



UNIVALI

CLAUDIA MARIA PETRI

OLHARES, SIGNIFICAÇÕES E SILÊNCIOS: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS
NA PRÁTICA DE ENSINO.

ITAJAÍ (SC)
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM

Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*

Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CLAUDIA MARIA PETRI

OLHARES, SIGNIFICAÇÕES E SILÊNCIOS: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS
NA PRÁTICA DE ENSINO.

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE
como, requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Educação – área de concentração:
Educação – Linha de Pesquisa: Formação
Docente e Identidades Profissionais ou
Desenvolvimento e Aprendizagem Grupo de
Pesquisa: Formação Docente.

ITAJAI (SC)
2006

Dedico este trabalho ao amor de minha vida, meu filho Pedro Henrique, pelos abraços, sorrisos e beijinhos recebidos durante esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais, **Anisia e Matias**, pelo amor, carinho e apoio recebidos e por minha vida.

À minha orientadora, **Prof^ª Dr^ª Luciane Maria Schlindwein**, pela oportunidade concedida, por ter sempre acreditado, incentivado e apoiado essa minha conquista através de trocas, diálogos, sugestões e críticas.

Aos Membros da Banca, **Prof^ª Dr^ª Susana Inês Molon**, como Membro Externo, e **Prof^ª Dr^ª Solange Puntel Mostafa** como Membro representante do colegiado. Tenho muita honra de tê-los como Banca.

Ao **Programa de Mestrado Acadêmico em Educação** da UNIVALI, aos meus professores, aos prestativos funcionários e colegas acadêmicos.

À Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – **Curso de Pedagogia** – por ter permitido o acesso às suas alunas em formação quando da coleta de dados.

À **CAPES**, pelo financiamento concedido.

Às **alunas** do 6º período 2005, pela oportunidade de trocas, diálogos e construção de conhecimentos possibilitados através da realização do estágio de docência e produção desta pesquisa científica.

Ao amigo, professor de Português, **Luciano Dias**, pelo auxílio na revisão deste trabalho.

Às amigas **Cristiane Nadaletto, Maristela Vanzuita Machado e Irmgard Klix**, pelas horas de conversas, sugestões e desabafos, principalmente pelo carinho e amizade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Desenho da máscara aluna 1.....	60
Desenho da máscara aluna 2.....	60
Desenho da máscara aluna 4.....	61
Desenho da máscara aluna 6.....	61
Desenho da máscara aluna 5.....	64
Desenho da máscara aluna 7.....	64
Desenho da máscara aluna 3.....	64
Desenho da máscara aluna 8.....	64
Desenho memórias: aluna 1.....	69
Desenho memórias: aluna 2.....	69
Desenho memórias: aluna 5.....	69
Desenho memórias: aluna 8.....	69
Desenho memórias: aluna 4.....	71
Desenho memórias: aluna 3.....	72
Imagens de duplo sentido:1.....	75
Imagens de duplo sentido:2.....	76
Imagens de duplo sentido:3.....	77
Imagens de duplo sentido:4.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Saberes dos professores.....	28
Quadro II Cronograma de Atividades – Prática de Ensino – 6º período.....	53
Quadro III Caracterização das alunas quanto à atuação.....	54
Quadro IV – O que gosto e não gosto de fazer.....	66
Quadro V: percepções das alunas referente a imagem 1 – mulher/patos.....	74
Quadro VI: percepções das alunas referente a imagem 2 – ciclistas.....	74
Quadro VII: percepções das alunas referente a imagem 3- Caravelas.....	75
Quadro VIII: Percepções das alunas referente a imagem 4 – mulher na janela.....	76
Quadro IX: Descrição da Observação na brinquedoteca I:	79
Quadro X Descrição da observação na brinquedoteca referente aos itens 6 e 8.....	83
Quadro XI: Descrição da observação na brinquedoteca referente itens 7 e 9.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENC – Exame Nacional de Cursos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PADEF – Programa de Atenção aos Discentes, Egressos e Funcionários da UNIVALI

PIPG – Programa integrado de pós-graduação e graduação

PMAE – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação

SEF – Secretaria da Educação Fundamental

SEMTEC/MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação

SESU – Secretaria da Educação Superior

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar a formação inicial de professores, focando na construção de conhecimentos teórico-práticos na disciplina de prática de ensino. A temática Prática de Ensino e estágio supervisionado na formação de professores tem uma longa trajetória de discussões e problematizações nas últimas décadas. A Prática de Ensino ainda é vista como o momento prático do curso Pedagogia, em que as alunas aproximam-se a realidade escolar em que irão atuar. A base teórica para sustentar as discussões pretendidas nesse trabalho ficou dividida em dois eixos: as discussões a respeito da formação de professores e a psicologia histórico-cultural. Trouxemos os diversos conceitos sobre a profissão professor, sendo esses: professor reflexivo, o professor pesquisador e o professor competente. Pesquisas e estudos sobre a Prática de Ensino utilizando os autores: Marli André (2001), Pimenta (1995, 1999,2002), Lüdke (2001a, 2001b), Ramalho (2003), Nóvoa (1995) e Garcia (1999). Contudo, buscamos os postulados desenvolvidos por Vigotski e seus interlocutores para delinear nossas análises. Os dados aqui analisados foram obtidos através de filmagens e atividades produzidas pelas alunas em sala de aula. Fizeram parte dessa pesquisa, nove alunas do 6º período do curso de Pedagogia, matriculadas na disciplina de Prática de Ensino. Os dados foram coletados no período de quatro meses, de março a junho de 2005, totalizando 13 encontros com o grupo. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, por buscar entender o objeto a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Analisa-se os dados de forma interpretativa e reflexiva, atendo-se ao estudo dos valores, significados, crenças e rotinas presentes no campo de investigação. A partir da seleção e sistematização dos dados coletados, foi sendo delineada a análise, utilizando a metodologia de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1979). Organizamos os dados através de categorias posteriori, definidas de acordo com as atividades e dinâmicas realizadas com as alunas. Chamamos esses diferentes momentos de “blocos de análise” sendo assim definidos: 1) “O nós e o eu na constituição do grupo” em que analisamos duas atividades: Apresentação, Minha Máscara e Memória de Professora. 2) “Treinando o olhar: a observação dirigida como objeto da construção do conhecimento”, tivemos como objetivo analisar as atividades teórico-práticas de observação. Três atividades compuseram esse bloco: Ilusão de ótica: aguçando os sentidos, O Brincar, o Observar e o Registrar e Dramatizando e observando situações cotidianas da escola. 3) “Relatos das experiências de observação” analisamos os relatos das alunas após a realização da observação dirigida nas escolas. Nossas análises nos indicaram que, de certa forma, essa organização da prática de ensino, permite aos professores formadores desenvolverem junto as alunas um cronograma de trabalho que propicie a construção de habilidades e competências, como a reflexão, a observação criteriosa, a atitude crítica, a argumentação. Habilidades essas indispensáveis para elaboração de um projeto de intervenção que articule a pesquisa, a prática das alunas e as reais necessidades da escola concedente do estágio.

Palavras-chave: _____, _____, _____

ABSTRACT

The current work has as objective to investigate the initial formation of teachers, focusing on the construction of theory-practice knowledge on the Practice of Teaching's discipline. The practice of teaching and the supervised internship on the teacher's development has a long trajectory of discussions and problems in the last decades. The practice of teaching is still seeing as a practical moment of the Pedagogy course, that the students come close to the school's reality that they are going to act. The theory support to sustain the intended discussions in this work got divided in two aspects: the discussions about the profession of teaching and the historic-cultural psychology. We brought on several meanings about the profession of teaching as: the reflexive teacher, the investigator teacher and the efficient teacher. Studies and researches about the practice of teaching utilizing the authors: Marli André (2001), Pimenta (1995, 1999, 2002), Lüdke (2001a, 2001b), Ramalho (2003), Nóvoa (1995) e Garcia (1999). We examined the postulate developed by Vigotki and his interlocutors to describe our analysis though. The information analyzed here was obtained through filming and activities made from student in class. Nine students from the 6th period of Pedagogy in the Practice of Teaching's discipline made this part of the research. The information was collected in a period of four months, from March to June in 2005, making a total of 13 meetings with the group. It deals about a qualitative research because we try to understand the object from the subject's perspective of the investigation. The information are analyzed in a reflexive and interpretative way, clinging on the study of values, meanings, beliefs and routines present on the investigation's area. From the selection and the collected information's systematic, the analysis was described, making the use of the analysis of content's methodology from Laurence Bardin (1979). We organized the information through posteriori categories, defined according to the activities and dynamics done with the students. We call these different moments as "Analysis' Blocks" being defined as: (1) "The us and the me on the group's formation" where we analyzed two activities: Presentation, My Mask and Memory of Teacher. (2) "Training the eye contact": a directed observation as an object of the knowledge's construction", we had as objective to analyze the theory-practice's activities of observation. Three activities made this block: Optical Illusion, stimulating the senses, the play, the observe and registrate and dramatizing and observing daily school's situations. (3) "Reports of observation's experiences". We analyzed the student's reports after realizing the directed observation at schools. Our analysis indicated that, some how this practice of teaching's organizations allows the teachers to develop within the students a work that propitiates the construction of abilities and competences, like reflection, a sensible observation, a critique attitude, argumentation. These skills are indispensable to elaborate an intervention project that talks about the research, the students experience and the school's real needs allowed by the internship.

Key-Words: Practice of Teaching, Knowledge's Production, Meanings

Key-words: _____, _____, _____

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	5
LISTA DE QUADROS	6
LISTA DE ABREVIATURAS.....	7
RESUMO	8
ABSTRACT	9
SUMÁRIO.....	11
1- INTRODUÇÃO	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Formação de professores	18
2.1.2 Professor: reflexivo, pesquisador ou competente?	18
2.1.3 O saber do professor.	25
2.1.4 Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado nos cursos de Formação Inicial de Professores.....	28
2.1.5 O Regulamento da Prática de Ensino do Curso de Pedagogia – UNIVALI	34
2.2 Psicologia Histórico-cultural no processo de formação de professores	38
2.2.1 Primeiras considerações	38
2.2.2 O social e o cultural na formação de professores.	41
2.2.2.1 O uso de instrumentos e a mediação semiótica.	44
2.2.3 A construção do conhecimento (formação de conceitos).....	46
3. METODOLOGIA.....	51
3.1 A pesquisa: Sala de aula, o espaço de investigação:	51
3.2 As alunas em formação inicial.....	53
3.3 Instrumentos de coleta	54
3.4 Procedimentos de Análise e interpretação dos dados.	54
4. ANÁLISES	57
4.1 O nós e o eu na constituição do grupo.....	57
4.1.1 O contato inicial	58

4.1.2 Apresentação: Minha Máscara.	59
4.1.3 Memória de Professora.....	68
4.2 Treinando o olhar: a observação dirigida como objeto da construção do conhecimento...	72
4.2.1 Atividade 1: Ilusão de ótica: Aguçando os sentidos.....	72
4.2.2 Atividade 2 O Brincar, o observar e o registrar.....	77
4.2.3 Atividade 3: Dramatizando e observando situações cotidianas da escola.....	87
4.3 Relatos da experiência de observação	90
4.3.1 Minha prática, meu olhar.....	91
4.3.2 Descobrimo a prática a partir do olhar.	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRODUÇÃO DE SABERES-DOCENTES.....	98
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

1- INTRODUÇÃO

O interesse em realizar uma pesquisa sobre o tema formação de professores iniciou-se a partir da minha participação em três pesquisas, como bolsista de iniciação científica, no grupo de pesquisa Formação Docente.

Nossa primeira pesquisa, financiada pelo art 170, no ano de 2000, (SCHLINDWEIN, L. M; PETRI, C. M. 2000), intitulada: “As classes de aceleração nas séries iniciais do ensino fundamental nos municípios de Itajaí e Balneário Camboriú: conhecendo a realidade. Tal investigação esteve centrada na ação docente, pesquisando as estratégias pedagógicas frente as dificuldades dos alunos que freqüentavam essas classes de aceleração.

Nessa pesquisa, pudemos perceber que o sucesso dos alunos em algumas dessas classes e a adequação destes alunos nas séries coerentes com suas idades, era devido a preocupação do professor com seu aluno, investindo na auto-estima, no planejamento sistemático de suas aulas, realizando atividades concretas e dinâmicas. Todo esse trabalho era acompanhado semanalmente pelas supervisoras da secretaria de educação, que também realizavam planejamento coletivo quinzenalmente, caracterizando uma formação continuada em loco.

Nossa segunda pesquisa, financiada pelo Programa Integrado de Pós-Graduação e Graduação (PIPG) da UNIVALI, realizada no ano de 2002, (SCHLINDWEIN, L. M; PETRI, C. M; FERREIRA, C.R, 2002) “O impacto da Avaliação externa em cursos de formação de professores” teve como objetivo, investigar as vantagens e desvantagens do exame nacional de curso no discurso de professores de um curso de pedagogia.

Nessa pesquisa, os resultados indicaram que o Exame Nacional de Cursos (ENC), promovido pelo MEC/SESU, tem provocado transformações significativas no curso investigado. Muitas das vantagens atribuídas pelos professores estão em conformidade com a legislação, demonstrando que, sob certo aspecto, o ENC favoreceu a formação inicial.

A terceira pesquisa, também financiada pelo Programa Integrado de Pós-Graduação e Graduação (PIPG) da UNIVALI, realizada no ano de 2003, (SCHLINDWEIN, L. M.; PETRI, C. M; JENICHEN, M.N, 2003) “Escola: lugar de rosas e pitangas” teve como objetivo investigar como as crianças estão sendo constituídas nas relações estabelecidas dentro das salas de aula na primeira série do ensino fundamental.

Essa pesquisa foi desenvolvida junto a duas professoras de séries iniciais, com o apoio de entrevistas, observações e análises, utilizando os pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski. Pode-se perceber que o desenvolvimento potencial da criança sofre influência direta da forma pela qual elas se constituem no ambiente de sala, bem como do papel de uma boa organização das ações educativas (planejamentos), com bases afetivo-volitivas. O olhar sobre estes aspectos afetivos do ambiente e a necessidade de sua organização na constituição das crianças foi contemplado neste trabalho no sentido de potencializar a vida.

Estas três pesquisas tiveram em comum o eixo teórico, pautado na psicologia histórico-cultural. Desta forma, venho me especializando nesta abordagem teórica e, a partir dela, problematizando a constituição das professoras em cursos de formação inicial.

Nessas três pesquisas, cada qual com seus respectivos objetivos, indicou que um dos fatores intervenientes da situação conflitante em que se encontra a educação em nosso país, está de certa forma ligado à formação dos professores, seja este, professor de educação Básica ou de nível superior.

O campo de pesquisa para realização desta presente investigação foi definido a partir da realização do estágio de docência cumprido por mim em consonância com as exigências da CAPES aos seus bolsistas. Os dados aqui analisados foram coletados no período do estágio de docência: A disciplina de prática de ensino organizada em forma de oficinas pode favorecer a construção de conhecimentos teórico-práticos?

O objetivo geral, desta pesquisa é investigar a prática de ensino focando na construção de conhecimentos teórico-práticos proporcionados pelas oficinas realizadas com as alunas do curso de pedagogia. São objetivos específicos: Contextualizar as políticas educacionais e o debate teórico atual sobre a prática de ensino na formação de professores, e investigar como as oficinas promoveram o resgate e a resignificação de alguns dos componentes essenciais e necessários à profissionalidade docente.

A base teórica para sustentar as discussões pretendidas neste trabalho está organizada em dois eixos: as discussões a respeito da formação de professores e prática de ensino e a psicologia histórico-cultural. Para compreendermos o processo de construção de conhecimentos. Trouxemos os diversos conceitos sobre a profissão professor: professor reflexivo, pesquisador e competente. Os estudos de Marli André (2001), Selma Garrido Pimenta (1999, 2002), Menga Lüdke (2001 a, 2001b) Bethânia Ramalho (2003), Nóvoa (1995), Garcia (1999), contribuíram para estes conceitos. As concepções de professor estão presentes a todo momento na formação inicial dos professores, encontrados nas palestras,

aulas expositivas, atividades, estágios, trabalhos e nas falas dos professores formadores dos cursos de formação inicial.

Buscamos sustentação teórica na perspectiva histórico cultural para delinear o conceito de formação de conceitos que estamos nos referindo. Nesse sentido, com esse capítulo teórico objetivamos discutir sobre os principais fundamentos dessa teoria para alinharmos nossas análises.

Na perspectiva histórico cultural o conhecimento é sempre adquirido através das trocas intersubjetivas nas relações sociais em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. Essa ação é uma ação cognitiva, uma das formas superiores de ação consciente.

Para Vigotski os conceitos são entendidos como uma síntese de vários significados contidos na cultura e que foram transmitidos pela linguagem. Estes significados quando internalizados ganham uma significação diretamente relacionada com a experiência individual e real de cada sujeito. Portanto, os conceitos são como um modo culturalmente desenvolvidos dos indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências.

Vigotski acredita que para iniciar o processo de formação de conceitos é preciso confrontar o sujeito com a tarefa e introduzir de forma gradual os meios para solução da atividade. A elaboração conceitual “resulta de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado” (FONTANA, 1996, p.12)

A respeito da Prática de Ensino, nos reportamos ao trabalho de Pimenta (1995). Segundo a autora, a prática de ensino nos cursos de formação inicial, é vista como o momento em que o futuro professor irá exercitar sua prática profissional. Os saberes teóricos adquiridos ao longo do curso subsidiam as discussões e reflexões junto a uma aproximação à realidade escolar. Espera-se que este seja um momento de construção e elaboração de competências e habilidades para o aprimoramento do saber-fazer pedagógico.

A investigação foi realizada junto a nove alunas do 6º período do curso de pedagogia na disciplina de prática de ensino. Utilizamos para coleta de dados, os registros de nossas observações (diário de bordo); vídeo-gravação sistemática dos encontros; atividades produzidas pelas alunas, durante as aulas e o documento do curso de pedagogia como o regulamento da prática de ensino produzido pela instituição formadora UNIVALI.

O estágio supervisionado do curso de Pedagogia acontece no âmbito da disciplina de Prática de Ensino. Esta prática está dividida em diferentes etapas, organizadas entre o 6º, 7º e 8º períodos. Os professores supervisores apresentam suas propostas de prática e os alunos

optam por uma, constituindo grupos de até 10 alunos, que permanecerão juntos aos três períodos. Realizamos a pesquisa no 6º período, contemplando a I e II etapas da Prática de Ensino.

Conforme regulamento, (UNIVALI, 2004), a atuação do futuro professor na prática de ensino tem como objetivos, evidenciar formação superior de professor com competência científica, técnica, política e pedagógica; organizar o conhecimento pessoal e profissional para fundamentar o desenvolvimento de atitude crítica frente à realidade; implementar projetos para a melhoria da oferta de atendimento na educação básica.

De acordo com esse Regulamento, organizamos a Prática de Ensino do 6º período em forma de oficinas, com o objetivo de propiciar as alunas a produção de conhecimentos teórico-práticos, a partir da sensibilização estética, contribuindo para a construção de uma prática profissional mais refletida, discutida, contextualizada à realidade escolar.

As atividades trabalhadas nas oficinas, tiveram como foco principal sensibilizar as alunas para a importância do saber olhar. A observação apurada, detalhada, crítica, contribui para que o professor exerça sua prática de forma mais reflexiva, criativa, dinâmica, redimensionando o processo de ensino-aprendizagem, focando a promoção da criança.

Diante disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois o foco está centrado nos detalhes dos dados encontrados, “os investigadores qualitativos tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível a forma em que estes foram registrados ou transcritos, abordam o mundo de forma minuciosa” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.49)

Nós, pesquisadoras, estivemos a todo o momento fazendo parte da produção do conhecimento dessas alunas, mediando todo o processo, e através das transcrições das vídeo-gravações focamos na palavra, ou seja, nos relatos das alunas, utilizando-se da análise de conteúdo de Bardin (1979) para delinear nossas análises.

A palavra, na perspectiva de Vigotski, tem uma função central na constituição do sujeito, pois é ela que expressa o modo que significamos as coisas, é através da linguagem que o homem se comunica e essa comunicação possibilita a ele relacionar-se com outros homens aprendendo novas formas de trabalho e transmitir as futuras gerações os artefatos culturais já existentes.

A linguagem é o fator fundamental para a constituição da subjetividade humana, para nosso processo de construção do conhecimento, “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 2003, p.190).

Esta investigação se caracteriza como estudo de caso, no qual o pesquisador retrata a realidade, levando em conta o contexto em que se situa o objeto de estudo, para uma apreensão mais completa deste objeto. Nessa modalidade de pesquisa procura-se revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.

As análises foram organizadas em três blocos. O primeiro bloco intitulado, “O nós e o eu na constituição do grupo”, buscamos analisar duas atividades que tiveram como objetivo a construção do grupo de Prática de Ensino, pois entendemos que o conhecimento é produzido nas relações sociais com outros membros da nossa cultura, e é sempre um processo partilhado, necessitando do “eu” e do “outro”

Segundo bloco “treinando o olhar: a observação dirigida como objeto da construção do conhecimento”, analisamos três atividades realizadas com as alunas em que o objetivo foi sensibilizá-las para a ação de observar, desenvolver um olhar mais apurado e criterioso. No terceiro bloco, “relatos da experiência de observação”, tivemos como objetivo, apreender as reflexões e novos conhecimentos produzidos após as alunas terem realizado suas observações nas escolas concedentes de estágio, sendo esta a primeira etapa da prática de ensino.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação de professores

2.1.2 Professor: reflexivo, pesquisador ou competente?

A investigação sobre formação de professores tem uma longa trajetória de discussões e problematizações nas últimas décadas, no âmbito nacional e internacional. Encontramos algumas das discussões nos trabalhos de Marli André (2001), Selma Garrido Pimenta (1999, 2002), Menga Lüdke (2001 a, 2001b) Bethânia Ramalho (2003), Nóvoa (1995), Garcia (1999), essas diferentes perspectivas teóricas vão orientar nossos discursos acerca da “profissão professor” neste trabalho.

A partir desses autores em nosso grupo de pesquisa “Formação de Professores e Identidades profissionais” temos discutido a respeito do professor reflexivo, o professor pesquisador e o professor competente, que são diferentes caminhos teóricos na tentativa de compreender esse complexo campo de estudos buscando alternativas para a formação desse profissional.

Nóvoa (1995) entende que a formação de professores compreende três estruturas: o desenvolvimento pessoal, profissional e o desenvolvimento organizacional da escola.

Nóvoa baseia-se nos estudos de Schön (1983) afirmando que a formação tem como objetivo estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, oferecendo aos professores os meios para chegarem a um pensamento autônomo, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.25).

Ao descrever sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, Nóvoa refere-se que a formação desse profissional não se dá pelos acúmulos de cursos, de conhecimentos e de técnicas, mas por uma constante (re) significação da identidade pessoal, em que, o saber da experiência torna-se estatuto e produz o saber profissional.

O autor caracteriza os saberes da experiência como sendo os saberes emergentes da prática profissional, em que o diálogo entre os professores constitui um fator decisivo de socialização, produzindo sentidos e significados à profissão de professor, formando, nas palavras de Nóvoa, as redes de (auto) formação participativa, isto é, os professores assumindo-se como produtores da sua profissão.

Segundo o autor “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.26).

Quanto ao desenvolvimento organizacional, Nóvoa refere-se que ao investir no desenvolvimento profissional é preciso também investir na mudança, no contexto de intervenção dos professores, ou seja, uma transformação nas instituições. Essa transformação consiste em atribuir novos sentidos e significados para as práticas pedagógicas e que essas práticas estejam articuladas com as escolas e os seus projetos.

Os estudos de Nóvoa acabam por trazer como eixo central das discussões a importância de articular o desenvolvimento profissional dos professores a uma perspectiva individual e coletiva.

Já para Garcia (1999) a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação que centra no estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos professores para adquirirem a competência profissional, sendo necessariamente um processo sistemático e organizado.

Os professores em formação ou exercício podem individualmente ou em equipe, obter, através de experiências de aprendizagem, conhecimentos, competências e disposições, intervindo profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação dos seus alunos.

Dentre os princípios destacados por Garcia (1999) a formação é entendida como processo contínuo de desenvolvimento profissional, ou seja, um projeto ao longo da carreira, formação esta, integrada a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

Segundo o autor, faz-se necessária a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores, destacando-se a integração entre teoria-prática. Prática definida como uma ação que produz conhecimentos, produto da experiência e vivência pedagógica do professor.

Outro princípio referenciado por Garcia (1999) refere-se a necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedida que desenvolva, ou seja, metodologia aplicada. A individualização, preocupação pelo professor como indivíduo conhecendo suas características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. A formação deverá responder às necessidades e expectativas dos professores em suas realidades, estimulando sua capacidade crítica possibilitando aos professores questionarem suas crenças e práticas.

Podemos perceber que na perspectiva desses dois autores a formação de professores é considerada como um processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, em que, o professor assume uma função de produtor da sua formação e agente de uma mudança educativa.

Passaremos à discussão do conceito de professor reflexivo, esse surge com o objetivo de compreender o trabalho do professor valorizando sua formação e buscando sua profissionalização. O professor, sendo reflexivo, desenvolve uma maior capacidade de decisão e interpretação, um olhar crítico sobre sua prática. Esse conceito se dissemina em diversos países a partir dos estudos de Donald Schön.

Pimenta e Ghedin (2002) no livro “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito” discutem essa perspectiva teórica, propondo uma análise sistemática que permite conhecer as raízes e a gênese desse conceito, compreendendo seu significado, seus limites e possibilidades, para o processo de formação de professores.

O conceito de professor reflexivo emergiu, inicialmente, nos Estados Unidos em oposição ao movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas, ao racionalismo técnico, Schön fundamentou suas pesquisas na teoria da indagação de John Dewey (1959, 1979), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que muito influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova.

De acordo com Pimenta (2002) Schön propõe uma formação profissional baseada em uma epistemologia da prática. O conhecimento é produzido através da reflexão, análise e problematização da prática, esse autor divide em momentos diversos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, utilizado pelos professores no seu dia-a-dia. A reflexão na ação acontece quando, frente a novas situações, o profissional elabora novos caminhos, novas formas de agir. Na reflexão sobre a ação, o profissional irá refletir sobre o ocorrido, analisar, contextualizar, buscar explicações, para melhor lidar com futuras problemáticas. E por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação, em que, o foco é a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, sendo essa a base para outro conceito que iremos trabalhar a seguir: o professor pesquisador.

Pimenta (2002) relata que as contribuições de Schön para a formação de professores foram: indicar um currículo que propicie o desenvolvimento da capacidade de refletir, tomando a prática como um caminho a ser percorrido desde o início da formação.

Sobre a problematização do conceito de professor reflexivo, Pimenta (2002) considera necessário que abordemos a perspectiva de outros autores como Gimeno (1992, 1994, 1999) e

Zeichner (1991, 1992, 1998), (apud PIMENTA, 2002). Estes autores afirmam que o conceito de reflexão de Schön remete-se a reflexão de forma individual e restrita a prática da sala de aula, não relatando aspectos sociais, sistemas de valores, linguagem, e a teoria.

Segundo Pimenta (2002) Gimeno e Zeichner defendem o conceito de reflexão como um processo que integra teoria e prática, “pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação” (ibidem, p. 26). Essa reflexão possibilita ao professor o desenvolvimento de um potencial transformador, investindo em melhores condições na atividade profissional, mudanças institucionais, sociais e políticas, direcionando seus atos a objetivos democráticos emancipatórios.

A partir do conceito de professor reflexivo surge um movimento que valoriza a pesquisa na formação de professores, trata-se do conceito de professor pesquisador.

Segundo, André (2001), o conceito ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços da pesquisa etnográfica e investigação-ação.

André (ibidem) destaca os trabalhos de Stenhouse (1984), que desenvolvem o conceito a partir de estudos sobre o currículo concebendo o professor como investigador de sua prática, Elliot (1996), sugerindo a investigação-ação como forma de aperfeiçoamento da prática e Carr e Kemmis (1988) (apud ANDRÉ, 2001) fundamentando-se na teoria crítica, defendendo a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório.

Segundo André (2001), embora esses autores enfatizem pontos diversos, essas preposições têm raízes comuns, pelo fato de todas valorizarem a articulação entre teoria e prática na formação de professores, reconhecendo a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica para uma prática de qualidade, em que o professor é construtor de seu processo de desenvolvimento profissional. Essas concepções estão presentes nas diretrizes curriculares para formação de professores, MEC (1999), norteando a bibliografia e conteúdos dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Ramalho (2003) explicita a concepção de professor pesquisador desenvolvida por Stenhouse (1987). A pesquisa deve ser entendida como uma atividade profissional que produza recursos metodológicos contribuindo para o desenvolvimento da profissão docente. O professor passa a ser um construtor da sua prática, de saberes, quando no contexto singular da sala de aula sob finalidades de pesquisa, busca criar situações mediadas por valores e critérios educativos.

A partir deste conceito de professor como pesquisador de sua prática pedagógica cotidiana com o objetivo de refletir sobre os fatos e reconstruir sua prática, a polêmica gerada

em torno desse conceito está pautada em definir sobre que pesquisa está se exigindo dos professores, e quais as condições e orientações disponíveis aos professores para que estes realizem pesquisas.

André (2001) destaca que para alguns autores, formar o professor pesquisador está ligado a realização de um trabalho prático ou atividade de estágio, envolvendo coleta de dados e análises; para outros, professor pesquisador é aquele que desenvolve e implementa projetos nas escolas, há os que divulgam este conceito mais como um modismo ou propaganda mas não o definem.

Lüdke (2001 a, 2001 b) relata em seu estudo as relações entre o professor da educação básica e a pesquisa, uma variedade de definições ao entrevistar os professores sobre o que consideravam como pesquisa. Encontram-se desde impressões bem intuitivas como “pesquisa é ter curiosidade” até definições próximas ao modelo acadêmico, “construção do conhecimento a partir de métodos rigorosos”. Há os que consideram como pesquisa a construção de material didático, um projeto produzido na escola onde os professores experimentam uma nova estratégia de ensino, um projeto de estudo do professor.

O conceito de professor pesquisador pretende valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, mas corre o risco de banalizar a pesquisa científica, camuflar as reais dificuldades do sistema de educação, ou novamente culpar o professor pelos problemas da educação, pois se ele deve ser pesquisador e não realiza sua pesquisa é o culpado por não a fazer. Criou-se a partir desse conceito uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor.

André (2001) relata que pensar em um professor pesquisador, considerando toda a complexa função exercida por ele diariamente, com suas problemáticas, resoluções imediatas de conflitos e longa jornada de trabalho, é pedir demais que este professor desenvolva uma pesquisa científica, onde o fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta e análise de dados, a partir da sistematização de objetivos específicos, questões de pesquisa, hipóteses, instrumentos de coleta, metodologia, corpus teórico, redigido em linguagem científica e metodologicamente organizado.

O professor pode desenvolver um espírito de investigação, aprendendo a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar com maior critério seus problemas e solucioná-los, mas não podemos confundir essas ações como uma pesquisa propriamente dita.

A autora afirma que, os cursos de formação devem possibilitar com que os futuros professores constituam-se críticos, curiosos, indagativos, questionadores, investigadores, a

fim de construir uma prática pedagógica inovadora que motive seus alunos e produza sucesso, ficando evidente que:

O papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panacéia, ora como impossibilidade. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano. (ANDRÉ, 2001, p. 62)

Assim como André, Lüdke também destaca a importância de formar um professor pesquisador, e cita a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação no qual a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor. O texto afirma que “o foco principal do ensino de pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica” Mas critica os cursos de graduação que realizam as minipesquisas, que em geral não passam de arremedos artificiais para cumprir com a exigência cobrada a partir desse documento do Conselho Nacional.

Lüdke (2001 a, 2001b) afirma que os fundamentos metodológicos e teóricos recebidos nos cursos de formação inicial são insuficientes para que os professores realizem uma pesquisa seguindo todos os critérios, mas, uma saída para isso seria os professores participarem de uma pesquisa em andamento, com um grupo de pesquisadores, e aos poucos se familiarizar com questões básicas pertinentes ao problema estudado e conhecendo as metodologias e teorias aproveitando essa experiência articulando-a a sua prática pedagógica. A autora conclui:

Considero que nos encontramos em uma encruzilhada fértil: de um lado, o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa (LÜDKE, 2001a, p. 52)

Podemos ainda citar a análise de Ramalho (2003) sobre este conceito. A autora traz primeiramente a definição desenvolvida por Stenhouse, aqui já comentada, e posteriormente define professor pesquisador como aquele que participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo da aprendizagem, em que

o professor se profissionaliza na medida em que participa de um coletivo como prática social, que reflete, constrói saberes e competências, caminho para uma autonomia profissional.

Essas diferentes discussões sobre a perspectiva do professor pesquisador embora enfatizem pontos diversos, tem uma base comum: considerar o professor como ativo no processo de desenvolvimento profissional, enfatizar a importância de formar professores pesquisadores; diferenciar a pesquisa acadêmica e a pesquisa possível de ser realizada pelos professores em sua prática cotidiana; reconhecer a importância da reflexão na melhoria da prática e buscar caminhos para que os professores tenham contato com pesquisas no aspecto mais restrito do termo e possam coletivamente participar de uma pesquisa.

A partir da LDB 9.394/96, a difusão dos trabalhos de Perrenoud, o conceito de professor competente ganha corpo. Este conceito tem como objetivo, operacionalizar os conhecimentos teóricos dos professores com sua prática, unir a teoria e a prática.

Esse termo emerge a partir do que estamos vivenciando hoje no mundo globalizado com uma política neoliberal, as novas formas de produção, em que o melhor e mais competente se beneficia em relação aos outros. A exigência de qualidade dos bens e serviços passa a ser maior, assim a mão de obra deve ser também melhor qualificada para vencer esse mercado competitivo.

Diversos autores têm discutido a definição de competência, trago aqui algumas definições para nos situarmos nessa discussão.

Pelo “Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa” (1999) de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, competência refere-se a “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade” (p.512).

O conceito de competência passa a ser amplamente discutido a partir dos estudos de Perrenoud (2000, 2001) e após estar contemplado nos documentos oficiais: a LDB 9.394/96, os Referenciais para a Formação de Professores - SEF/MEC (1999) e a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior – SEF/SEMTEC/SESu/MEC (2000).

Para Perrenoud (2000) “competência é uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p.15). Isso significa dizer que para esse autor, competência é poder enfrentar percalços e problemas do dia-a-dia e ser capaz de mobilizar diferentes recursos cognitivos para resolver essas situações. “Competente é aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada” (ibidem, p.13).

Perrenoud (2000) analisa a competência como referência na formação docente:

Uma competência é uma capacidade de ação face a uma situação complexa, singular, que não permite uma reflexão serena e tranqüila porque é necessário agir, que obriga a agir com incertezas, porque não se dispõe de todas as informações e de todos os instrumentos de análise. (PERRENOUD, 2000, p.153)

O autor, lista dez competências tidas como essenciais para a educação atual, que servem para delinear o trabalho docente, são elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; e administrar a própria formação contínua.

Ramalho (2003) destaca doze pontos que definem um novo conceito de competência

1. A competência é mostrada em um contexto real;
2. A competência se situa numa variação de estado que vai do simples ao complexo;
3. A competência se baseia sobre um conjunto de recursos;
4. A competência não se reduz aos recursos do indivíduo;
5. A competência é a ordem do saber mobilizar no contexto da ação;
6. A competência exige não somente o saber-mobilizar, mas também o saber de seu *savoir-faire*;
7. A competência como saber agir é uma prática intencional;
8. A competência é também um projeto, uma finalidade;
9. Uma competência é uma potencialidade de ação;
10. O agir competente (atuação) é um ato bem-sucedido;
11. O agir competente é imediato e eficiente;
12. Uma competência é uma capacidade de agir com estabilidade.

A autora define competência como uma construção de habilidades, um potencial de intervenção, o saber mobilizar recursos objetivando a solução de situações problema, dilemas da profissão. “As competências se formam a luz de uma relação dinâmica, complexa, dialogando com o objeto da profissão, num tempo real, baseadas em recursos que são mobilizados com eficácia e eficiência” (RAMALHO, 2003, p.81)

2.1.3 O saber do professor.

Para Tardif (2002) o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Neste sentido pode-se considerar o saber como os conhecimentos amplamente organizados, reconhecidos e compartilhados por uma determinada profissão.

Pimenta (1999) em seu artigo formação de professores: identidade e saberes da docência relata sua trajetória de pesquisa nos cursos de formação inicial, lecionando a disciplina de didática. Seu foco de estudo está baseado na identidade profissional do professor tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência, empenhada em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

Pimenta (1999) a partir desse estudo apresenta três modalidades de saberes docentes que constroem a identidade profissional do professor. Para a autora os saberes são: os da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência remetem a três níveis: a experiência como alunos, que os estudantes de graduação tiveram, trazendo suas imagens de bons professores, os professores significativos. A experiência socialmente construída e acumulada historicamente do que é ser um professor, atendo-se a sua desvalorização social, salarial, suas dificuldades e problemas diante de diferentes contextos de escolas. E a sua prática docente, produzindo um rol de experiências a partir do seu cotidiano de trabalho e reflexão constante.

A segunda modalidade de saber docente, segundo Pimenta (1999) refere-se ao conhecimento. Define conhecimento a partir de Edgar Morin, “conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as.” (PIMENTA, *ibidem* p. 21)

Neste sentido, a autora afirma que conhecimento deve ser algo além de conteúdos sistematizados repassados aos alunos, deve produzir o desenvolvimento de novas formas de existência, produzindo o processo de humanização.

E a terceira modalidade, o saber pedagógico, a autora revela que há o reconhecimento pelos alunos de graduação de que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Esses saberes “só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.” (PIMETA, *ibidem*, p. 26)

Tardif (2002), mobilizado pelas discussões sobre a problemática da profissionalização do ofício de professor, desenvolve um amplo estudo a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores das escolas primárias e secundárias. Ao descrever sobre os saberes tem a preocupação de articulá-los a outras dimensões do ensino.

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11)

Tardif (ibidem), antes de explicitar os diferentes saberes e a articulação desses com as dimensões amplas do ensino, deixa explícito sua compreensão de que o saber docente é definitivamente um “saber social”.

É um saber social porque é compartilhado por todo um grupo de agente, [...] porque sua posse e utilização repousam sobre um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização, [...] porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais, [...] porque a pedagogia, a didática, a aprendizagem e o ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, [...] por fim esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (ibidem, p. 13 e 14)

Tardif (ibidem) apresenta os saberes que constituem a profissão docente: os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.

Os saberes profissionais são os transmitidos pelas instituições de formação de professores (saberes científicos e eruditos) e saberes pedagógicos que orientam a atividade educativa.

Os saberes disciplinares, são os que correspondem a diversos campos de conhecimentos sendo definidos e selecionados pela instituição universitária, produzidos pela tradição cultural e grupos sociais produtores de pesquisas.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados concretamente sob forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

Por fim, os saberes experienciais, produzidos na prática cotidiana do trabalho do professor. “Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (ibidem. p. 39) e possuem três objetos “a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática, b) as diversas obrigações às quais seu trabalho deve submeter-se e c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas” (ibidem. p 50).

Portanto, para o autor, os saberes experienciais surgem como o núcleo vital do saber docente, são formados de todos os demais e retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência dos professores.

O quadro a seguir apresenta a forma que, Tardif (2002, p.63), define como os saberes dos professores são constituídos.

Quadro I – Saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente.
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: quadro elaborado por Tardif (2002, p. 63).

Diante do quadro apresentado, pode-se constatar que a construção dos diferentes saberes dos professores tem origem no social, constituído a partir das interações entre conhecimentos aprendidos no contexto histórico-cultural, significados a partir do processo de mediação semiótica e internalizados como conhecimentos individuais, que passam a construir para a constituição da subjetividade docente.

2.1.4 Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado nos cursos de Formação Inicial de Professores

Sobre a temática prática de ensino e estágio na formação de professores, trago como referência, o trabalho de Pimenta (1995), discutindo questões que nos afligem nos dias atuais nos cursos de Formação de Professores.

Pimenta (1995) apresenta no seu livro “O estágio na Formação de Professores Unidade Teoria e Prática?” sua tese de livre-docência em Didática, defendida em dezembro de 1993, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Pimenta (1995) realiza sua pesquisa em dois Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) na cidade de São Paulo, tendo como temática a unidade entre teoria e prática na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Seu estudo pretendeu buscar alternativas para a redefinição do estágio como componente curricular da formação de professores.

Para realização desta pesquisa, a autora, fez inicialmente um levantamento teórico-histórico sobre o tema do estágio na formação de professores, e assim foi definindo o conceito de prática. Para a autora o estágio,

Terá por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não se deve colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública de 1° a 4° série. (PIMENTA, 1995, p.14)

Pimenta (ibidem), analisa quatro períodos históricos, retirando os conceitos de prática que têm sido predominantes nos cursos de formação de professores. Os anos 30 com as leis estaduais, os anos 40 com a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), anos 70 posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 e por último o movimentos dos educadores dos anos 80.

As legislações estaduais – Anos 30: Os cursos de formação de professores eram denominados Escolas Normais até a Lei 5692/71 quando passaram a chamarem-se Habilitação ao Magistério. O estágio nos anos 30 estava colocado nos cursos Normais, conforme as diferentes legislações estaduais.

Pimenta (ibidem), diz que embora, a terminologia fosse diferenciada para designar as disciplinas que têm proximidade com a prática profissional, em todos os estados existia a presença explícita sob forma de disciplina ou implícita, sob forma de recomendação, de algum tipo de prática no campo profissional que era o ensino primário.

A Lei Orgânica do Ensino Normal – Anos 40 e Subseqüentes: O ensino Normal passa a ter cursos em dois ciclos. O curso de regentes do ensino primário, em nível secundário, em quatro anos e o curso de professores primários, em nível colegial, em três anos. Os cursos são ministrados em três tipos de estabelecimentos de ensino: O curso Normal regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação. Esta lei estabeleceu um currículo único para toda a federação.

Pimenta (1995), refere que a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Prática de Ensino, sendo que a Lei explicita claramente a necessidade da prática do ensino primário na formação do professor.

Neste contexto, Pimenta (ibidem), refere-se um primeiro conceito de prática, a prática como aquisição de experiência, a prática neste período poderia, ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos.

A autora relata que formar-se professora, tratava-se de uma ocupação e não propriamente uma profissão, exercida por mulheres. A demanda por educação era devido ao processo de urbanização e a necessidade de escolarização mínima a população.

A Escola Normal era freqüentada por mulheres das classes economicamente mais favorecidas da sociedade, sua finalidade real era preparar para o desempenho do papel social de esposas e mães de família, secundariamente a escola preparava para formar professoras.

Nesse contexto, da Escola Normal esperava-se que ensinasse a professora a ensinar, conforme os padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar os modelos. [...] a prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). A prática profissional como componente da formação, sob a forma de um estágio profissional, não se colocava como necessária. (PIMENTA, 1995, p.35)

A autora situa que, após a criação do INEP (Instituto nacional de Pesquisas Pedagógicas), órgão do governo federal, grande produtor e difusor de estudos e pesquisa sobre o ensino primário e Normal, os intelectuais educadores, questionaram os cursos de formação, desenvolvendo pesquisas e estudos no interior dos cursos de formação. A partir desses estudos foi amadurecendo a concepção teórica-política de ensino Normal necessário à sociedade brasileira. Neste período, a prática, pode ser entendida “ao nível da concepção e da crítica à realidade” (ibidem, p.38).

Pimenta (ibidem) chama atenção para a perda da especificidade do ensino normal, devido a expansão do ensino primário, conseqüência do desenvolvimento econômico, político

e social da sociedade brasileira, com a consolidação do modelo nacional-desenvolvimentista baseado na industrialização. Neste contexto, foi insuficiente o número de professores habilitados e os cargos de professores foram sendo ocupados por leigos.

Pimenta cita pesquisas realizadas nos anos 50 e 60 que mostram as dificuldades e problemas enfrentados pela educação nos cursos de formação de professores.

A pesquisa de Eny Caldeira (1956) constata o desprestígio da escola Normal devido a baixa remuneração e aos cursos de formação que não formavam professores para enfrentar os reais problemas encontrados no ensino primário.

Em 1961, o INEP e Instituto de educação do Rio de Janeiro, analisaram os cursos de aperfeiçoamento, e recomendaram que as aulas partissem de problemas reais, com demonstrações práticas, que analisassem os programas do primário em relação aos conteúdos e no que referia-se aos recursos de ensino, que houvesse maior oportunidade de observação de aulas de bons professores por parte das alunas do Normal.

Pimenta traz para a discussão as recomendações apresentadas pelo INEP em conferência das Escolas para a Compreensão Internacional (UNESCO) em 1955, sugerem que o “curso de preparação deva ser equilibrado entre teoria e prática; que a prática antecipe muitas das dificuldades do jovem professor; que as aulas de prática sejam completadas com debates antes e depois, a fim de ajudar os alunos a estabelecerem o senso de cooperação e interesse em desenvolverem a capacidade, em vez de ansiedade” (ibidem, p.40)

A autora também cita a pesquisa realizada por Lúcia M. Pinheiro em 1966, em 88 escolas de oito estados brasileiros, que evidencia a necessidade da escola de aplicação, pois constata que a observação realizada pelas alunas dos cursos de formação é sem objetivo e sem assistência do professor da sala, não contribuindo para o seu preparo como professor, quanto a regência de classes, as oportunidades são quase inexistentes.

Com esta pesquisa, Lúcia Pinheiro propõe que a prática envolva elementos da realidade, sugere que os professores de Prática de Ensino tenham ampla experiência na educação primária, e sejam constantemente aperfeiçoados.

Ela diagnosticou: desenvolvimento da rede de escolas de formação de professores ocasionou um desperdício de professores formados, os cursos Normais surgem cada vez mais com o simples objetivo de escolarizar a mulher brasileira; a falta de qualidade da formação devido ao desinteresse das alunas para dedicar-se ao ensino; a perda de especificidade do ensino Normal; o distanciamento entre cursos de formação e a realidade da escola primária.

Pimenta (ibidem), relata que a análise crítica elaborada pelos intelectuais educadores no final dos anos 50 e 60, coloca em evidência os problemas no interior dos próprios cursos, e nas determinações pelo sistema escolar/político mais amplo.

A Escola Normal (oficial e privada) traduz no seu interior, na sua organização e funcionamento, no seu currículo e nos programas, nos métodos de formação, nos seus professores (no trabalho destes), o não-compromisso com a formação do professor necessário à transformação quantitativa e qualitativa do ensino primário. (ibidem, p.44)

A Lei 5692/71 – Modificações Estruturais e Conceituais no Ensino Normal (Pimenta, 1995, p.45): Com a Lei 5692/71 ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, transformou o ensino Normal em uma das habilitações profissionalizantes do 2º grau, o magistério. O curso Normal ficou reduzido e resumido a um apêndice profissionalizante no 2º grau.

Pimenta (ibidem) analisa o parecer CFE 349/72 para referir-se a Prática de Ensino no currículo da Habilitação Magistério. A Prática de Ensino é a unidade prática do curso em forma de estágio, e a didática e metodologia do Ensino fundamenta teoricamente essa prática. Pimenta (ibidem) afirma que há uma fusão entre estas disciplinas. “O estágio é a prática, a didática é a teoria prescritiva da prática. Mantém-se a dissociação entre ambas.” (ibidem, p.48)

A partir disso, Pimenta (ibidem) destaca outro conceito de prática, “na prática a teoria é outra, a dissociação entre o curso de formação e a escola primária” (ibidem, p.48). Essa problemática se configurou a partir do momento que o magistério tornou-se um curso profissionalizante assim como tantos outros. Várias escolas abriram curso magistério sem dispor minimamente de profissionais habilitados para a formação de professores, deteriorando ainda mais a profissão professor.

Dentre os problemas originados nesta época, Pimenta destaca que o magistério passa a ser uma habilitação a mais no meio de outras, há um esvaziamento de conteúdo, não correspondendo nem a formação geral, nem a uma formação pedagógica. Sobre a clientela do curso magistério, essa passa a ser de classes mais desfavorecidas que não tem possibilidades de fazerem outros cursos. O currículo do curso não está articulado a realidade da escola primária, sendo esse o item referente ao conceito de prática citado acima, “na prática a teoria é outra”.

A partir da constatação de cursos excessivamente teóricos, com condições de funcionamento precárias em que os alunos não têm possibilidade de fazer estágio, surgiram

iniciativas para suprir essa carência, os chamados microensinos, em que situações experienciais são criadas para que o professor desenvolva habilidades docentes consideradas eficientes.

Pimenta refere que o microensino é um instrumento para aquisição de um repertório de habilidades de ensino, com o objetivo de preparar o professor para ser dinâmico, interativo, espontâneo, questionador, com isso reduzindo os problemas que as alunas enfrentaram na prática de ensino.

Pimenta (ibidem), atribui um novo conceito de prática a partir deste contexto, “a prática como instrumentalização e desenvolvimento de habilidades – sofisticação da técnica/distanciamento da realidade” (ibidem, p.53).

Após os anos 80 com as denúncias, críticas, pesquisas e estudos realizados pelos educadores e institutos de pesquisa como a Fundação Carlos Chagas, associações de educadores, especialmente Associação Nacional de Educação (ANDE) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), os cursos de formação de professores encaminharam-se para a superação.

Essas pesquisas apontaram que a formação está dissociada da realidade da escola primária. Os conhecimentos transmitidos às alunas são fundados no ideário escolanovista e no discurso tecnicista. Quanto ao estágio, faltam escolas para os alunos estagiarem e quando existem realizam apenas observação sem possibilidade de atuação, ficando apenas uma visita à escola, com isso há uma deteriorização do estágio. Os cursos de formação carecem de prática e também de teoria, ocorrendo uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal.

Pimenta (ibidem) analisa o contexto social, político até o início da década de 90, encerra sua exposição histórico-teórica sinalizando algumas conclusões possíveis. Uma delas refere-se ao estágio, ou prática de ensino, em nenhum momento foi considerado desnecessário na formação, sempre estando presente nos currículos dos cursos com denominações diferentes.

Também percebeu-se que as diferentes concepções de prática na formação variam conforme o contexto histórico-social da profissão professor. E por fim, o movimento dos educadores nos anos 80 vem tentando resgatar os cursos de formação em consequência da deteriorização após a Lei 5692/71. Reclamando quanto a especificidade do curso de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau, e a colocação das séries iniciais como referência do curso de formação.

2.1.5 O Regulamento da Prática de Ensino do Curso de Pedagogia – UNIVALI

O Regulamento da Prática de Ensino do Curso de Pedagogia - Habilitação em educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental foi aprovado em 05 de março de 2004, conforme a resolução nº 004/CaEn/04. Trata-se de um documento anexado aos “Cadernos de Ensino – Documentos Institucionais”, que versa sobre a estrutura e organização do estágio supervisionado do curso Pedagogia:

Este Regulamento estabelece sua estrutura e organização, define seus objetivos e as orientações indispensáveis à atuação de coordenadores, professores, orientadores e acadêmicos, com vistas ao êxito dessa importante e decisiva etapa da formação profissional docente. Como atividade de integralização curricular, a Prática de Ensino proporcionará a construção de competências e contribuirá para o aprimoramento da vida pessoal e profissional do acadêmico. Este Regulamento, assim como o Projeto Pedagógico do Curso, resultam de um processo permanente de construção da qualidade do ensino de graduação. Espera-se que se constitua num instrumento dinâmico de viabilização das propostas às ações pedagógicas, pelo desenvolvimento do ensino e aprendizagem. (UNIVALI, p.4, 2004)

Das disposições preliminares deste Regulamento, a prática de Ensino se realizará, preferencialmente, nas instituições-pólo determinadas pela UNIVALI, podendo ocorrer em quaisquer espaços educacionais que ofereçam atendimento a alunos da Educação Básica.

Conforme este Regulamento, os objetivos gerais referentes a atuação do acadêmico na prática de ensino buscam:

- I - evidenciar formação superior de professor na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, com competência científica, técnica, política e pedagógica;
- II - organizar o conhecimento pessoal e profissional para fundamentar o desenvolvimento de atitude crítica frente à realidade que o envolve;
- III - implementar projetos para a melhoria da realidade da educação infantil e séries do ensino fundamental e, conseqüentemente, melhoria da oferta de atendimento na educação básica. (UNIVALI, p.7, 2004)

A preocupação com uma formação que desenvolva não apenas competências no âmbito pedagógico, mas competências científicas, técnicas, políticas, vem ao encontro dos debates em favor da qualidade da educação escolar, intensificados nos anos 90 e contemplados nos referenciais para formação dos professores, MEC (1999).

O conceito competência, já discutido neste trabalho, tem amplo significado no meio educacional de acordo com as correntes teóricas diversas. Segundo o MEC (1999) competência pode ser entendida como “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder

às demandas das situações de trabalho” (MEC, 1999, p. 61). Podemos perceber que esse conceito de competência está pautado nas concepções de Perrenoud, que se refere à competência como a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar diversas situações.

Fazendo esta referência ao conceito de competência, nos deparamos com o segundo objetivo contemplado no regulamento da Prática de Ensino: a organização dos conhecimentos pessoais e profissionais para o desenvolvimento de uma crítica frente a realidade. A ênfase nesses conhecimentos foi suscitada a partir dos estudos realizados por Nóvoa (1995) e Garcia (1999), que indicam que a formação de professores poderia ser organizada de uma forma que investisse no conhecimento profissional e pessoal dos professores, os saberes da experiência.

E por fim, o trabalho a partir da confecção de projetos vem ao encontro da proposta de pesquisa como princípio educativo, discutida por Lüdke (2001) e André (2001), em que o foco está em investir na reflexão e discussão junto aos professores sobre sua prática cotidiana escolar, mobilizando-os para que se constituam críticos, curiosos, indagativos, questionadores, investigadores, construindo uma prática pedagógica inovadora e de qualidade.

Os objetivos propostos neste Regulamento da Prática de Ensino contemplam as discussões atuais, realizadas em trabalhos de pesquisa, Nóvoa (1995), Garcia (1999), Lüdke (2001) e André (2001) e nos documentos oficiais MEC (1996), possibilitando construir uma prática de ensino criativa que mobilize conhecimentos já produzidos pelas alunas configurando novas redes de conhecimentos e produzindo novos sentidos e significados construindo a subjetividade docente. Assim, neste Regulamento, objetiva-se mais especificamente:

- I - articular o conhecimento teórico-prático ao contexto social e educativo;
- II - trabalhar em parceria com os profissionais da educação da instituição formadora, com os da instituição concedente de Prática de Ensino e com os seus pares;
- III - vivenciar situações que propiciem o exercício da docência e da pesquisa;
- IV - trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, ampliando conhecimentos técnicos, científicos, políticos e pedagógicos;
- V - vivenciar situações da docência que propiciem a reflexão-ação-reflexão. (UNIVALI, p.7, 2004)

Articular o conhecimento teórico-prático, trabalhar em parceria com os profissionais da instituição formadora de forma interdisciplinar, vivenciar situações que propiciem o exercício da docência e da pesquisa; investindo na reflexão-ação-reflexão, são atribuições contempladas nos Referenciais para a Formação de Professores (1999).

[...] A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola. A produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação. [...] O desenvolvimento de competências profissionais, exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional. [...] O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real. (MEC, 1999, p. 18-19)

Nesse sentido, essa nova forma de organizar a prática de ensino possibilita que se produza conhecimento vivenciando situações práticas do cotidiano escolar, sistematizadas por projetos de pesquisas, articulados a teoria e produzidos de acordo com as reais demandas das instituições escolares concedentes. Critérios foram definidos para a operacionalização desta prática:

- I - frequência;
- II - realização das atividades das etapas em Prática de Ensino na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental;
- III - elaboração de TCC em educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental, sob a forma de artigo técnico-científico. (UNIVALI, 2004, p.8)

Nesta pesquisa realizamos oficinas com as alunas do 6º semestre, nesse período são cursadas 60 h/a teórico-práticas sendo 30 h/a para educação infantil e 30 h/a para séries iniciais, que são divididas em duas etapas:

- I- Etapa 1: definição do problema/objeto de estudo;
 - II- Etapa 2: elaboração do Projeto da Prática de Ensino, sendo um projeto para educação infantil e um projeto para séries iniciais do ensino fundamental.
- § 1º A efetivação da Etapa 1 caracteriza-se pelas seguintes atividades:
- a) estudo do referencial teórico indicado com, no mínimo, 36 (trinta e seis) horas de orientação com o professor orientador em sala de aula, sendo 18 h/a na Educação Infantil e 18 h/a nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
 - b) observação orientada, mediante roteiro, com, no mínimo, 24 (vinte e quatro) horas na Educação Básica, sendo 12 (doze) horas na Educação Infantil e 12 (horas) horas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (UNIVALI, 2004, p.9)

A elaboração do projeto, previsto na etapa II, é realizada de forma compartilhada, é um processo de construção e elaboração contando com a supervisão do professor orientador, seguindo a metodologia de pesquisa científica, que deverá ser apresentada e aprovada pelo professor orientador e pela instituição concedente da Prática de Ensino. Neste projeto deverá constar:

- a) justificativa consistente e contextualizada;
- b) problematização fundamentada em referencial teórico;
- c) definição dos objetivos a serem alcançados;
- d) procedimentos metodológicos a serem adotados na intervenção. (ibidem, p.9)

Frente a esse regulamento podemos perceber que essa forma de conduzir a prática de ensino oportuniza desenvolver a capacidade de reflexão, pesquisa e, assim, a construção de competências profissionais.

A reflexão faz-se presente no momento em que o acadêmico tem como uma das etapas, produzir um projeto de pesquisa, utilizando-se de teorias específicas sobre seu tema tendo espaço de dialogar com seu professor orientador. Ao implementar seu projeto na instituição concedente do estágio tem a oportunidade de trabalhar em parceria com os profissionais desta instituição vivenciando situações de docência que propiciam a reflexão-ação-reflexão.

Como já referenciado neste trabalho, Gimeno e Zeichner (apud PIMENTA, 2002) defendem o conceito de reflexão como um processo que integra teoria e prática, “pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação” (ibidem, p. 26). Essa reflexão possibilita ao professor o desenvolvimento de um potencial transformador, investindo em melhores condições na atividade profissional, mudanças institucionais, sociais e políticas, direcionando seus atos a objetivos democráticos emancipatórios. Essa contribuição de Pimenta está contemplada nos objetivos principais deste regulamento.

No que se refere a pesquisa, esta é um dos aspectos principais contemplados neste regulamento, sendo que toda a ação será subsidiada por um projeto de pesquisa construído coletivamente entre acadêmicos e professor orientador.

Percebemos que a pesquisa proposta na prática de ensino se assemelha a definição de pesquisa proposta por Stenhouse (1984) em que a pesquisa deve ser entendida como uma atividade profissional que produza recursos metodológicos contribuindo para o desenvolvimento da profissão docente. O professor passa a ser um construtor da sua prática, de saberes, quando no contexto singular da sala de aula sob finalidades de pesquisa, na busca de criar situações mediadas por valores e critérios educativos.

Entendendo competência como, um potencial de intervenção, o saber mobilizar recursos objetivando a solução de situações problema, dilemas da profissão, produzidas na interação social, a prática de ensino pode ser entendida como uma etapa organizada e

legitimada, que contribui para a construção das competências profissionais necessárias à profissão professor.

2.2 Psicologia Histórico-cultural no processo de formação de professores

2.2.1 Primeiras considerações

Vigotski, autor russo, interessou-se pelo estudo e pela reflexão de diversas áreas do conhecimento, como literatura, arte, filosofia, lingüística, ciências sociais, sendo que estudou direito na Universidade de Moscou e também filosofia e história. Segundo Rego (2002), essa diversidade de temas passa a ser uma característica marcante de sua obra.

Vigotski centrou-se em estudos no campo da psicologia, chegando a este como crítico de arte, vivendo numa sociedade pós-revolucionária, na qual, se procurava compreender um novo homem, uma nova sociedade. “A primeira questão que a revolução russa colocou “a ciência psicológica foi a análise dos problemas de aplicação prática” (MOLON, p.21, 2003).

Vigotski encontrou uma psicologia centrada em dois eixos diversos. Segundo Palangana (1994), por um lado estava um grupo de teóricos americanos influenciados pela filosofia empirista, uma psicologia embasada nas ciências naturais, comprometida com o estudo dos processos sensoriais e reflexológicos e por outro lado, um grupo de teóricos europeus influenciados por uma filosofia naturalista, de Descartes e Kant, comprometidos com o estudo do psiquismo humano.

Vigotski iniciou um processo revolucionário de construção de uma nova psicologia, que suprisse as exigências dessa nova sociedade. Seus estudos centraram na concepção de que a cultura é parte da natureza humana, “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (VIGOTSKI, p.80, 2002)

Os interesses psicológicos de Vygotsky originaram-se da preocupação com a gênese da cultura. O entendimento do homem como construtor de cultura levou-o a contrapor-se à psicologia clássica, que não respondia adequadamente sobre os processos de individuação do sujeito e nem resolvia as problemáticas relacionadas à criação artística e percepção estética. (MOLON, p.22, 2003)

Vigotski afirma que o homem age sobre a natureza e cria novas condições de existência, e essa afirmação é o elemento-chave do estudo e interpretação das funções psicológicas do homem, servindo como base para o método de análise desenvolvido por ele.

As funções psicológicas superiores, são funções complexas, socialmente e culturalmente constituídas a partir das funções psicológicas inferiores de base biológica e genética. São essas funções que fazem com que o homem construa sua subjetividade e seja um ser histórico e cultural, produtor de novas formas de existência.

O método utilizado por Vigotski para o estudo das funções psicológicas tipicamente humanas, “pode ser chamado de método desenvolvimento-experimental, no sentido de que provoca ou cria artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico” (VIGOTSKI, p.81, 2002).

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (ibidem. p.86)

Vigotski destaca três princípios básicos para a análise das funções psicológicas superiores: analisar processos e não objetos, explicação versus descrição e o problema do comportamento fossilizado.

O primeiro princípio chama atenção para a questão referente a análise de processos requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes do processo, e não simplesmente separa-los nos seus elementos componentes. Um processo psicológico sofre mudanças constantes, por isso sua análise deve ser dinâmica, retornando ao desenvolvimento desse processo desde seus estágios iniciais.

O segundo princípio, explicação versus descrição, Vigotski (2002), destaca que para o estudo das funções psicológicas é indispensável a explicação científica dinâmica, a análise deve ser no sentido de revelar as relações entre os estímulos externos e internos das formas superiores de comportamento. “o tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas característica perceptíveis” (ibidem. p 83).

No problema do comportamento fossilizado, Vigotski (2002), chama atenção para as formas de comportamento, observadas nos processos psicológicos, que são automatizadas ou mecanizadas, dadas sua origem remota estão sendo repetidas. Esse tipo de comportamento,

por ser automático cria grande dificuldade para análise psicológica. É preciso analisar o seu processo e não o comportamento final, o produto.

O pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica. (VIGOTSKI, p.85, 2002)

Foi a partir desse método de análise que Vigotski passa a se debruçar em questões referentes a constituição humana. Rego (1994) cita quatro teses básicas presentes em toda a obra de Vigotski: A relação dialética entre o homem e seu meio sócio-cultural; as funções psicológicas superiores se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social, a cultura portanto é parte constitutiva da natureza humana; a terceira tese, refere-se à base biológica do funcionamento psicológico, o cérebro é visto como órgão principal da atividade mental e a quarta tese, refere-se a importância da mediação em toda atividade humana, sendo a linguagem um instrumento mediador por excelência.

Autoras como Rego (1995), Oliveira (1993) e Palangana (1994) referem-se a influência do materialismo dialético, presente em toda a obra de Vigotski, e que vem contribuir no que se refere a compreensão de que todos os fenômenos deveriam ser estudados como processos em movimento e em mudança. As mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações, na natureza humana, ou seja, na consciência e no comportamento dos homens. É através do trabalho humano e do uso dos instrumentos enquanto meios pelos quais o homem, transformando a natureza, transforma-se a si próprio.

Pelo trabalho, o homem cria situações, constrói os objetos materiais, os instrumentos com o intuito de satisfazer suas necessidades, com isso aperfeiçoa suas habilidades e acumula experiências que serão transmitidas para suas futuras gerações.

Para Marx, segundo Pino (2003), o trabalho é um processo único e complexo, envolvendo três elementos: a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual ele age e o meio pelo qual age. O conceito de trabalho pode ser entendido como qualquer forma de atividade humana, material ou mental, mas o que confere à atividade de trabalho como sendo humana é a mediação de instrumentos, criados pelo homem, variando conforme a ação que necessita executar.

O materialismo histórico e dialético caracteriza-se pela materialidade histórica da vida dos homens pela forma como foram organizados em sociedade através da produção e dos

instrumentos de trabalho, modificando e sendo modificados por essa produção. Segundo esta perspectiva, o homem para tornar-se homem, não basta nascer com um aparato biológico e genético da raça humana, é preciso que ele se constitua homem, interagindo com o ambiente, que é histórico, social e cultural, e com outros homens, produzindo assim suas funções psicológicas superiores, necessárias para sua comunicação e sobrevivência no ambiente da espécie humana.

2.2.2 O social e o cultural na formação de professores.

Pino (2000) em seu texto “O social e o cultural na obra de Vigotski”, analisa o Manuscrito de 1929, considerado um marco da psicologia histórico cultural. Neste manuscrito, o social e o cultural, são considerados enquanto duas categorias teóricas fundamentais para compreensão da obra de Vigotski.

Pino (2000) destaca que neste Manuscrito, Vigotski revela, a partir da definição do conceito de história, a matriz epistemológica que sustenta sua teoria: o materialismo histórico e dialético. Também encontram-se nesse texto, as discussões de Vigotski sobre a natureza social-cultural das funções mentais superiores e o mecanismo semiótico, tais discussões, Pino (ibidem) destaca ser o núcleo central da obra deste autor.

Para Vigotski (2000) a palavra história significa “abordagem dialética geral das coisas, [] história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico.” (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Pino (2000) destaca que, ao se referir a dois conceitos distintos de história, Vigotski fundamenta sua explicação sobre a filogênese e ontogênese. Sendo que a filogênese refere-se a história da espécie, história do grupo cultural, e a ontogênese, a história do organismo individual, a história pessoal, a seqüência singular de processos e experiências vividas por cada homem.

É através da história que o homem tem a possibilidade de resgatar as formas de civilização já definidas anteriormente por seus ancestrais, podendo, com o uso de instrumentos, elaborar novas formas de viver, desenvolvendo-se, constituindo-se e, conseqüentemente, produzindo cultura. Portanto, “A história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. A

transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético” (PINO, 2000, p.51)

Podemos destacar que, nesta perspectiva, o social precede o cultural. Segundo Pino (ibidem, p53) “nem tudo que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social”

O social é um fenômeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. (PINO, 2000, p.53)

Na cultura é que o homem se organiza em sociedade. Um dos princípios que podemos chegar a partir dessa discussão é que o homem está sempre produzindo cultura, pois podemos definir cultura como a atividade do homem sobre a natureza utilizando-se de instrumentos mediadores. Cultura é a resultante entre homem, natureza e trabalho.

A cultura como produção coletiva da atividade humana é uma dimensão significativa, que comporta as grandes revoluções e a vida cotidiana. A cultura é feita pelos signos, pelas diversas formas de semiotização, sendo que a linguagem ocupa o papel central, mas uma linguagem fundamentalmente histórica. Por isso, o problema do desenvolvimento cultural do comportamento humano é o problema do desenvolvimento social. (MOLON, 2003, p. 101)

A atividade do homem, formadora contínua da cultura, não só influenciará dialeticamente o desenvolvimento imediato dele, como também será acumulada historicamente. Posteriormente, esta atividade (trabalho) já incorporada na cultura será transmitida a outros homens dentro das relações sociais em contínuo desenvolvimento da espécie humana.

Ao longo da história a produção do homem (seu trabalho) foi deixando marcas culturais que foram sendo compartilhadas e preservadas nas relações sociais. Do homem produtor de cultura ao homem produzido na cultura, portanto é através da medição semiótica presente nas relações sociais que o homem vai se constituir homem cultural.

Todo trabalho do homem é realizado através do uso de instrumentos físicos que são significados por outros homens da espécie, e expressado através da palavra, (considerada dentro dessa teoria um instrumento psicológico). Essa significação acontece através do processo de mediação semiótica existente nas relações sociais.

A partir dessa questão entramos na discussão sobre natureza social-cultural das funções mentais superiores. Vigotski, com o objetivo de explicar o processo de desenvolvimento humano, preocupa-se em definir a origem das funções psíquicas do homem. Para tanto diferencia as funções psicológicas, de acordo com suas origens: as funções psicológicas inferiores, de origem biológica, como o chorar, o sugar, o pegar, são reações diretas a uma determinada situação, sendo inconscientes e involuntárias. E as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural, funções estas mais elaboradas, como o pensamento, a linguagem, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, a afetividade, a atenção voluntária, a memória lógica, entre outras.

Toda função psicológica superior necessita da maturação biológica do organismo para poder se desenvolver, e essas se instalam progressivamente até o fim de nossas vidas, pois o ser humano esta sempre transformando e sendo transformado, produzindo cultura e sendo produzido por ela.

Vigotski (2000, p.27) explicita essa questão parafraseando Marx “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura”.

Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p.51)

Vigotski, para explicar o processo de internalização das funções superiores formula a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” na qual, toda função psicológica aparece em duas dimensões, primeiro na dimensão interpsicológica e depois na dimensão intrapsicológica.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (VIGOTSKI, 2002, p. 75)

Esse processo de internalização de formas sociais e culturais em individuais envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como ponto central e primordial o uso dos signos, “que inicialmente, um meio de comunicação, depois se transforma em meio do comportamento” (MOLON, 2003, p 92)

2.2.2.1 O uso de instrumentos e a mediação semiótica.

O conceito de mediação semiótica perpassa toda a teoria de Vigotski. Para o autor a mediação é a responsável por nossas diversas formas de comunicação, sem ela não daríamos sentido às sensações e percepções que captamos do mundo. E relacionados a essa mediação semiótica, encontram-se os instrumentos físicos e psicológicos, necessários para a continuidade de nossa existência.

Podemos definir mediação semiótica como “a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre os indivíduos e desses com o seu meio. Mais especificamente, é utilizado para designar a função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural” (PINO, p.33, 1991).

Podemos afirmar que a mediação está presente em todas as nossas relações diárias, e é responsável pela possibilidade de termos consciência do mundo, significando este mundo de acordo com a cultura em que estamos inseridos e traduzindo os significados através da palavra que é a materialidade de nossos pensamentos.

A mediação é o processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação. [...] a mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação. (MOLON, 2003, p.102)

O homem, a partir da significação da cultura, cria novos instrumentos e signos para diversificar e transformar suas relações. Os instrumentos são formas que o homem encontrou de agir sobre a natureza, desenvolvendo seu trabalho, um meio para resolução de problemas. Um instrumento é sempre produzido para cumprir um objetivo referente a uma ação.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VIGOTSKI, 2002, p. 73)

Vigotski diferencia dois tipos de instrumentos: os técnicos, ou físicos “orientados para regular as ações sobre os objetos” e os simbólicos ou psicológicos, “regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (PINO, p.36, 1991).

Há sempre uma inter-relação entre o uso de instrumentos técnicos e psicológicos, ao utilizar um pedaço de madeira para derrubar uma fruta de uma árvore você primeiramente traçou uma idéia, objetivo (instrumento psicológico) para depois realizar a ação.

Portanto, “a característica da atividade humana é que ela implica dois tipos de meios: os técnicos, e os simbólicos, instrumentos técnicos e signo constituem os dois mediadores universais das relações dos homens com o mundo e entre si” (PINO, p.288, 2003)

Seguindo a discussão sobre a mediação semiótica, uma unidade central além do conceito de instrumento, é o signo. Pino (2003) refere-se ao signo como a unidade conceitual da semiótica humana. O signo são as formas materiais, que captamos através de nossos órgãos dos sentidos, que passamos a significar.

O poder de significar, diferente do simples ato de sinalizar, consiste em contrapor um signo à imagem perceptiva produzida pelos sinais provenientes do mundo real, ultrapassando as fronteiras da materialidade e da singularidade dos objetos reais pela abstração e a generalização das suas características que o signo torna possível. [...] o homem é um ser da natureza, um ser biológico que, como tal, está conectado com o mundo que o rodeia por meio dos sinais que este emite e que, uma vez processados, orientam sua ação. (PINO, p. 289, 2003)

A mediação somente ocorre no interior das relações sociais, na troca com o “outro” representante da cultura, com a utilização dos instrumentos técnicos e psicológicos, possibilitando através do signo nossa significação do mundo. Todo esse processo é a base para a construção e aquisição do conhecimento.

2.2.3 A construção do conhecimento (formação de conceitos)

Para nos comunicarmos de forma verbal com outros membros de nossa cultura utilizamos palavras. Essas palavras, por sua vez, nos transmitem os significados das mensagens que queremos emitir. Para formularmos as mensagens traduzidas em palavras estamos formando conceitos. Um conceito por sua vez é o “modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, [...] os conceitos são como produtos históricos e significantes da atividade mental mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas” (FONTANA, 1996, p.12,13)

Segundo Góes (1997) para discutirmos sobre como se processa a elaboração de conhecimentos segundo a abordagem histórico-cultural, devemos entender “o conhecer como processo que se realiza na relação entre sujeito cognoscente, sujeito mediador e objeto de conhecimento” (Góes, 1997, p. 11), a autora atribui a esse esquema como SSO.

A autora destaca que esse modelo focaliza o papel do outro nas formas de elaboração de conhecimento pelo sujeito, pressupondo que o sujeito tenha uma participação ativa na construção do conhecimento, onde o meio social é concebido como fonte de influência nesse processo.

Vigotski, ao estudar a construção do conhecimento, realizou, junto a seus colaboradores, diversos experimentos sobre o processo de formação de conceitos e suas várias fases evolutivas. Desenvolveu o método da dupla estimulação, baseado na duplicidade da experiência (consciência) de Marx, que permite prever os resultados do trabalho e orientar as próprias reações para esse resultado.

Esse método consiste em apresentar ao sujeito dois conjuntos de estímulos, um com objetos da sua atividade e outro, como signos que podem servir para organizar essa atividade. Um problema é apresentado ao sujeito e permanece o mesmo até o final do experimento, mas as respostas para a solução são apresentadas aos poucos. Vigotski acredita que para iniciar o processo de formação de conceitos é preciso confrontar o sujeito com a tarefa e introduzir de forma gradual os meios para solução da atividade. Dessa forma, induz o sujeito a utilizar novos termos ao falar sobre os objetos, assim definindo significados.

A partir dos experimentos realizados com esse método de dupla estimulação, entende-se a formação de conceitos, como um ato de criação, não um processo mecânico, que surge a partir de uma operação complexa, voltada sempre para a solução de algum problema.

Os conceitos são entendidos como uma síntese de vários significados contidos na cultura e que foram transmitidos pela linguagem. Estes significados quando internalizados ganham uma significação diretamente relacionada com a experiência individual e real.

Um conceito é um ato de generalização da realidade, significado por nós e materializado através da palavra. Este significado é um ato de pensamento, mas este significado também é parte da palavra, “uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana” (VIGOTSKI, 2003, p. 6).

Um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas. (VIGOTSKI, 2003, p. 67)

Os conceitos são atos de comunicação humana, pois “a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, as formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada” (VIGOTSKI, 2003, p. 7)

Um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental, é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. (VYGOTSKY, 2003, p. 104)

A definição de conceito aqui expressa é, portanto, o universo de significados que ordena o real em categorias, nomeadas por palavras de um determinado grupo cultural. Conforme a criança vai se desenvolvendo, vai formando seus conceitos acerca de suas experiências do real. Os conceitos, como construções culturais, são internalizados pelas crianças ao longo de seu processo de desenvolvimento.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 2003, p.72-73)

Vigotski descreve que a palavra conduz as operações mentais e a utilizamos como um meio para traduzir o conceito, esse uso da palavra é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual de formação de conceitos. No que

diz respeito, aos processos que finalmente resultam na formação de conceitos, esses, “começam na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade” (VIGOSTKI, 2003, p. 72)

Vigotski parte de um experimento com blocos de madeiras de formas, tamanhos e cores diferentes, distribuídos à crianças na qual diferentes atividades foram propostas, para explicar o processo de formação de conceitos. Através desse experimento, descobriu que o processo até a formação de conceitos, passa por três fases básicas, cada uma, dividida em vários estágios.

As três fases são: o sincretismo, o pensamento por complexos e os conceitos potenciais.

Na primeira fase, denominada, “sincretismo” a criança para solucionar um problema agrupa objetos numa agregação desorganizada, como um amontoado, baseando-se em conexões vagas e subjetivas, o significado das palavras nada mais é “do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que, de uma forma ou outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente. Devido à sua origem sincrética, essa imagem é extremamente instável” (ibidem. p.74).

Na fase seguinte, considerada a mais importante na trajetória para a formação de conceitos, denominada *pensamento por complexos*, sendo subdivida em 5 etapas, os objetos já começam a ser organizados pela criança conforme relações reais existentes entre esses objetos e não mais relações subjetivas como na fase do sincretismo.

A primeira subdivisão, denominada, *complexo do tipo associativo*, caracteriza-se pelo fato de incluir um objeto no grupo a partir de qualquer ligação existente entre o núcleo e um outro objeto, no nível da percepção da criança.

O estágio seguinte, *complexo por coleções*, consiste na combinação de objetos em grupos, com base em alguma característica que os torna diferentes e ao mesmo tempo complementares entre si. Esse tipo de agrupamento de objetos em coleções se fundamentam nas experiências práticas das crianças, conjuntos de objetos concretos.

O terceiro estágio, *complexo em cadeia*, define-se por “uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significados de um elo para o outro.” (ibidem. p.79). Exemplo desse complexo seria: “se a amostra experimental for um triangulo amarelo, a criança poderia escolher alguns blocos triangulares até que sua atenção fosse atraída, pela cor azul por exemplo e acrescenta ao conjunto, passa então a

selecionar blocos azuis” (idibem. p. 80). O complexo em cadeia não possui núcleo somente relações entre elementos isolados.

O quarto estágio para a formação de conceitos é chamado de *complexo difuso* é caracterizado pela fluidez do próprio atributo que une os seus elementos. Os complexos que resultam desse tipo de pensamento são tão indefinidos que podem, não ter limites.

O quinto e último estágio, denominado de *pseudoconceito*, é o elo de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Neste estágio, a criança já possui uma forma de generalização que se assemelha ao conceito dos adultos, mas psicologicamente diferente do conceito propriamente dito. A comunicação verbal com os adultos é um fator essencial para o desenvolvimento dos conceitos infantis.

Podemos concluir que o pensamento por complexos cria a base do desenvolvimento do pensamento conceitual, pensamento abstrato. A criança organiza, separa, une, objetos nas mais variadas formas, exercitando diferentes formas de pensar, criando base para generalizações.

A terceira fase na trajetória para formação de conceitos envolve o desenvolvimento da abstração, chamada de *conceitos potenciais*, nessa fase o agrupamento com base na máxima semelhança possível é substituído pelo agrupamento com base em um único atributo, a inclusão do objeto é efetuada de acordo com propriedades específicas e estáveis, submetendo-se a um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização).

Esses conceitos potenciais podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual quanto no pensamento prático, e são os conceitos potenciais que finalizam a trajetória da formação de conceitos conduzindo para os conceitos verdadeiros.

Os conceitos verdadeiros aparecem na criança através de uma combinação entre o pensamento por complexos e o domínio da abstração.

Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento. [] o papel decisivo nesse processo é desempenhado pela palavra, deliberadamente empregada para dirigir todos os processos parciais da fase avançada da formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2003, p.98)

Como temos visto até aqui, a palavra é central para explicarmos o processo de construção do conhecimento nesta abordagem teórica. Vigotski utilizou a palavra como uma unidade de análise para explicitar o seu objeto de estudo, a consciência humana, os processos psicológicos tipicamente humanos.

A palavra como unidade de análise do pensamento verbal é encontrada no significado das palavras, esse significado é tanto um fenômeno da fala quanto do pensamento e é produtor da consciência.

Vigotski nos leva a compreender a consciência como uma forma superior da psique especificamente humana diante o mundo dos signos que surge no processo da interação social e que pressupõe o funcionamento da linguagem como o requisito mais importante para a psicologia do homem. O signo como “unidade conceitual da semiótica humana” (PINO, 2003, p.289) faz com que a atividade mental seja expressa, tanto internamente, através do pensamento, como exteriormente, através da linguagem.

A capacidade semiótica do homem juntamente com a capacidade de planejamento de suas ações, leva ao domínio consciente do seu próprio comportamento. Para isso, a consciência deve ser considerada, não como um lugar externo ao pensamento, mas como algo agregado a ele, como uma dialética interna que, gerada pelo signo, fará todo o movimento da ação do homem. A comunicação do homem com o seu meio social que se dá através da linguagem, está diretamente relacionada com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência.

3. METODOLOGIA

3.1 A pesquisa: Sala de aula, o espaço de investigação:

Esta pesquisa pretendeu investigar a prática de ensino focando a construção de conhecimentos teórico-práticos proporcionados por oficinas realizadas com um grupo de nove alunas do curso de Pedagogia.

O contato inicial com o grupo de alunas foi realizado de acordo com os trâmites da Universidade. A turma foi recebida e apresentada aos professores de Prática de Ensino, com as respectivas propostas de práticas. As alunas então, escolheram suas turmas, constituindo grupos de até dez integrantes.

O estágio supervisionado do curso Pedagogia acontece no âmbito da disciplina de Prática de Ensino. Os alunos são apresentados a diferentes propostas de estágio, desde trabalhos no hospital e presídio, até o envolvimento em salas de aula regulares ou de ensino especial. Cada professor orientador de estágio supervisiona um grupo de até dez alunos. No início do 6º período as turmas são reunidas e os professores se apresentam e apresentam suas propostas de prática. Os alunos constituem os grupos de livre escolha. O grupo se mantém igual no 6º, 7º e 8º períodos, o que permite desenvolver um projeto de intervenção pautado na pesquisa.

No segundo encontro, com o grupo já definido, foi explicitado o objetivo da investigação, a utilização da vídeo-gravação, o planejamento, bem como, o preenchimento do termo de esclarecimento prévio, efetivando a permissão para a realização da pesquisa. Ficando definido que a turma contaria com duas estagiárias que participariam efetivamente dos encontros da classe.

Ao longo dos encontros, significados e sentidos foram se desenvolvendo, através das trocas intersubjetivas, entre professoras e alunas. Os questionamentos, indagações, discussões, avaliações, desabafos, relatos de práticas, sentimentos e emoções, foram configurando as falas das alunas produzindo tais sentidos e significados. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, por buscar o entendimento de fenômenos humanos, com o objetivo de alcançar uma visão detalhada da prática de ensino.

Segundo Chizzotti (1999), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do

sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Da mesma forma, de acordo com o Bogdan e Biklen (1994), a coleta de dados é considerada qualitativa, por conter detalhes “ricos em pormenores descritivos” privilegiando a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos investigados”. (p. 16)

O estágio de Prática de Ensino, iniciado no 6º período, é realizado em 4 etapas, sendo que nesta investigação somente acompanhamos as duas primeiras etapas referentes ao este período.

A etapa 1, conforme regulamento da prática de ensino (2004) consiste em realizar observação orientada, de 12 horas aula para Educação Infantil e 12 horas para Séries Iniciais, com intuito de a partir dessa atividade, definir o problema/objeto de estudo. Essa atividade permite a elaboração do projeto da prática, sendo esse a etapa 2. Nossa pesquisa acompanhou o desenvolvimento dessas duas etapas da prática de ensino, e a partir desses dados fomos construindo a pesquisa.

Esse trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, sendo que esta modalidade de pesquisa, de acordo com Lüdke e André (1986):

O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.19)

Para a realização da coleta de dados, o estudo de caso exige que o pesquisador recorra a uma variedade de tipos de informação. Tais informações coletadas em diferentes momentos, em situações variadas para que possa cruzar as informações, descartar hipóteses, levantar outras, sempre buscando novas respostas e novas indagações. Nesta pesquisa as informações foram coletadas durante um semestre letivo de aula, totalizando 60hs com 3hs 71 minutos de vídeo gravações, sendo que o planejamento desses encontros encontra-se no quadro III abaixo.

Segundo as autoras, o pesquisador ao realizar um estudo de caso tem sempre como base um quadro teórico inicial, mas procurará estar sempre atento a novos elementos que podem emergir durante o estudo, sendo que esta base teórica servirá de sustentação para os questionamentos e reflexões acerca dos objetivos.

Quadro II Cronograma de Atividades – Prática de Ensino – 6º período

Data	Forma de Registro	Objetivo	Conteúdo	Atividade
02/03/05	Diário de Bordo	Formação do grupo	Informações iniciais sobre a prática de ensino., primeiro contato com as alunas.	Primeira conversa.
09/03/05	Vídeo-gravação.	Apresentar o regulamento da Prática de Ensino; Apresentação do grupo.	Regulamento da Prática de ensino do curso de Pedagogia Estudo sobre identidade e profissionalidade docente.	Dinâmica de apresentação: máscara
16/03/05	Vídeo-gravação.	Refletir sobre suas memórias de professoras, articulando a sua prática pedagógica.	Texto: FONTANA, Roseli. Constituição social da subjetividade: notas sobre a central do Brasil. Filme: Central do Brasil	Dinâmica: desenho que represente uma professora e suas características.
23/03/05	Diário de bordo.	Praticar a observação.	Figuras: ilusão de ótica	Dinâmica: aguçando os sentidos: nem tudo que eu vejo é o que esta diante dos meus olhos.
30/03/05	Diário de bordo.	Praticar a observação.	Texto: DANNA, Marilda Fernandes. Ensinando Observação: uma introdução. São Paulo: EDICON, 1982.	Dinâmica: observação da brinquedoteca.
06/04/05	Vídeo-gravação.	Praticar a observação.	Estudo do protocolo de observação.	Dinâmica: dramatização de uma situação escolar.
13/04/05	Diário de bordo.	Definir as escolas para realização do estágio.	Estudo do protocolo de observação.	Preenchimento de documentos.
11/05/05	Vídeo-gravação.	Relatar as percepções das observações realizadas.		Relato verbal das observações na Educação Infantil.
25/05/05	Vídeo-gravação.	Relatar as percepções das observações realizadas.		Relato verbal das observações nas Séries Iniciais.
08/06/05	Vídeo-gravação.	Avaliar o semestre. Iniciar o projeto.	Avaliação, orientação dos projetos.	Dinâmica: balões

O quadro III é referente ao cronograma de atividades realizadas ao longo do semestre, que foram neste trabalho analisadas, de forma a responder a nossos objetivos e contribuir para a formação de professores.

3.2 As alunas em formação inicial.

Os sujeitos pesquisados são nove alunas do 6º período do curso de pedagogia, matriculadas na disciplina de Prática de Ensino. Das nove alunas pertencentes ao grupo, quatro já atuam profissionalmente como professoras, sendo que uma em educação infantil, duas em Educação Especial e uma lecionando Artes de 1ª a 8ª séries (Educação Básica).

Quadro III Caracterização das alunas quanto à atuação.

Alunas	Nível de ensino que atuam	Carga horária de trabalho
Aluna 1	Artes	40 hs
Aluna 2	Ed. Infantil 4 e 5 anos	40 hs
Aluna 3	Ed. Especial APAE	20 hs
Aluna 4	Não atua	
Aluna 5	Não atua	
Aluna 6	Ed. especial	40 hs
Aluna 7	Não atua	
Aluna 8	Não atua	
Aluna 9	Não atua	

As informações para a construção do quadro IV foram relatadas pelas alunas na dinâmica do primeiro encontro e representam a heterogeneidade de experiências encontradas neste grupo. Cinco alunas não atuam profissionalmente na área da educação e as quatro atuantes são de áreas diversas.

3.3 Instrumentos de coleta

Para desenvolver esta pesquisa, os dados foram coletados no período de quatro meses, de março a junho de 2005, totalizando 13 encontros com o grupo. As alunas empreenderam 12 hs de observação em escolas da rede municipal de ensino. Os instrumentos utilizados foram:

- Registro de observações (diário de bordo);
- Vídeo-gravação dos encontros;
- Atividades produzidas pelas alunas, durante as aulas;
- O regulamento da Prática de Ensino do curso de Pedagogia da UNIVALI.

3.4 Procedimentos de Análise e interpretação dos dados.

A partir da seleção e sistematização dos dados coletados, foi sendo delineada a análise, através da construção de categorias “a posteriori”.

O movimento pretendido na análise, a partir das palavras/signos, produzidas em um contexto específico é apreender os processos de construção de conhecimento dessas alunas nesta disciplina. A utilização de análise de conteúdo torna esse trabalho possível, uma vez que, as categorias ilustram e organizam os diferentes temas que constituem o “todo” o processo de construção do conhecimento desse grupo de alunas.

Utilizaremos a metodologia de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1979). Segundo Bardin (1979) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir, conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Bardin (1979) sugere três fases para proceder a análise de conteúdo, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A fase de pré-análise corresponde a etapa de organização do material a ser analisado, em que são elaborados esquemas para o desenvolvimento do trabalho, visando a operacionalização e sistematização das idéias iniciais. Bardin (1979) destaca duas atividades a serem realizadas nesta fase: a) leitura flutuante do material e b) escolha dos documentos.

A leitura flutuante consiste em uma leitura que permita um contato inicial com o material, conhecendo a estrutura das mensagens e tendo as primeiras impressões. Foi durante a transcrição das vídeo-gravações e digitação das anotações feitas no diário de bordo que realizamos esta primeira etapa.

Bardin (1979) sugere que, para a escolha dos documentos a serem analisados em uma determinada pesquisa, é necessário proceder-se “a constituição de um corpus, ou seja, um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos a análise, conforme já citado e de acordo com os princípios de pesquisa qualitativa os documentos a serem analisados foram principalmente as falas das alunas registradas nas vídeo-gravações e observações participantes.

A segunda fase corresponde a exploração do material. É a fase de codificação e enumeração, seguindo regras já estabelecidas na fase anterior.

Na terceira fase, o tratamento dos resultados, ocorre a definição das três unidades de análise. (unidade de registro, de contexto e de enumeração) e a definição das categorias de análise.

A unidade de registro corresponde às pequenas partes de uma mensagem, os elementos que a constituem, nesse caso, os pequenos trechos retirados das falas das alunas.

A unidade de contexto corresponde ao pano de fundo que imprime significado às unidades de análises, o contexto em que foi produzida a mensagem. É a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado.

A unidade de enumeração é a quantificação dos dados, o modo de contagem, frequência. Nessa pesquisa não utilizamos de frequência, mas obtivemos as categorias de acordo com as atividades e dinâmicas realizadas com as alunas, chamando esses diferentes momentos de análise de “blocos de análise”, cada um definindo uma categoria.

Os blocos foram assim definidos:

1- O nós e o eu na constituição do grupo. Esse bloco foi organizado focando as análises no movimento realizado no início do processo de constituição do grupo.

Tal bloco foi organizado contemplando duas atividades: “Apresentação: Máscara” e “Memória de Professora”.

2- Treinando o olhar: a observação dirigida como objeto da construção do conhecimento.

Nesse bloco, analisamos as atividades teórico-práticas de observação, realizadas junto as alunas. Buscamos trazer atividades que envolvessem diferentes habilidades, com o objetivo de sensibilizá-las, instrumentaliza-las para a realização da observação orientada nas escolas, sendo essa uma das atividades necessárias para a etapa 2, do Regulamento (UNIVALI, 2004) referente a elaboração do Projeto da Prática de Ensino.

3- Relatos das experiências de observação.

Nesse bloco analisamos os relatos das alunas após a realização da observação dirigida nas escolas, com o objetivo de apreender as reflexões e novos conhecimentos produzidos a partir do término dessa primeira etapa da Prática de Ensino.

4. ANÁLISES

4.1 O nós e o eu na constituição do grupo

A análise foi organizada a partir das temáticas utilizadas em cada encontro. Assim, procedeu-se a uma análise que respeita o movimento cronológico dos encontros. Tal procedimento teve a intencionalidade de, ao acompanhar o movimento da turma, compreender o processo de constituição do grupo. É importante ressaltar que consideramos que a articulação entre as alunas é fundamental para fortalecer a formação pautada na reflexão, na discussão e no diálogo.

Um grupo se constitui pela integração de seus membros participantes, com suas histórias, memórias, reflexões, críticas e discussões. Constitui-se a partir das trocas intersubjetivas estabelecidas entre os atores sociais. O grupo transcende os limites das pessoas que o compõem, é algo mais que a soma de seus membros. Ao longo do processo o grupo vai adquirindo características próprias.

O homem se constitui relacionando-se em grupos. Desde o seu nascimento pertence a um, sua consciência e subjetividade são construídas na relação que ele tem nos grupos sociais. E, nesses grupos, relaciona-se de forma dialética e através da linguagem significada produz o conhecimento, tornando-se um sujeito consciente.

Um grupo é constituído na interação de vários sujeitos cada qual com suas respectivas subjetividades, ou seja, o “eu” interage com o “outro” e nessa interação constitui-se a partir desse outro e constitui também o grupo. A mediação semiótica permeia essas relações, a significação é o fator central nesse processo.

De acordo com Fontana (2000b) os lugares que ocupamos nas relações sociais sugerem modos de ser e de dizer, delineiam o que podemos (e não podemos) ser e dizer a partir desses lugares, modulando o discurso e os modos de apresentação do sujeito como tal, que vamos elaborando na dinâmica interativa. “Em um mesmo indivíduo articulam-se dois lugares sociais e distintos e complementares – o mesmo e o outro que se afinam e se contrapõem, harmonizam-se e rejeitam-se, configurando, na tensão constitutiva da subjetividade, composições singulares, que se dão a ver na dinâmica interativa” (FONTANA, 2000b p.222)

Assumindo esta perspectiva histórico-cultural de que a construção de conhecimentos dá-se a partir das trocas intersubjetivas na dinâmica interativa, iniciamos as oficinas com o

objetivo de promover a constituição de um grupo de Prática de Ensino. Vejamos nosso percurso.

4.1.1 O contato inicial

O contato inicial com o grupo de alunas foi realizado no dia 02 de março, de acordo com os trâmites da Universidade. A turma foi recebida em um auditório e apresentada aos professores de Prática de Ensino, com as respectivas propostas de prática. As alunas então, escolheram suas turmas, constituindo grupos de até dez integrantes¹, e dirigiram-se à sala de aula.

Em um primeiro momento encontravam-se na sala de aula seis alunas do curso de pedagogia do 6º período, algumas alunas já se conheciam de outros ambientes e atividades, mas estávamos iniciando o processo de constituição de um novo grupo, o grupo da disciplina de Prática de Ensino 1º semestre de 2005.

Rostos apreensivos, desconfiados, atentos, observadores, marcaram este primeiro encontro. As alunas foram chegando, sentando-se devagar, quietas. As professoras² de Prática de Ensino, iniciaram o encontro se apresentando, descrevendo mais detalhadamente suas propostas de prática e a intenção de desenvolver uma pesquisa sobre a formação inicial junto a esse grupo em parceria com o Mestrado em Educação. As estagiárias, mestrandas apresentaram-se, e foi solicitado que cada aluna dissesse seu nome e o sentimento deste primeiro momento.

Algumas falas chamaram atenção:

Aluna 1 “Estou ansiosa para saber como será o estágio, apesar de estar concluindo uma outro curso superior esta etapa é bastante importante e sei que tenho que me dedicar” (sic)

Aluna 2 “Eu estou sentindo medo, todas as outras colegas que já estão no estágio dizem que é muito difícil não sei se vou conseguir, nem consigo falar direito hoje” (sic)

Aluna 3 “Também estou ansiosa, não sei o que vai vir pela frente” (sic)

¹ Ver no capítulo metodológico explicação da organização da Prática de Ensino.

² A Prática de Ensino contempla o estágio para Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais, sendo uma professora responsável por cada área.

Aluna 7 “Parece que agora mudou, temos que ir pra sala de aula no 7º período? Agora é um artigo que tem que fazer, não é mais monografia.” (sic)

Nesse primeiro contato, as alunas relataram os sentimentos de ansiedade e medo que envolvem o início da Prática de Ensino. São sentimentos esperados pelo fato de que a prática de ensino sinaliza o fim do curso de Pedagogia. Uma etapa em que as alunas atuam ativamente junto a instituições de educação, sendo necessário que elaborem um projeto seguindo alguns critérios normatizados pela Universidade.

Esta turma de 2005- I inicia suas atividades seguindo as normas deliberadas pelo novo Regulamento das Práticas de Ensino Processo nº 004/CaEn/04. Desconhecido pelas alunas e contendo diversas modificações quanto a procedimentos para a realização da Prática de Ensino.

A espontaneidade na qual elas falaram sobre esses sentimentos, tornou o diálogo fecundo, delimitando um espaço de troca, iniciando o processo de constituição do grupo. Percebemos que a fala de uma aluna foi encorajando a fala das outras. Assim foram compartilhando seus sentimentos. Ou seja, um movimento que poderia ser isolado vai se configurando como elemento de vínculo e garantindo o início da constituição de um grupo.

4.1.2 Apresentação: Minha Máscara.

O segundo encontro com o grupo aconteceu no dia 09 de março. Realizamos uma nova apresentação do grupo, em forma de dinâmica, a qual nomeamos: “Minha máscara”. Nesse encontro, três novas participantes integraram-se ao grupo, totalizando nove alunas.

Para a realização desta atividade foi distribuído papel em branco e lápis de cor. Foi solicitado que cada aluna desenhasse uma máscara, a qual seria utilizada no momento da apresentação ao grupo. O nome, atuação profissional, o que gosta e o que não gosta de fazer seriam registrados no verso da máscara.

Essa atividade teve como objetivo a apresentação ao grupo, reflexão sobre si e a construção de um vínculo afetivo para constituição do grupo. Nosso objetivo foi iniciar as oficinas com o “olhar” para si mesma, um olhar reflexivo, mobilizando aspectos individuais de cada aluna, para posteriormente desenvolver atividades que aflorem a sensibilidade do “olhar” para o cotidiano escolar.

Garcia (1999), ao descrever sobre a formação de professores, considera-o como um processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. O professor assume uma

função de produtor da sua formação e agente de uma mudança educativa. Um dos princípios que o autor coloca como necessário para organização desta formação refere-se ao processo de reflexão individual do professor. Para o autor o professor deve saber reconhecer suas características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, desenvolvendo assim as suas próprias capacidades e potencialidades, reconhecendo suas limitações podendo traçar um caminho para avançar na sua profissão.

Para a realização da atividade proposta, três momentos diferentes compuseram a apresentação: Inicialmente, a elaboração de um desenho, possibilitou que as alunas expressassem seus sentimentos e emoções pela representação simbólica de natureza diferente da linguagem oral (que, costumeiramente é utilizada para a apresentação das alunas, no decorrer do curso).

Em um segundo momento as alunas expressaram características pessoais ao relatarem sobre atividades que gostam e que não gostam de fazer. E, finalmente, falaram sobre sua atuação profissional (a partir desses dados foi construído o quadro sobre a atuação das alunas apresentado no capítulo metodológico).

Esses três momentos iniciais propostos por esta dinâmica possibilitaram às alunas observarem e conhecerem um pouco das colegas com as quais iriam compartilhar a Prática de Ensino.

Como já citado nesse trabalho, o vínculo tem papel essencial em toda e qualquer ação que objetiva mudanças e transformações, funcionando como elo de uma corrente que liga os indivíduos, favorecendo o modo de sentir e perceber a si mesmo e ao outro. É através das trocas, discussões, questionamentos, que o vínculo afetivo vai se construindo e fortalecendo o grupo, permitindo a seus membros uma maior afinidade.

De acordo com os aportes teóricos da psicologia histórico cultural, a dimensão intersubjetiva é a dimensão construída na relação com o outro. A partir do processo de internalização, os aspectos interpsicológicos passam a ser intrapsicológico. É nesse processo que configura a subjetividade e se produz o conhecimento.

Segundo Vigotski é através das relações sociais, relações entre as pessoas chamadas de relações interpessoais, que os sujeitos produzem, se apropriam e transformam as diferentes atividades circundantes na sociedade em que vivem. Internalizam como modos de ação/elaboração individuais, sendo essa uma atividade intrapessoal, tornando-se atividades do próprio sujeito. O processo de internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. Trata-se de um movimento dialético, no qual o inter e o intra são partes integrantes,

constitutivas e não indissociáveis. A idéia de ter um “dentro” e um “fora” é meramente didática, explicativa.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual: primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapicológica). (VIGOTSKI, 2002, p. 75)

Após todas as alunas terminarem a atividade, iniciamos a apresentação dos trabalhos. Pudemos perceber que as alunas descrevem seus desenhos destacando aspectos afetivos, podendo ser observados a partir da presença da frase: Eu me sinto.

Aluna 1 “Esta é a minha máscara, eu gosto de cores, sempre colocando todas elas, tudo que eu faço, o preto é um mistério, eu me sinto mesmo misteriosa, eu não sei o que pode estar acontecendo comigo amanhã, por isso que eu me sinto assim misteriosa, acho que passo um pouco disso para as pessoas, gosto de passar mistério.” (sic)

Aluna 2 “Desenhei uma borboleta porque ela sempre vence barreiras e eu me sinto assim”. (sic)

Aluna 4 “Esse é o meu desenho, o único que sei desenhar, me sinto iluminada, livre e os pássaros, árvores cheio de frutos por causa da minha filha.” (sic)

Aluna 6 “Eu fiz a máscara com cores diferentes porque penso que hoje é assim que eu me sinto com mudanças de humor muito constantes, estou bem em algumas áreas e outras estou muito depressiva. Vermelho porque é a cor que eu realmente gosto, não uso preto para o lado triste, gosto do vermelho.”

Aluna 9 “Desenhei um vaso de flores, antes eu me sentia com espinhos, agora me sinto como flores.”

Desenho aluna 1

Desenho aluna 2

Desenho aluna 4

Desenho aluna 6

As alunas reproduziram seus desenhos, traduzindo nestes, seus sentimentos, e aspectos afetivos vivenciados no dia-a-dia, representados a partir de suas falas.

Podemos também perceber, na descrição dos desenhos, que apenas duas alunas (n°6 e n°1) desenham o que foi solicitado: uma máscara: As outras, no entanto, acabam produzindo outros tipos de desenhos (borboleta, paisagem, vaso de flores). É como se o “foco”: máscara, não tenha sido incorporado. O “como eu me sinto” sobressaiu-se.

Essas formas de desenhos podem estar presentes no imaginário dessas alunas desde suas trajetórias escolares no ensino básico. Talvez tenha sido reproduzida ao longo desses anos sem que fosse percebidas por elas. Fato este legitimado pelas formas tradicionais de ensino a que foram submetidas em sua educação básica, em que a reflexão fica em segundo plano e o fazer em quantidade, o treinamento se evidencia.

É provável que tais comportamentos sejam reflexo da modificação dos cursos de formação de professores após a publicação da Lei 5692/71, em que o curso Normal passou a ser mais um curso profissionalizante.

Segundo Pimenta (1995) os cursos passaram a ser excessivamente teóricos, com condições de funcionamento precárias, nas quais os alunos não têm possibilidade de fazer estágio, surgiram iniciativas para suprir essa carência, os chamados microensinos.

O microensino é um instrumento para aquisição de um repertório de habilidades de ensino, com o objetivo de preparar o professor para ser dinâmico, interativo, espontâneo, questionador, com isso reduzindo os problemas que as alunas enfrentaram na prática de ensino. O foco da prática, neste contexto, passa a ser a instrumentalização e desenvolvimento de habilidades para a sofisticação da técnica, produzindo um distanciamento da realidade.

Essa modificação legislativa, política e social, no que se refere aos cursos de formação de professores após Lei 5692/71 produziu retrocesso, descaracterização e deteriorização da profissão professor em que os resquícios são vistos até hoje, em nossos cursos de formação inicial de professores, podendo ser evidenciados através dos desenhos de nossas alunas nessa atividade.

Talvez se fosse proposta outra atividade, com outros objetivos, esses mesmos desenhos pudessem ser reproduzidos, tal como foram apresentados aqui. Podemos perceber esse ato de reprodução na fala da aluna nº4 *“Esse é o meu desenho, o único que sei desenhar” (sic)*, esse fato me faz pensar sobre a preocupação de Vigotski a respeito dos comportamentos fossilizados.

Vigotski (2002) em seu texto “Problemas de método” descreve os elementos essenciais que formam a base de sua abordagem na análise das funções psicológicas superiores.

Um desses elementos refere-se aos comportamentos fossilizados, aqueles que de tanta repetição acabam por tornar-se mecânicos, e cuja origem é remota, esses desenhos podem ter sido produzidos em uma remota trajetória escolar e fazerem-se presentes no cotidiano dessas alunas em formação inicial.

Mas é preciso evidenciar que o desenho é uma forma de representação, capaz de mobilizar a capacidade criadora do homem. Vigotski em seu texto “Imaginación y creación en la edad infantil” (1999) afirma que a criação é um processo constitutivo do homem, está em sua memória genética, em suas marcas biológicas. O homem é um ser criador por natureza, mas para que crie tem que haver mecanismos necessários para o desenvolvimento desta habilidade, mecanismos esses que podemos chamar de experiências.

É através de nossas experiências que transformamos, combinamos elementos do real e assim criamos algo novo. É essa atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que cria e transforma seu presente. O ato criador em si, puro, seria pegar uma idéia já produzida e significá-la, reelaborá-la, refleti-la. Tornar consciente, criar novas formas para essa idéia atribuindo novas combinações, novas versões. Enfim, ser original.

Essa originalidade e reelaboração não pode ser evidenciada nos desenhos das alunas, apresentados nessa atividade. Vigotski (1999), ao referir-se ao ato de criação destaca dois elementos como sendo essenciais, a imaginação ou fantasia. Para o autor a imaginação parte da experiência real que temos para poder criar, para acontecer o processo criativo, o imaginário entra como expressão do poder criador. Não podemos imaginar nada que de alguma forma não está no real. O autor ainda complementa, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora se manifesta decididamente em todos os aspectos da vida cultural fazendo possível a produção artística, científica e técnica.

O ato criador não se resume em apenas as mais belas e famosas obras de arte. O princípio da criação está aqui colocado como sendo a forma do homem viver e sobreviver a cada dia de sua vida. É o que lhe move no mundo, na sociedade, no seu trabalho.

Todos temos a capacidade criadora. As produções culturais do homem dependem de seu processo de imaginação e criação. A partir dessas produções culturais que o homem se transforma e transforma a natureza.

Há que se destacar que a criação necessita pautar-se em experiências. Daí a importância do processo de reprodução. Em segundo lugar, a criação sempre atua sobre algo do mundo real e em terceiro, o que faz possível a criação é nossa capacidade de imaginar ou fantasiar.

O processo criativo pode ser desenvolvido na dinâmica dos cursos de formação de professores, podendo ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento do potencial criativo. Consideramos os cursos de formação de professores um lugar que pode possibilitar bases sólidas de experiências para o desenvolvimento da imaginação.

Nos desenhos produzidos pelas alunas n°2, 4 e 9 percebem-se reproduções e repetições de desenhos armazenados na memória que foram repetidos diversas vezes durante sua trajetória escolar. É como se esses desenhos tivesse-se constituído em um hábito, um fazer para cumprir a tarefa solicitada, sem reflexão sobre o objetivo da atividade proposta.

Vigotski (2003) afirma que um hábito é a repetição de uma forma de comportamento. Essa forma pode ser considerada um movimento reflexo, que adquire propriedades características de um movimento automático.

Outro fato que destacamos refere-se às afirmações das alunas de que não sabem desenhar. O não saber desenhar pode ser um indicativo de não querer se expor diante do grupo, não querer se apresentar, pois o objetivo do desenho nesta atividade é utilizá-lo no momento de sua apresentação.

Seguem as falas:

Aluna 5 “Não sei desenhar, Estou contente de um lado, mas passo bastante dificuldade com tudo, parte financeira, doença, é bastante difícil mas eu estou feliz.” (sic)

Aluna 3 “Não sei desenhar, não gosto. Esse é o meu desenho.”(sic)

Aluna 7 “Não sei desenhar, mas essa sou eu.”(sic)

Aluna 8 “Não sei desenhar mas esta sou eu num momento assim bem alegre, minha cachorra e meu marido.”(sic)

Reflete, também, uma prática escolar que, em uma escala de valores, prioriza o “ensino” de conteúdos e considera o desenho como algo da ordem do lúdico, um apêndice, que pode ser dispensável. Não é a toa que evidenciamos esta falta de habilidade artística. E é preciso destacar que as duas alunas que apresentaram produções artísticas diferenciadas são egressas de um curso superior em artes visuais. Ou seja, ao que parece, a escola de modo geral e os cursos de formação, de modo particular, não têm investido nas artes como elementos de formação docente.

Desenho aluna 5

Desenho aluna 7

Desenho aluna 3

Desenho aluna 8

O processo de constituição de um grupo se dá a partir da formação de um vínculo entre os participantes deste grupo. A atividade proposta teve como um de seus objetivos promover esta integração, trocas, diálogos, questionamentos poderiam surgir conforme cada aluna fosse se apresentando. No entanto, o que pudemos perceber, é que as alunas apenas cumpriram com a tarefa solicitada. Não houve questionamento sobre os desenhos das colegas ou sobre seus relatos.

Este é um outro fato que, até aqui é tratado como indício, mas que irá se configurando ao longo do trabalho: a ação do professor é sempre individual. Os cursos de formação e o contexto escolar não favorecem o trabalho partilhado, a discussão, a tomada de decisão mais coletiva. Assim, o trabalho proposto é sempre visto como algo a ser cumprido individualmente e ao final das apresentações não se discute coletivamente.

O fato de não ocorrer a integração esperada pode estar relacionado novamente a questão do hábito explicitada por Vigotski, as alunas estão de certa forma habituadas a aulas expositivas nas quais cada qual tem seu lugar e hora para falar. A preocupação está em fazer correto, com habilidade e competência, demonstrando seu repertório de habilidades para o ensino. O compromisso é ser uma professora criativa, questionadora, dinâmica, espontânea na perspectiva individual. São esses os comportamentos adquiridos da situação social e cultural produzida a partir da década de 70, que de acordo com as afirmações de Pimenta (1995), exige-se que os professores desenvolvam habilidades docentes consideradas eficientes.

Em relação a não integração do grupo, Fontana (2000b) traz em seu texto, que os lugares nas relações sociais determinam o modo como as pessoas falam e se comportam, delimitam o que podem e o que não se podem fazer e dizer.

Podemos perceber esses lugares sociais definidos ao analisarmos como se deu a organização dessa atividade. Primeiramente, as professoras orientam a atividade. Após esse momento as alunas iniciaram a confecção dos trabalhos. Posteriormente foram apresentadas as produções E, por fim, foi feita uma reflexão geral por parte das professoras de Prática e das estagiárias. Podemos perceber que em nenhum momento as alunas opinaram, ou discutiram, ou questionaram os trabalhos das colegas.

No segundo momento da atividade proposta, as alunas expressaram características pessoais ao relatarem sobre atividades que gostam e que não gostam de fazer. O quadro abaixo objetiva uma melhor visualização desses dados:

Quadro IV – O que gosto e não gosto de fazer.

	Eu gosto de ...	Não gosto de ...
Aluna 1	Gosto de brincar, no sentido lúdico de tudo, trabalhar, e me divertir.	Não gosto de bagunça e de confusão.
Aluna 2	Gosto de dançar, rir.	Não gosto de falsidade, guerra, sentir medo.
Aluna 3	Gosto de ler, assistir filmes, viajar.	Não gosto de desenhar, de mentiras.
Aluna 4	Gosto da minha família	Não gosto de falsidade.
Aluna 5	Gosto de namorar ir para casa de meus pais, ver o mar.	Não gosto de mentiras.
Aluna 6	Gosto de dançar e ler.	Não gosto de coisas fora do lugar, e a falta de ética no ambiente de trabalho.
Aluna 7	Gosto de passear, comer pizza, ir ao cinema, namorar.	Não gosto de pessoas orgulhosas, pessoas falsas.

Ao relatarem sobre o que gostam de fazer as alunas unanimemente referem-se a atividades de lazer e não a atividades relacionadas a profissão professor. Ao relatarem sobre o que não gostam, referem-se a sentimentos como: medo, mentira, falsidade, orgulho, falta de ética, possessividade, ganância.

Consideramos que, neste momento, o grupo está em processo de constituição. As discussões acerca da organização do estágio de prática de ensino ainda não foram iniciadas. Neste momento, como já foi relatado, cada aluna apresentou-se. Após, articulamos a discussão, focando a necessidade da reflexão sobre elas mesmas. Antes de iniciarmos as atividades contempladas na etapa 1 e 2 da prática de ensino, referentes a observação em escolas.

Nessas falas a respeito do gostar e não gostar podemos perceber aspectos afetivos mobilizados pela atividade. Aspectos esses, encontrados e produzidos sempre, numa relação social em que há a participação do “eu” e do “outro”. Esta integração é necessária para a constituição do ser humano.

A relação constitutiva eu-outro enquanto conhecimento do eu do outro (eu alheio) são como mecanismos idênticos, isto é, temos consciência de nós porque temos dos demais, porque nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós, nos reconhecemos quando somos outros pra nós mesmos. (MOLON, 2003, p. 84)

Torna-se necessário, neste momento, definir, de acordo com a psicologia histórico cultural, o que vem a ser afetividade, para melhor entender o quanto que o “eu”, sujeito da ação, se constitui pelo afeto do “outro”.

A palavra afeto, epistemologicamente, vem do latim *affectur* (afetar, tocar) e constitui o elemento básico do entendimento sobre afetividade. Segundo Pino os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”. Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de “ser-no-mundo”.

Pino, ao fazer referência aos afetos repercutirem na natureza sensível do ser humano, está elegendo os aspectos do sentir. De acordo com Vigotski (2003) o sentimento é um mecanismo de reação da emoção, que foi afetada. A reação emocional é definida como uma reação secundária, um poderoso organizador do comportamento, “na reação emocional realiza-se a atividade de nosso organismo, as emoções surgiram, por via instintiva, exercendo uma espécie de ditadura sobre o comportamento” (VIGOTSKI, 2003, p.118).

E o sentimento pode ser definido como “um sistema de reações preventivas que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento.” (ibidem, p.121)

As reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. (ibidem, p121)

Nesse processo de construção de conhecimentos para a prática de ensino dessas alunas, as novas formas de agir, os questionamentos, as reflexões surgem a partir do momento que elas se sentem afetadas pelos conteúdos tratados, significando-os traduzindo-os em forma de linguagens, podendo serem estas corporal, verbal e gestual.

4.1.3 Memória de Professora

No dia 16 de março, terceiro encontro, foi realizada uma atividade, a qual nomeamos: “Memórias de professoras”. Essa atividade teve como objetivo a integração do grupo e reflexão sobre a constituição social do professor, os saberes envolvidos para exercer essa profissão. É importante destacar que consideramos pertinente a discussão de autores tais como Gautier, Ramalho e Tardif, para os quais o professor exerce uma profissão e que, para tanto, é preciso instrumentalizar-se, formar-se.

A atividade foi introduzida por uma dinâmica de aquecimento, na qual foi solicitado a todo o grupo que ficassem de cabeça baixa e refletissem sobre sua trajetória escolar, do ensino fundamental até a universidade. Após essa reflexão, foi realizada a leitura de um trecho do livro do Ziraldo “Professora muito maluquinha”³, O objetivo na sensibilizar as alunas para a atividade. Foi distribuído papel e solicitado que desenhassem uma professora e suas características.

Após a produção dos desenhos, foi solicitado que as alunas apresentassem seus desenhos e lessem suas descrições.

Analisando esse material, podemos perceber que quatro alunas desenharam uma de suas professoras das séries iniciais, relatando características específicas destas. Apenas duas alunas desenharam uma imagem de professora sem identificação.

Segue as falas:

Aluna 1 “A minha professora é bonita, eu achava ela bonita, eu fiz cores que simbolizam ela. Eu achava ela criativa, achava ela bem próxima da gente, era uma professora criança. Era alegre, ela era simples, por isso coloquei a água, natureza. Ela era criativa porque estava sempre com uma turma grande, os alunos estavam sempre agitados. O nome dela é Marli, professora da 2ª série, eu tinha acabado de aprender a ler.(sic)

Aluna 2 “Eu desenhei uma professora de cabelo arrepiado, meio maluca assim, toda professora tem o poder de transformar o aluno, além de tudo, de ser professora ela é mulher e bem dedicada. É essa professora que desenhei é a da 1ª série, e até hoje eu não esqueci dela.”. Uma professora dedicada sempre trazia coisas novas para o grupo.” (sic)

Aluna 5 “Professora Sonia da minha 3ª série, ela era muito querida. Como eu morava em um colégio, ela era como uma mãe pra mim, ela me ajudava, eu ia na casa dela, era muito bom. Até depois que eu saí e fui estudar o 2º grau, eu fui ver ela e os filhos dela que estudavam junto comigo. Era uma professora muito boa, pra mim ela foi como uma mãe, me apoiava quando precisava.” (sic)

Aluna 8 “Eu desenhei a minha professora de 1ª série, o nome dela é Marilei. Professora muito alegre, paciente, atenciosa, engraçada, bem criativa, bem companheira pra turma.” (sic)

³ Neste trecho Ziraldo relata a sua preocupação em não ter uma imagem mental de professora. A partir desta discussão sugerimos que as alunas desenhassem suas professoras imaginárias.

Desenho aluna 1

Desenho aluna 2

Desenho aluna 5

Desenho aluna 8

Nessas falas podemos perceber que a imagem de professora refere-se a professoras presentes na trajetória escolar dessas alunas. Todas são das primeiras séries do ensino fundamental.

Se observarmos as características (dedicada, querida, alegre, paciente, atenciosa, engraçada) podemos perceber a questão da afetividade já tratada neste trabalho, como fator determinante nas características da professora desenhada pelas alunas.

As professoras que fizeram parte da trajetória escolar dessas alunas são tomadas muitas vezes como modelos a serem seguidos ou superados. Referente a essa temática podemos nos remeter ao trabalho de Kenski (1994), “A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados”. A autora relata um projeto de estágio desenvolvido com suas alunas da prática de ensino. O “projeto memória educativa”, foi desenvolvido a partir de atividades de resgate das vivências escolares efetuadas pelos próprios alunos estagiários. A autora teve como objetivo investigar a influência que as relações ocorridas na infância exercem na formação da imagem do indivíduo adulto, e investigar se as marcas deixadas na lembrança pelas primeiras vivências escolares refletiam-se, nos desempenhos dos professores.

Kenski (1994) interessou-se por esse tema, pois em conversas informais com professores recém-formados percebeu que ao se verem diante de seus alunos pela primeira vez, recuperam a lembrança da forma de trabalho de alguns de seus antigos professores e passam a empregá-la como modelos básicos em cima dos quais começam a criar os seus próprios modelos de prática docente.

Também encontramos essa discussão nas considerações de Pimenta (1995) ao resgatar A Lei Orgânica do Ensino Normal, anos 40, em que nesse contexto, o conceito de prática, referia-se a prática como aquisição de experiência. Prática nesse período poderia, ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos.

A representação de desenhos de suas professoras por parte dessas alunas ao encontro das considerações de Tardif (2002) e Pimenta (2000) ao descreverem sobre os saberes dos professores.

Tardif (2002) ao discutir sobre os saberes profissionais dos professores, afirma que boa parte do que os professores sabem sobre ensino, como ensinar, funções que um professor deve exercer, provém de sua história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. “Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF, 2002, p. 68)

Pimenta (1999) apresenta três modalidades de saberes docentes que constroem a identidade profissional do professor. Para a autora os saberes são: os da experiência, os do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência remetem a três níveis: a experiência como alunos, que os estudantes de graduação tiveram, trazendo suas imagens de bons professores, os professores significativos. A experiência socialmente construída e acumulada historicamente do que é ser um professor, atendo-se a sua desvalorização social, salarial, suas dificuldades e problemas diante de diferentes contextos de escolas. E a sua prática docente, produzindo um rol de experiências a partir do seu cotidiano de trabalho e reflexão constante.

Essa primeira modalidade de saberes da experiência, referindo-se a imagens de bons professores, os professores significativos, ao encontro da fala das alunas nº 1, 2 5 e 8.

Quanto a esse segundo nível de saberes da experiência, explicitados por Pimenta (2000) a experiência acumulada historicamente do papel do professor, atendo-se a suas dificuldades, problemas, realidade escolar, sonhos, decepções, podemos observar na fala da aluna nº 4, ao relatar que desenhou e imagem de professora que ela vê nos dias de hoje.

Aluna 4 “Não fiz uma professora só, fiz como vejo as professoras hoje. Professora hoje é um anjo porque para agüentar as crianças. Amiga, companheira, ela aprende e ensina com os alunos. Esta sempre disposta a ajudar, deixando os problemas dela fora da sala de aula”.

Desenho aluna 4

Considerar um saber docente, a experiência socialmente construída e acumulada historicamente do que é ser um professor, ao encontro das concepções de Vigotski sobre o processo de constituição humana. Vigotski afirma que o homem desenvolve-se a partir de relações dialéticas estabelecidas com seu meio social e cultural, transformando e sendo transformado por ele. Construindo a partir dessas relações suas funções psicológicas mais complexas, necessárias para seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A construção

do conhecimento, ou a produção de saberes, originam-se das relações sociais entre os indivíduos.

Já a aluna nº 3 é a única aluna que descreve sua trajetória como aluna do curso de graduação, relatando suas ações, reflexões, buscas, esforços mobilizados para ser uma professora, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.25).

Aluna 3 “Essa aqui é a minha professora. Estava lendo hoje sobre formação de professores, e vi que a professora já traz uma bagagem consigo, sua família, o que aprendeu quando criança, eu faço essas comparações em minha vida. O que eu trouxe de criança. Estou a procura, fazendo pesquisa, essas comparações eu acabo fazendo, sempre estou procurando alguma coisa, lendo. Estou sempre disposta, sempre curiosa, caminhando para uma escola, para algo melhor”.

Desenho aluna 3

O objetivo geral dessas duas atividades foi possibilitar o espaço para que ocorram trocas intersubjetivas entre as alunas com o intuito de promover a constituição do grupo de Prática de Ensino. Apesar de as atividades terem sido pensadas, pelos professores de Práticas e estagiárias, na perspectiva de oferecerem elementos para a constituição do grupo, a partir da produção de desenhos, não é possível afirmar que tenhamos constituído um grupo.

Durante a apresentação dos trabalhos, não houve discussão, troca de idéias, crítica, diálogo, ou seja, não houve grandes trocas intersubjetivas, necessárias para o processo de constituição de um grupo.

Como já assinalamos, um grupo vai se constituindo pela integração de seus membros participantes, sendo algo a mais do que a soma de seus membros. Um grupo se forma a partir da constituição de um vínculo entre seus participantes. Não podemos afirmar que há um vínculo entre as alunas, percebeu-se que as alunas realizam as atividades como forma de cumprir uma tarefa solicitada.

4.2 Treinando o olhar: a observação dirigida como objeto da construção do conhecimento

Nesse bloco tivemos como objetivo analisar as atividades teórico-práticas de observação, realizadas junto as alunas. Buscamos trazer atividades que envolvessem diferentes habilidades, com o objetivo de instrumentalizá-las para a realização da observação orientada nas escolas, sendo uma das atividades necessárias para a etapa 2, do Regulamento (UNIVALI, 2004) referente a elaboração do Projeto da Prática de Ensino.

A partir dessas análises pretendemos perceber o processo de construção do conhecimento mobilizado a partir dessas atividades específicas. O conhecimento é produzido nas relações sociais com outros membros da nossa cultura. É sempre um processo partilhado, necessitando do “eu” e do “outro”, significando os conhecimentos já produzidos, e internalizando-os. “É no curso das relações sociais (atividade inter-pessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intra-pessoal), constituindo-se como sujeitos” (FONTANA, 1996, p.11)

De acordo com a classificação de Tardif (2002) sobre os saberes profissionais dos professores, a habilidade de observar, “saber olhar” faz parte da categoria dos saberes experienciais. Segundo esse autor, esses saberes são produzidos pelos professores no seu trabalho cotidiano, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de habitus, são saberes que brotam da experiência e são por ela validados, transformam-se em habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Pretendíamos que, a partir das atividades propostas, as alunas pudessem exercitar esse saber olhar, para chegarem a instituição concedente do estágio e realizarem a observação orientada apreendendo um maior número de detalhes. Uma observação bem feita permite análises diferenciadas e distanciamento do ambiente cotidiano. O questionamento sobre os fatos observados permite delinear a problematização, a partir da qual será realizado o estágio.

Essas atividades foram realizadas em três encontros: 23/03; 30/03 e 06/04.

4.2.1 Atividade 1: Ilusão de ótica: Aguçando os sentidos

Em 23/03 desenvolveu-se uma dinâmica intitulada: “Aguçando os sentidos, nem tudo que eu vejo é o que está diante dos meus olhos”. Esta atividade consistiu na leitura de imagens de duplo sentido, disponibilizadas no site www.ilusaodeotica.com.br, selecionadas

pelas pesquisadoras e apresentadas em PowerPoint. As imagens foram exibidas às alunas⁴, uma a uma, de forma que, a cada figura apresentada, elas pudessem fazer anotações, registrando as observações.

A dinâmica teve como objetivo sensibilizar para a prática de observação, provocar questionamentos sobre a importância da observação e as diferentes interpretações possíveis sobre um mesmo objeto.

Durante a exibição das imagens as alunas permaneceram em silêncio e escreveram o que observaram. Foram um total de sete imagens apresentadas. Entretanto, para empreendemos esta análise, selecionamos apenas 4. A maior quantidade de detalhes mobilizou diferentes respostas por parte das alunas.

Após todas as imagens terem sido observadas pedimos para que elas lessem o que haviam registrado. A aluna n° 1 antes de ler sua observação falou:

Aluna 1 “Achei essa atividade bem interessante, algumas figuras eu já conhecia, mas tive outro olhar hoje, bem interessante.”(sic)

Aluna 6 “ Gostei também, como é importante olhar os detalhes...” (sic)

As alunas foram lendo suas anotações referentes a imagem 1, quando chegou a vez da aluna 8 ela falou:

Aluna 8 “Eu não sabia que era para escrever desse jeito, é mesmo, tem patos, eu não vi isso, eu só vi uma mulher.. acho que fiz errado, escrevi tudo desse jeito bem simples” (sic)

A atividade mobilizou os sentidos, as percepções, produzindo um novo significado à simples atividade de observar uma imagem, podemos perceber este fato pelas falas das alunas n°1 e 6 que sentiram-se satisfeitas ao realizarem esta atividade.

Já a aluna n°8 apresentou a preocupação de realizar a atividade corretamente, escrever a resposta certa e preocupou-se ao escutar as respostas das colegas, muito distantes da sua. Ao escutar essas outras respostas faz com que ela re-leia a mesma imagem e perceba os detalhes antes não vistos.

⁴ Neste encontro a aula seria apenas de 1 hora, pois havia uma Orquestra apresentando-se no anfiteatro em que todos os alunos teriam sido convidados, por este motivo apenas 4 alunas compareceram nesta atividade.

As trocas intersubjetivas entre as alunas possibilitou uma maior relação entre as alunas.

Abaixo encontram-se os quadros elaborados a partir dos relatos escritos das alunas analisadas.

Quadro V: percepções das alunas referente a imagem 1 – mulher/patos.

Nº aluna	Descrição
Aluna 1	Imagem de mulher em espaço surrealista, mãos ou patos, chão quadriculado, cabelos ou patos, muitos patos/cisnes, o olhar também é um cisne, o pescoço é a sombra de um pato/cisne e sua cabeça é o olho esquerdo da mulher. 16 patos/cisne, a boca também é.
Aluna 3	Mulher, patos, luz.
Aluna 6	Uma mulher feita de cisnes, com as mãos posicionadas como se fossem os bicos dos cisnes. Roupa quadriculada que dá continuidade ao piso (à direita) onde tem uma mesa com uma bola de cristal. Do lado esquerdo, algo que parece ser um viveiro de cisnes.
Aluna 8	Vejo uma mulher elegante, com a aparência tranqüila e serena.

Mediante ao que está posto, as alunas produziram quatro descrições bem diferenciadas observando a mesma imagem. As alunas nº1 e 6 descreveram os detalhes da imagem, como por exemplo, o piso quadriculado, as partes do corpo contendo patos formando a figura de uma mulher. Desta forma, ao ler essas duas descrições conseguimos identificar que a imagem é de uma mulher e que os patos são as partes que formam essa figura.

Já a aluna nº3 não descreve a imagem, apenas situa os componentes principais, “mulher e patos”, e a aluna nº8 não observa as partes da imagem, só visualiza o todo, “Vejo uma mulher elegante”, atribuindo significado a expressão facial desta imagem “tranqüila e serena”.

Quadro VI: percepções das alunas referente a imagem 2 – ciclistas.

Nº aluna	Descrição
Aluna 1	Meninos andando de bicicleta por cima da copa das árvores. Ilusão de ótica que ao mesmo tempo as copas são as folhas do chão. Três meninos brincando com bicicletas.
Aluna 3	Voando sobre as árvores, reflexo do tempo.

Aluna 6	Um passeio de bicicleta por cima das copas das árvores. Um vale (ou ruas) com aparência americana que leva à grandes residências. Estação, outono.
Aluna 8	É um lugar muito grande, tranquilo e encantador, onde crianças passam lindos dias brincando.

Nesta imagem podemos perceber que apenas a aluna n° 1 descreve ser esta, uma imagem de duplo sentido, bem como, as alunas n°3, 6 e 8 criam, de certa forma, uma outra imagem não descrevendo esta que foi apresentada a elas. A descrição, “*Voando sobre as árvores*”, amplia as possibilidades de nossa interpretação, podemos imaginar muitos animais que poderiam estar voando sobre as árvores. Bem como, a aluna n°8 inicia uma história a partir da imagem observada e a aluna n°6 ao descrever, “*um vale (ou ruas) com aparência americana que leva à grandes residências*”, atribui a imagem características subjetivas, produzindo um significado único a imagem, atribuindo uma interpretação singular.

Quadro VII: percepções das alunas referente a imagem 3- Caravelas.

N° aluna	Descrição
Aluna 1	Uma enorme muralha que atravessa o mar por onde surgem navios. As velas dos navios idealizam os vão entre as colunas de “céu” e nuvens.
Aluna 3	Colunas, barco, mar, azul e branco.
Aluna 6	Caravelas em que as suas posições formam uma grande ponte, nuvens que auxiliam nessa formação e o mar com pequenas ondas, o que não condiz com as nuvens, pois estão estáticas.
Aluna 8	Um céu nublado com alguns navios num mar agitado.

Podemos perceber que nesta, as alunas n°1 e 6 descrevem as partes presentes na imagem que possibilitam a observação de uma imagem com duplo sentido. Utilizam objetos

diferentes para nomear o que estão observando. A imagem dos navios ou caravelas e a muralha, colunas ou uma enorme ponte. Também descrevem o céu e as nuvens. Já a aluna n°3 apenas descreve as partes da imagem e suas cores “*Colunas, barco, mar, azul e branco*” e a aluna n°8 descreve uma única imagem “*Um céu nublado com alguns navios num mar agitado*”.

Quadro VIII: Percepções das alunas referente a imagem 4 – mulher na janela.

N° aluna	Descrição
Aluna 1	Janela aberta. Roupas no varal pendurado ao lado de fora. Gato na janela. Cortina no lado direito planta, e outros objetos numa prateleira por dentro da janela, uma taça vazia no centro. A composição inteira pode servir de fundo para a figura de uma mulher nua na janela.
Aluna 3	O gato na janela, as peças íntimas no varal, o vaso, o copo, a garrafa e (o retrato) a forma da mulher que é formado com os objetos.
Aluna 6	Uma janela com roupas penduradas, uma taça no batente e um gato, cortina e dentro da casa uma prateleira com um jarro e um vaso de flores. Também pode ser a formação de um corpo feminino, estruturado por todos os outros elementos.
Aluna 8	Mulher nua tentando subir a janela, mais gato não dá espaço à ela, e o varal também está atrapalhando.

Já nesta, as alunas n°1, 3 e 6 descrevem os diversos elementos da imagem que juntos formam uma mulher, sendo que todas descrevem primeiramente os vários objetos e depois afirmam que se trata da figura de uma mulher. A aluna n°8 descreve o acontecimento de um fato, “*Mulher nua tentando subir a janela, mais gato não dá espaço à ela, e o varal também está atrapalhando.*”. Ela descreve somente três figuras que formam o todo, a mulher, o gato e o varal.

Analisando as descrições produzidas pelas alunas sobre as imagens apresentadas na atividade, podemos perceber que o objetivo proposto, que era sensibilizar, provocar questionamentos, perceber as diferentes interpretações possíveis sobre um mesmo objeto, foi alcançado. Já de início as alunas mostraram-se satisfeitas com a atividade, *Aluna 1* “*Achei essa atividade bem interessante, algumas figuras eu já conhecia, mas tive outro olhar hoje, bem interessante.*” e *Aluna 6* “*Gostei também, como é importante olhar os detalhes...*”

Diferentes respostas surgiram, ricas em detalhes, especialmente as registradas pelas alunas nº1 e 6 que descrevem as partes que formam a imagem e também as imagens com duplo sentido. Somente a aluna nº8 em todas as descrições escreveu sobre uma única imagem, não atenta aos elementos diversos. Mas em sua fala “*Eu não sabia que era para escrever desse jeito, é mesmo, tem patos, eu não vi isso, eu só vi uma mulher.. acho que fiz errado, escrevi tudo desse jeito bem simples*” passa a perceber os diversos elementos e vê uma nova imagem, antes não vista. Isso se repetiu com as outras imagens, ao escutar a descrição das colegas sua postura era de espanto, olhando atentamente a imagem e balançando a cabeça de um lado para o outro.

Esta atividade provocou imensamente o grupo, especialmente no que se refere a relativização, ou seja, a possibilidade de diferentes leituras, detalhes e imagens. Fica evidente, em algumas falas, a preocupação com o modo correto, com a idéia de acerto. Discutíamos com elas, justamente a possibilidade de que poderia haver olhares distintos, tão corretos quanto.

4.2.2 Atividade 2 O Brincar, o observar e o registrar

Essas três palavras estiveram muito presentes no decorrer das atividades do dia 30/03 que teve como objetivo possibilitar a observação de um ambiente próximo ao de uma sala de aula de educação infantil e aprender a como registrar uma observação utilizando-se da linguagem científica.

A atividade foi realizada fora do espaço de sala de aula. A orientação às alunas foi que iríamos levá-las a um ambiente com crianças brincando. Elas fariam observações de durante 10 minutos e registrariam suas impressões. O foco das observações seriam as atividades realizadas, as pessoas e a organização da estrutura física do ambiente observado.

Após essas orientações, nos dirigimos até o bloco 13, local do Colégio de Aplicação da UNIVALI (CAU) que durante o período noturno comporta um projeto do PADEF, a brinquedoteca⁵, e as alunas registraram suas observações.

Ao retornar à sala de aula todas às alunas leram o que haviam registrado e após os relatos trabalhamos com o texto da DANNA, Marilda Fernandes & MATOS, Maria Amélia. Ensinando Observação: uma introdução, em uma apresentação no PowerPoint.

⁵ A brinquedoteca da UNIVALI é um projeto do PADEF (Programa de Apoio aos discentes, docentes e funcionários), é um espaço no período noturno, com o objetivo de possibilitar às crianças (4 a 10 anos) o acesso ao brincar, em situação menos formal, enquanto seus pais estudam ou trabalham. É destinado à filhos de acadêmicos matriculados no período noturno ou funcionários da UNIVALI.

As questões apresentadas e discutidas com as alunas contempladas neste livro foram: a necessidade da observação para o fazer ciência; as características da observação científica; a necessidade de treinamento para realização de uma observação com qualidade; a linguagem científica para a descrição da observação; os dados que devem ser registrados ao realizar uma observação (protocolo de observação).

Discutimos com as alunas o conceito de observação científica trazido pelas autoras, “a observação científica é uma observação sistemática e objetiva, que são realizadas em condições explicitamente específicas, planejar as observações, significa estabelecer: onde, quando, quem, o que e como observar” (DANNA & MATOS, 1982, p.30). É importante destacar que já havíamos trabalhado a observação com uma outra turma de pedagogia e nos valemos desta experiência para desenvolvermos esta atividade.

Em um primeiro momento, é muito comum as alunas fazerem anotações que registram julgamentos, juízos de valores, pouco relacionados às evidências de comportamento. Assim, fizemos uma espécie de treinamento para a observação, de forma que elas ativessem as evidências, aos observáveis.

Atribuímos um destaque maior a esta discussão, às questões referentes a importância da linguagem científica e suas características. Para as autoras, a objetividade é a característica fundamental da linguagem científica.

Para as autoras um relato objetivo evita:

a) Utilizar termos que designem estados subjetivos, como por exemplo: triste, alegre. O observador deve descrever indicadores comportamentais de um estado subjetivo, em vez de registrar “S está alegre” registra-se “S sorri”. b) Interpretar as intenções do sujeito; e c) interpretar as finalidades da ação.

Num relato claro é preciso evitar:

a) termos amplos; termos que incluem uma série de ações. Por exemplo: brincar, pode ser brincar de bola, de boneca, pular, jogar, etc. b) termos indefinidos ou vagos; termos que não identificam o objeto ou identificam parcialmente, exemplo: bola pequena. O observador deve oferecer referenciais físicos relativos a cor, tamanho, direção, etc. c) termos ou expressões ambíguas; expressões que podem ter vários significados.

Tais conhecimentos sobre observação científica abordados neste livro parecem ser fundamentais para que as alunas colem os dados necessários para realização da etapa 1 e 2 da prática de ensino, sendo estas, a definição do problema/objeto de estudo e elaboração do Projeto da Prática de Ensino, efetivados a partir do estudo do referencial teórico e observação

orientada, mediante roteiro, com 12 horas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e 12 h na Educação Infantil.

Após essa discussão foi solicitado às alunas que reescrevessem a observação realizada, seguindo o protocolo proposto pelas autoras. Após o término dessa nova tarefa, as alunas leram novamente suas produções. O que ficou evidenciado, em suas falas, foi a dificuldade de registrarem o observado, dificuldade da utilização da linguagem científica, utilizando-se ainda de muitos termos subjetivos para descrever ações observadas.

Para análise mais detalhada dessa atividade, buscamos trazer, as descrições realizadas pelas alunas e entregues no término dessa aula, pois esse encontro não contou com a vídeo-gravação. Organizamos esses dados em três quadros, para melhor visualização e análise.

O quadro IX refere-se as descrições produzidas antes da discussão do texto; o quadro X refere-se as descrição reelaboradas após a discussão contendo os itens 6 e 8 do protocolo e o quadro XI refere-se as descrições reelaboradas contendo os itens 7 e 9 do protocolo.

Quadro IX: Descrição da Observação na brinquedoteca I:

Aluna 1	2 animadoras; 1 responsável; 1 sala 35 m; prateleiras com brinquedos e jogos; bonecos e móveis penduradas no teto; relógio na parede; no quadro grudado, um boneco feito de jornal e fita adesiva; caixas no fundo da sala e almofadas no outro lado; coloridas e grandes, sobre colchonetes. As mesinhas pequenas todas juntas ao centro e as crianças em volta com seus jogos e brincadeiras. Um cabideiro cheio de roupas como se fosse um camarim, com espelho, prateleiras de sapatos e porta chapéus e bolsas. 1 TV, um computador, cestos de brinquedos, mesa do professor, livros numa cestinha e as crianças brincando com as estagiárias que ensinam os jogos, inclusive as regras. Outras crianças fazem composições com flores de E.V.A numa folha de papel. Crianças de várias idades se organizam e colaboram entre si. Dentro da sala 5 crianças; 4 são meninas, os meninos (5) brincam no corredor com carrinhos e outros jogos explorando o espaço e a correria. Eta meleca! A cola caiu na mesa.
Aluna 2	A professora trouxe flor pronta, deu lápis, ofereceu bastante materiais. Deu bastante idéias para as crianças. Havia um computador, bastante materiais com jogos, brinquedos, tinha o cantinho da fantasia. A professora auxiliava as crianças nos jogos. Pessoas dedicadas. As crianças tinham liberdade de expressão e autonomia. As salas são muito poluídas, há muitas coisas penduradas.
Aluna 3	Uma frase interessante “Os brinquedos são de todos e ao mesmo tempo de cada um” Sala com muitos estímulos, muitos móveis (8), muitos jogos como: damas, blocos, educativos, alfabeto móvel, roupas para fantasiar-se, adereços. Existem muitas caixas de materiais. O ambiente é carregado, eu acho que desperta a curiosidade, pois todos tem muitas opções. São cinco crianças entre mais ou menos 6 e 9 anos, são 4 meninas e 1 menino. O menino jogava com uma menina pequena e era auxiliado e a mediação era feita por uma professora e outra que parecia ser auxiliar, observava. Outra professora estava com as outras meninas produzindo um desenho e elas demonstraram muita autonomia, tanto pela escolha dos materiais e idéias que expressavam no processo de confecção.
Aluna 4	Ambiente rico em materiais, crianças interessadas no que fazem, brinquedos constituídos de sucatas, as meninas estavam sentadas fazendo as atividades, já os meninos preferiam correr pelo ambiente. Computador na sala (estava desligado), TV, muitos jogos. Uma frase interessante “Os brinquedos são de todos e ao mesmo tempo de cada um”. Crianças interagem com as professoras monitoras. Fantasias, móveis, almofadas.
Aluna 5	A sala é pequena. Os brinquedos são de alcance as crianças, mas não todos. Caixas, revistas,

	sucatas, TV, acessórios e fantasias, roupas, roupas para teatro. As crianças que estavam na sala, algumas são muitas curiosas nas aprendizagens. 3 acadêmicas (estagiárias) 1 professora. Um aluno ficou preocupado porque a professora saiu e ele queria ajuda para montar o brinquedo. As crianças com bastante liberdade.
Aluna 6	A sala é dividida em cantinhos, espaços com brinquedos, canto com almofadas coloridas, convidando a deitar e ler. Roupas e fantasias estão dispostas em outro canto da sala. As carteiras são adaptadas ao tamanho das crianças. Uma monitora orientava no jogo cara a cara, onde as crianças deveriam descobrir a imagem do outro por eliminação das características, as regras do jogo eram bem explicadas. Outra monitora preocupou-se em fazer alguma atividade com as crianças de recorte colagem, mas deixou de perceber que elas já estavam realizando outra atividade (jogo), no primeiro momento elas não queriam aceitar, no entanto aceitaram e pareciam estar gostando de realizar o que foi proposto.
Aluna 7	No ambiente era cheio de brinquedos e jogos, um lugar colorido, tinha três pessoas que brincavam, ajudavam as crianças e a sala são filhos de funcionários e acadêmicos. As crianças estavam recortando florzinhas e colocando num papel, tinha outra turminha de meninos jogando com uma monitora. As crianças eram de várias idades.
Aluna 8	Na sala haviam três estagiárias. A sala estava agitada, haviam meninos e meninas de várias idades. Achei que haviam bastante brinquedos, almofadas, fantasias para teatro e computador, mas o espaço era bem pequeno, onde causava um pouco de tumulto entre as crianças.
Aluna 9	De início pude observar que fomos bem recebidas pelas professoras, elas tem uma relação muito íntima com relação as crianças, interagindo durante as atividades exploradas por elas. As crianças são interativas e parecem ser muito hábis pois manuseia os objetos tais como, tesoura, caixas de brinquedos, recortes de papéis, nas suas atividades. A sala apresenta recursos pedagógicos tais como: computador, televisor, livros, brinquedos. O ambiente tem pouca iluminação mas é bem arejado para o número de crianças.

Ao ler as descrições das nove alunas podemos perceber que duas cenas principais aconteceram nesse ambiente de observação. Uma delas refere-se a duas crianças jogando “cara a cara” acompanhadas por uma professora ou monitora e a outra cena, refere-se a meninas envolvidas em uma atividade de recorte e colagem utilizando flores de um material colorido (E.V.A).

Devemos destacar que dentre as nove alunas somente quatro (n° 1, 3, 6 e 7) especificaram as atividades que foram realizadas neste ambiente, recorte e colagem com flores e o jogo.

Em relação a atividade de recorte e colagem utilizando flores, somente a aluna 1 especificou o material utilizado para esta atividade. *Aluna 1 “[...]Outras crianças fazem composições com flores de E.V.A numa folha de papel.”*, mas não deixa claro em seu relato que o trabalho é de recorte e colagem.

Já a aluna n° 7 “*As crianças estavam recortando florzinhas e colocando num papel.*” Especifica a modalidade de trabalho, no caso recortar flores, não especificando a colagem e nem o material utilizado.

Contudo a aluna n° 6 somente refere-se a modalidade da atividade, “[...] Outra monitora preocupou-se em fazer alguma atividade com as crianças de recorte colagem.”, e a aluna n° 2 descreve somente o objeto presente na atividade, a flor, “*A professora trouxe flor pronta.*”

Em relação a atividade que consistia em um jogo, somente a aluna n° 6 especificou-o, “Uma monitora orientava no jogo cara a cara, onde as crianças deveriam descobrir a imagem do outro por eliminação das características [...]”.

Nas outras descrições as alunas citam a utilização de jogos sem nenhuma especificação.

Aluna n°1 “[...] as crianças brincando com as estagiárias que ensinam os jogos, inclusive as regras.”

Aluna 2 “A professora auxiliava as crianças nos jogos.”

Aluna 3 “O menino jogava com uma menina pequena e era auxiliado.”

Aluna 7 “[...] tinha outra turminha de meninos jogando com uma monitora.”

Lendo essas primeiras descrições realizadas pelas alunas, nenhuma delas deixa o leitor informado a respeito das duas atividades realizadas nesse ambiente observado, sendo que em todas as descrições faltam informações suficientes para o entendimento da observação. Ou seja, são registros incompletos e com lacunas tais que inviabilizam uma análise mais efetiva.

Ao descreverem sobre o ambiente físico, algumas alunas observam uma grande variedade de materiais e descrevem detalhes de forma minuciosa, nomeando os objetos, e também os móveis, podemos destacar a descrição das alunas n°1, 3, 5 e 6. Sendo que a aluna 1 descreve um maior número de objetos com mais detalhes.

Contudo, as alunas n°2, 4, 7, 8 e 9 descrevem algumas informações sem maiores detalhes, utilizando termos indefinidos ou vagos, (bastante, rico, poluídas, coisas e cheio), deixando dúvidas ao leitor sobre o ambiente observado.

Segundo Danna e Matos (1982) “termos indefinidos ou vagos referem-se a termos que não identificam o objeto, ou identificam parcialmente” p.39.

Aluna 2 Havia um computador, bastante materiais com jogos, brinquedos, tinha o cantinho da fantasia, As salas são muito poluídas, há muitas coisas penduradas.”

Aluna 4 Ambiente rico em materiais, crianças interessadas no que fazem, brinquedos constituídos de sucatas, [...] muitos jogos”

Aluna 7 “No ambiente era cheio de brinquedos e jogos, um lugar colorido”.

Aluna 8 “Achei que haviam bastante brinquedos, almofadas, fantasias para teatro e computador [...]”

Aluna 9 “A sala apresenta recursos pedagógicos tais como: computador, televisor, livros, brinquedos.”

Podemos perceber que, assim como foram insuficientes as informações a respeito das atividades realizadas no ambiente observado, também faltaram informações sobre o ambiente físico, necessárias para que o leitor possa imaginar e constituir uma imagem mental desse ambiente para melhor entender o que foi observado.

Em geral, ao ler essas primeiras descrições das observações realizadas pelas alunas, podemos perceber que as informações sobre espaço físico, materiais existentes na sala observada, e atividades que foram realizadas, não têm uma seqüência, confundindo o leitor no entendimento da cena que está descrita.

Após essas leituras das observações, apresentamos às alunas um resumo do texto DANNA, Marilda Fernandes & MATOS, Maria Amélia. Ensinando Observação: uma introdução, abordando os temas e conceitos já descritos acima, sugerimos que as alunas refizessem suas observações seguindo o protocolo de registro também apresentado e discutido.

Segundo as autoras, o protocolo contém 10 itens, sendo estes: 1- Nome do observador; 2- Objetivo da observação; 3- Data da observação; 4- Horário da observação; 5- Diagrama da situação; 6- Relato do Ambiente físico; 7- Descrição do sujeito observado; 8- Relato do ambiente social ;9 - Registro de observação e 10- sistema de sinais e abreviações⁶.

Os itens 1 e 2 referem-se à identificação geral. Os itens 3 a 8 referem-se à identificação das condições em que a observação ocorre. Este conjunto inclui especificações com relação a “quando” e “onde” a observação foi realizadas e “quem” foi observado; e os itens 9 e 10 referem-se ao registro de comportamento e circunstâncias ambientais. Esse conjunto inclui informações sobre “como” a observação foi realizada. (DANNA & MATOS, 1982, p. 44)

Segundo as autoras, ao descrever o ambiente físico algumas características devem ser percebidas como: “o formato do local, o número de portas, janelas, móveis e demais objetos presentes; as condições da iluminação existente; as condições relacionadas ao funcionamento dos objetos, por exemplo, televisão ligada, ruídos.” (ibidem. p.46).

Descrever o ambiente social significa identificar as pessoas que estão presentes no local e descrever a atividade geral que está acontecendo. As autoras referem-se que para a descrição do ambiente físico e social, o observador utiliza de dois recursos: o relato e o

⁶ Este item não foi contemplado na atividade realizada pelas alunas.

diagrama, podemos explicitar que as alunas ao realizarem esta atividade elaboraram um diagrama, mas para análise nesse trabalho optamos por utilizar seus relatos escritos.

Quanto a descrição do sujeito observado deve-se fornecer informações com relação a idade, sexo, grau de escolaridade, nível sócio-econômico, informações particulares e minuciosas. No caso da atividade de observação realizada com as alunas, essas informações foram descritas de forma mais geral, não detalhada, como sugere as autoras, também não sendo importantes para o objetivo da observação.

As autoras pontuam que o tipo de informação a ser fornecida dependerá do objetivo para o qual a observação está sendo realizada, portanto o objetivo da observação determina quais serão os dados a serem coletados.

A seguir para nossas análises apresento dois quadros⁷ contendo os registros re-feitos das alunas, quadro X itens 6 e 8 (descrição do ambiente físico e do ambiente social) e quadro XI itens 7 e 9 (descrição do sujeito observado e registro de observação).

Quadro X Descrição da observação na brinquedoteca referente aos itens 6 e 8

Aluna 1	6- Sala retangular com 35m ² , 2 prateleiras com jogos e brinquedos, 6 pequenas mesas ao centro, 1 mesa do professor, quadro de giz, almofadões sobre colchonetes, caixas amontoadas ao fundo, 1 cabide com roupas e fantasias, 1 estante com sapatos, cestos com brinquedos, cestinha com livros, relógio na parede sobre o quadro de giz, móveis pendurados no teto (bonecos também bem coloridos) 1 TV e 1 computador. 7 e 8 – Dentro da sala de recreação estavam sentadas 4 meninas e um menino, em volta das pequenas mesas, ao lado, duas estagiárias integram o grupo.
Aluna 2	6- No local havia 1 quadro, 3 mesas pequenas, cantinho da fantasia, 1 computador, 1 estante com vários jogos, algumas caixas empilhadas. 8- Era 3 pessoas adultas, mulheres, estagiária, 2 estagiária estavam ajudando no jogo, outra sugeriu atividades de recorte e colagem.
Aluna 3	6-É uma sala quadrada que mede +- 35 m ² possui uma porta, duas janelas, duas estantes com jogos, várias caixas com nome de materiais, uma mesa de professora, gavetas grandes, um quadro negro que ocupava a maior parte da parede da entrada, mesas pequenas agrupadas no centro que formavam uma mesa quadrada grande, uma TV e um computador desligados, um cabide com várias roupas coloridas, uma espelhos, várias almofadas coloridas no chão, a iluminação era boa, as paredes eram de tijolos a vista. 8- Na sala da brinquedoteca estavam 5 alunos na mesa central desenvolvendo atividades de jogos, sendo que o menino jogava com a menina menor, mediado por 2 professoras e as meninas estavam com a outra professora desenhando flores.
Aluna 4	6- O local era pequeno para tantas coisas dentro, tinha 1 porta e 2 janelas, a iluminação estava um pouco fraca, a televisão estava desligada. 8- Os meninos estavam mais ativos e corriam pelo corredor, com a supervisão de uma monitora, que minutos antes de nós sairmos os chamou e deu um jogo para eles brincarem e alguns se distraíram com ele, Já as meninas estavam sentadas na mesa juntamente com algumas monitoras recortando e colando E.V.A, formando um desenho.
Aluna 5	6- Uma porta, duas janelas, as mesas juntas, as cadeiras em volta com as crianças sentadas, algumas fora da sala.

⁷ Os quadros foram elaborados a partir dos registros manuscritos realizados pelas alunas em sala de aula entregue no término da atividade para as pesquisadoras, por conta disso nesses quadros encontram-se digitadas as palavras e frases conforme foram escritas pelas alunas. Os registros originais encontram-se arquivados pelas pesquisadoras.

	8- Era três estagiárias e uma professora.
Aluna 6	6- Sala retangular com aproximadamente 35m ² , com janelas. Móveis dispostos predominantemente nos cantos, com 6 carteiras infantis agrupadas no centro, mesa do professor do lado esquerdo da porta, a única existente na sala. Estantes com caixas e brinquedos, computador ao lado da estante. Um dos cantos tinha cabides com roupas e fantasias. 8- Crianças e monitoras estavam sentadas ao redor das carteiras. Duas crianças com a ajuda da monitora jogavam cara a cara, as demais realizavam atividades de recorte e colagem.
Aluna 7	6- O ambiente era colorido, com roupas de desenho animado, tinha uma televisão, computador, móveis, almofadas, caixa de materiais didáticos, crianças de diversas idades e monitoras. 8- Os meninos estavam brincando com joguinhos e tinha 4 meninas e 1 menino recortando algumas florzinhas e colocando numa folha branca. Tudo isso monitorado por 4 monitoras.
Aluna 8	6- O local foi na brinquedoteca da Univali, era uma sala pequena com 1 porta e 2 janelas, iluminação era boa. Mais a sala era muito pequena, onde todos os materiais ficavam um pouco bagunçado devido ao espaço. Na sala havia 1 computador que estava desligado e muitas almofadas. 8- Havia 3 estagiárias elas estavam recortando e colocando E.V.A com as crianças.
Aluna 9	6- O ambiente consta de recursos pedagógicos tais como: televisão, livros, computador, consta de 1 porta e 2 janelas. 8- As pessoas presentes foram 3 professoras e elas aplicavam atividades com jogos.

De modo geral, podemos perceber que todas as alunas seguem as orientações descritas pelas autoras do livro estudado quanto à descrição do ambiente físico detalhando objetos e seu funcionamento, móveis, número de portas e janelas e também descrevem o ambiente social conforme recomendação “identificar as pessoas que estão presentes no local e descrever a atividade geral que está acontecendo”. Sendo que na descrição anterior esses dados encontram-se desorganizados e sem uma seqüência para que o leitor possa se situar sobre a ação ocorrida no ambiente observado.

Contudo, quanto a descrição do ambiente físico destacam-se a diversidade de objetos e detalhes contidos nas descrições das alunas n^o 1, 3 e 6, sendo que as outras citam alguns objetos e não todos. Também percebemos o acréscimo de objetos na segunda descrição. Exemplo: aluna n^o 3 primeiramente não se refere ao computador e nem à televisão sendo que em sua segunda descrição referencia esses dois objetos e ainda informa que estão desligados.

Chama-nos a atenção o fato das alunas n^o 3, 4 e 8 referirem-se a iluminação, sendo que em suas primeiras descrições esse dado não aparece, bem como, outro dado que não apareceu nas primeiras descrições foi a referencia a janelas e portas, citadas nesse segunda atividade pelas alunas n^o 4,5,6,7,8 e 9.

Quanto a descrição sobre o ambiente social, podemos perceber uma variedade grande de respostas, sendo que as alunas n^o 6 e 8, referenciam apenas de maneira geral que haviam crianças, sem discriminar o sexo e monitoras (estagiárias). Já as alunas n^o 1, 3, 4 e 7 referenciam a quantidade de meninos e meninas.

A atividade realizada nesse ambiente observado é referenciada pelas alunas de diversas formas, não deixando claro ao leitor de que atividade se trata. Destaco abaixo essa diversidade.

Aluna 2 “...atividades de recorte e colagem” Aluna 3 “... desenvolvendo atividades de jogos, [...] e as meninas estavam com a outra professora desenhando flores.”

Aluna 4 “... já as meninas estavam sentadas na mesa juntamente com algumas monitoras recortando e colando E.V.A, formando um desenho.”

Aluna 6 “Duas crianças com a ajuda da monitora jogavam cara a cara, as demais realizavam atividades de recorte e colagem.”

Aluna 7 “... recortando algumas florzinhas e colocando numa folha branca”.

Contudo, as alunas n° 1 e 5 nem referem-se a atividade, apenas descrevem as pessoas presentes no ambiente.

O exercício de re-elaboração da atividade fez com que as alunas repensassem suas observações e revissem suas anotações, produzindo um movimento de retorno a cena observada, tentando resgatar detalhes não percebidos por elas naquele momento. São detalhes que fazem uma grande diferença para o entendimento do ambiente observado e posteriores questionamentos e discussões da turma quanto a cena observada.

O que podemos perceber, é que há um avanço das alunas nessa segunda etapa da atividade se comparada às primeiras descrições. Dessa forma, podemos elucidar que a atividade provocou uma sensibilização para a importância do registro de uma observação, sendo que as alunas terão que realizar uma observação na escola concedente do estágio como requisito obrigatório dessa disciplina.

Passaremos a seguir para a análise do quadro XI referente a descrição das alunas quanto ao sujeito observado e registro contínuo da observação.

Quadro XI: Descrição da observação na brinquedoteca referente itens 7 e 9

Aluna 1	<p>7- Dentro da sala de recreação estavam sentadas 4 meninas e um menino, em volta das pequenas mesas, ao lado, duas estagiárias integram o grupo.</p> <p>9-O ambiente parece convidativo ao lazer, ao lúdico. As crianças ali presentes estavam a vontade e bem integradas. As estagiárias também estavam à vontade com as crianças e o ambiente. O lugar é pequeno para a quantidade de atividades a que se propõe, e denota uma aparência de apertado. Provavelmente isso aconteceria se todas as crianças resolvessem ficar ali num mesmo momento. Outros cinco garotos brincam no corredor sob o olhar cuidadoso de uma responsável. No corredor eles exploram todo o espaço disponível. Estão suados e satisfeitos com sua correria.</p>
---------	--

Aluna 2	<p>7- Havia 1 menino com aproximadamente 7 anos, com cabelos pretos, alto. E 4 meninas entre 6 a 10 anos.</p> <p>9- A estagiária ofereceu atividades de recorte e colagem, mas trouxe flores recortadas. Três meninas começaram a atividade, expressaram bastante autonomia para escolher os materiais como giz de cera, tinta. As outras 2 estagiárias auxiliavam 2 menino e a menina que jogavam.</p>
Aluna 3	<p>7- Foram observados cinco crianças de +- 6 a 9 anos, sendo 4 meninas e um menino, 3 professoras entre 20 e 30 anos e 1 (mulher) professora que coordenava a recreação fora da sala. As crianças estavam com uniformes de várias escolas.</p> <p>9- As meninas que desenhavam com a professora demonstraram conhecer bem o ambiente, pois sugeriram outros materiais e 2 levantaram-se da mesa e foram buscar em caixas. A professora que estava (jogando com outros) com o menino jogando, quando terminou perguntou-o com quem ele gostava de jogar e este respondeu e foi prontamente atendido.</p>
Aluna 4	<p>7- Uma sala de crianças de 4 a 9 anos com meninas e meninos, professoras e monitoras.</p> <p>9- Foi registrado um ambiente de recreação com várias crianças em idades variadas de 4 a 9 anos, que brincavam e faziam atividades diferenciadas. As meninas recortavam e colavam, e os meninos corriam. As monitoras chamavam as crianças para se interterem, para fazer parte de suas atividades. O ambiente rico em materiais didáticos.</p>
Aluna 5	<p>7- Uma menina aproximadamente 8 anos, mas ela é maior do grupo ela é loira.</p> <p>9- Algumas crianças estavam brincando, outras fazendo colagem e outras fora da sala de aula.</p>
Aluna 6	<p>7- Na sala de recreação apresentava-se 5 crianças sendo quatro meninas e 1 menino, com idades entre 7 e 9 anos, todos tinham a pele clara e os cabelos escuros, apenas o menino tinha os olhos de cor diferenciada das demais, sendo verde. Existiam no local duas monitoras com idades que podem variar entre 20 e 25 anos.</p> <p>9- A sala de recreação está dividida em cantinhos, com carteiras adaptadas ao tamanho das crianças. Com as crianças sentadas umas frente para a outra, uma das monitoras orientava com o jogo cara a cara, quanto regras e maneiras de agir no jogo, abaixando os rostos (imagens) a cada pergunta realizada. Três meninas jogavam cartas de animais, quando foram convidadas a realizar uma atividade de recorte e colagem, relutaram dizendo frases de negação, no entanto aceitaram e ao realizarem a atividade proposta conversavam animadamente.</p>
Aluna 7	<p>7- Tinham crianças numa faixa etária de 5 anos a 10 anos, com meninos e meninas e 4 monitoras.</p> <p>9- As crianças estavam brincando com as monitoras juntas, havia uma monitora numa mesa jogando com 2 meninos, e algumas crianças estavam no corredor correndo, tinham 3 monitoras recortando colando florzinhas com outras crianças.</p>
Aluna 8	<p>7- Havia meninos e meninas com a faixa etária entre 5 a 10 anos, crianças com a pele clara e mais escura.</p> <p>9- As crianças estavam brincando, as meninas estavam na sala sentadas recortando e colando e os meninos nos corredores correndo. A sala era bem pequena, com bastante brinquedos e almofadas, deixando-as bem à vontade, mais com pouco de dificuldades para atrair meninos e meninas juntos com a atividade que cada um escolhessem fazer.</p>
Aluna 9	<p>7- Crianças entre idades 4 a 5 anos.</p> <p>9- Posso concluir que para mim foi uma experiência nova, pois tive meu primeiro contato dentro de uma sala de aula. Os professores e as crianças em geral foram passivas.</p>

Podemos perceber, que não há dúvida quanto a descrição sobre o sujeito observado, neste caso crianças brincando. As alunas referem-se a quatro meninas e um menino, ou a cinco crianças, meninos e meninas. Também citam suas idades, aproximadamente, e referem-se as monitoras ou estagiárias que acompanham essas crianças. Para o objetivo que essa atividade se propõe, não há necessidade de obter mais informações quanto aos sujeitos presentes na observação.

Apenas a descrição feita pela aluna nº5 se situa fora do contexto geral de respostas. Ela cita somente um sujeito neste ambiente, esse fato pode se justificar pelo não entendimento dessa aluna quanto ao item 7 do protocolo, referente a descrição do sujeito observado.

O registro contínuo de observação “consiste em, dentro de um período ininterrupto de tempo de observação, registrar o que ocorre na situação, obedecendo a seqüência temporal em que os fatos se dão” (DANNA & MATOS, 1982, p.58).

Quanto ao registro contínuo, percebemos que nenhuma aluna apresenta, em seu relato, uma seqüência temporal dos fatos. As informações a respeito das atividades realizadas com as crianças e as pessoas envolvidas no ambiente estiveram presentes em quase todos os registros. As informações registradas pelas alunas neste item acabam tornando-se similares as informações apresentadas na descrição do ambiente social, que segundo as autoras, “descrever o ambiente social significa identificar as pessoas que estão presentes no local e descrever a atividade geral que aí está ocorrendo” (ibidem, p.46).

4.2.3 Atividade 3: Dramatizando e observando situações cotidianas da escola

Em 06/04 as alunas realizaram uma dinâmica de dramatização, que teve como objetivo sensibilizar as alunas para a observação de outros tipos de linguagens, que atreladas a linguagem oral podem contribuir significativamente para o reconhecimento de situações cotidianas da escola.

As alunas divididas em grupos receberam a orientação de elaborarem uma situação cotidiana de sala de aula e apresentarem às colegas em forma de dramatização utilizando somente a linguagem gestual.

No momento em que um grupo apresentava-se, as outras alunas deveriam anotar suas percepções sobre o que estavam observando. Após todas as apresentações serem realizadas realizamos o debate. As alunas leram o que haviam escrito sobre as dramatizações dos grupos.

Para análise, selecionamos as falas das alunas (leitura de suas anotações) referentes a apresentação de dois grupos, sendo, esses retirados da vídeo-gravação do dia 06/04.

Episódio I:

Profª L. pede para alunas que falem sobre suas anotações referente a apresentação do grupo 1.

Aluna 8 “Pra mim é um berçário, professora dando mamadeira, fazia o bebe dormir, e brincava.”

Aluna 5 “É um berçário, quando ela dava de mama pra uma, a outra chorava, quando dava pra outra, a outra chorava.”

Aluna 9 “Eu também vi um berçário, quando uma batia as perninhas dava mamadeira.”

Aluna 2 “O que a gente pode perceber é que ela não busca a integração do grupo, quando está dando atenção para uma, está deixando a outra de lado. Não dá nenhuma atividade ou brinquedo que possa chamar a criança para estar interagindo com o grupo”.

Aluna 1 “é mais assistencialista.”

Aluna 3 “Creche hora do lanche, ela dá mamadeira para um, enquanto outro chora.”

Um silêncio. Prof^a fala: O que mais.

Aluna 1 “A gente combinou que ia fazer um berçário, ia ter um neném chorando e tal, porque esse foi o dia dela, aí, a gente não se preocupou com interação pedagógica, a gente se preocupou em estar encenando o dia dela.”

Houve um consenso sobre o que foi representado. Todas referem-se a um berçário, em que a ação principal é a professora dando mamadeira enquanto outros bebês choram. Contudo, a aluna n^o8 acrescenta alguns dados *“fazia o bebe dormir, e brincava.”*

Já a aluna n^o2 descreve o observado avaliando pedagogicamente a atividade, ao que parece acaba assim por provocar uma reflexão ao grupo, sendo que a aluna n^o1 concorda com essa afirmação e contribui dizendo: *“é mais assistencialista.”* e por fim também justifica a apresentação do seu grupo, *“a gente não se preocupou com interação pedagógica, a gente se preocupou em estar encenando o dia dela.”*

Podemos perceber que as alunas descrevem a dramatização apresentada, de forma rápida e pontual, situando os sujeitos observados e ação existente. A linguagem científica, já discutida em atividades anteriores, não foi empregada, as alunas escrevem da forma como falam. Este fato faz-nos pensar como é necessário investir em atividades que exijam a produção da escrita, atividades em que a reflexão para a escrita seja o foco principal, pois podemos perceber que há um grande déficit em atividades dessa categoria.

Episódio II:

Prof^a M. pede para alunas que falem sobre suas anotações referente a apresentação do grupo 2.

Aluna 1 “Eu observei que os alunos formaram fila para entrar, uma professora tradicional, passa matéria no quadro, eu só não entendi o que a aluna n^o 9 fez.

Aluna 9 “Eu só observei porque cheguei atrasada.”

Aluna 6 “É que ela chegou depois.”

Aluna 1 “ai os alunos, um não queria copiar, outra queria falar, levantava a mão e a professora não deixava e enquanto o outro aluno era o queridinho da professora.”

Aluna 8 “Coloquei assim: Ela agradava uma criança e a outra ela meio que desprezava. A criança se sentia rejeitada e queria arranjar uma forma de chamar atenção.”

Aluna 7 “Professora passando matéria no quadro, uma estava chamando a atenção e a outra mais quieta.”

Aluna 5 “Método mais tradicional [não ouvi mais]”

Profª L. Achei que a aluna n° 9 era uma atendente.

Várias falando ao mesmo tempo.

Aluna 2 “É isso mesmo que elas colocaram era um professor autoritário, não queria dar chance para o aluno, não dava atenção para o aluno, não permitia que o aluno questionasse. Um aluno tava questionando porque ele estava passando aquilo e ele não ligava e quando ele viu que o outro estava em silêncio copiando do jeito que ele queria, então, deu atenção mais aquele e não aquele outro que estava questionando. A gente vê isso muitas vezes na sala de aula, que o quietinho é o aluno bom.”

Podemos perceber, nas falas das alunas, a informalidade da linguagem e também a forma desorganizada ao transmitir os dados observados, dificultando o entendimento do leitor á situação apresentada.

As alunas valem-se de termos subjetivos: *aluna n°5 “Método mais tradicional”* *aluna n°1 “uma professora tradicional”,* *aluna n° 8 “agradava [...], desprezava [...] A criança se sentia rejeitada”* *Aluna n°7 “quieta”,* atribuindo uma interpretação duvidosa quanto a ação representada.

Essa atividade de observação de uma dramatização cuja linguagem expressiva é somente a gestual, a imaginação ao descrever as situações apresentadas faz-se presente nas descrições das alunas. As alunas tiveram que utilizar a imaginação para dramatizar uma situação escolar. Essa imaginação esteve também presente no momento em que elas escreveram o que observaram. Por isso, os termos subjetivos utilizados acabam por fazer parte deste movimento de construção do processo imaginativo, ou seja, do processo de criação.

A atividade de dramatizar permitiu com que as alunas exercitassem sua capacidade criadora e imaginativa, reinventando suas experiências cotidianas, dialogando, discutindo, trocando informações com as colegas e assim criando personagens, cenas, gestos, movimentos, ou seja, significando suas experiências e transpondo-as em forma de uma pequena peça teatral.

Trouxemos para análise apenas dois episódios, focando na análise do conteúdo expresso através da linguagem utilizada pelas alunas para escreverem suas observações. Chamou-nos a atenção, o fato de que, para chegar a produção final, que foi a apresentação da dramatização para o grupo, as alunas tiveram que escutar umas as outras, inventar personagens e cenas, organizar e planejar movimentos, gestos, materiais que seriam utilizados na cena, ensaiar a situação pensada antes de apresentar ao grande grupo. Ou seja, a produção de uma pequena peça teatral na sala de aula, tem a capacidade de produzir conhecimentos, habilidades, atitudes, valores.

Apesar do foco principal da atividade estar centrado na sensibilização para a observação, conhecimentos diversos podem ser produzidos a partir de uma atividade que envolva a confecção de uma cena dramática. A capacidade criadora está em todos os homens, como afirma Vigotski (1999). Exercitá-la é de fundamental importância para que possamos a cada dia nos desenvolvermos mais como homens conscientes e produtores de nossa cultura.

Reiteramos a idéia de que, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora se manifesta decididamente em todos os aspectos da vida cultural fazendo possível a produção artística, científica e técnica.

4.3 Relatos da experiência de observação

No Regulamento da Prática de Ensino do Curso de Pedagogia - Habilitação em educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a realização da observação nas escolas está contemplada como um dos itens obrigatórios referente a etapa 1 da Prática de Ensino. Sendo essa a definição do problema/objeto de estudo para posteriormente ser realizada a etapa 2, elaboração do Projeto de Prática. Ambas as etapas devem ser realizadas durante o 6º período de Pedagogia.

Conforme já vimos nesse trabalho, durante o semestre letivo, realizamos diferentes atividades, organizadas em forma de oficinas, voltadas para a sensibilização do olhar. O objetivo foi possibilitar às alunas uma maior capacidade de reflexão, crítica, distanciamento, estranhamento da realidade, ou seja, uma maior capacidade de observação, com o intuito de desenvolverem habilidades e conhecimentos referente a ação de observar.

Analisamos os relatos das alunas após a realização da observação dirigida nas escolas, com o objetivo de apreender as reflexões e novos conhecimentos produzidos a partir do término dessa primeira etapa da prática de ensino. Para tanto utilizaremos a vídeo gravação do dia 11/05, em que o encontro teve como objetivo o relato das alunas sobre suas impressões,

reflexões, percepções, problematizações originadas a partir das observações realizadas nas escolas concedentes do estágio.

4.3.1 Minha prática, meu olhar

A atividade nomeada Minha prática, meu olhar, configurou-se a partir dos relatos das alunas que já atuam na área da educação, no qual presenciamos reflexões e críticas a respeito de sua prática pedagógica, mobilizadas a partir da realização desse momento de observação.

Episódio I:

Aluna 6⁸ Achei uma boa estrutura, uma escola bem organizada, fizemos algumas perguntas a direção, o n° de alunos está se excedendo, 28 no total, por conta disso algumas salas que poderiam ser sala de artes não tinham.

No geral ela era bem organizada. O recreio que era um pouco confuso porque as crianças tinham o horário de lanche, então quebrava já ali o aprendizado. Porque paravam o que estavam fazendo e iam para o horário de lanche. Depois tinha o horário de recreio daí, quebrava de novo. No 3° dia a gente estava vendo vídeo e foi parado algumas vezes.

Lá na escola onde eu trabalho quanto tem uma atividade que vai passar do horário é só conversar e falar que vai acontecer mais tarde, por isso e por isso. Ela poderia ter feito isso, mas não fez.

Em relação a sala de aula? A professora demonstra estar preocupada com nossa presença ali. Nossa presença estava incomodando.

Profª. L. pergunta: Preocupada ou incomodada?

Preocupada no sentido de como iria trabalhar e incomodada pelas palavras que ela usava, e quando a gente foi entrar ela pediu que esperássemos até o recreio, daí a gente não entrou. Daí no 2° dia um pouco mais a vontade, deu um tchau no sentido de vocês não voltam mais, a não amanhã vocês estão de volta. Ela estava dando um tchau de adeus.

Profª. L.: e no terceiro dia ela ficou mais a vontade?

Não, não. No 3° dia ela passou o vídeo, pois ela não precisaria estar intercedendo tanto. Se você vai passar um vídeo, você precisa estar chamando atenção para alguns detalhes e isso não acontecia, ela não estava acontecendo no vídeo. Algumas crianças ficaram se dispersando, ela mandava ficar quieta, se não ela ia desligar, tinha essa questão da ameaça que ia desligar o vídeo, passa o vídeo para não ter que se expor, na cabeça dela ela estava se expondo.

⁸ As alunas 1 e 6 fizeram suas observações na mesma sala de aula, e irão realizar seu estágio juntas. O estágio supervisionado permite com que formem-se duplas para sua realização.

Podemos perceber nesse relato, que a aluna não organizou o relato com seqüência e organização dos dados observados. Inicia sua fala sobre a organização da sala de aula, depois passa a relatar sobre os diferentes horários de lanche e por fim, enfatiza a postura da professora quanto a presença das estagiárias.

A aluna não descreve a atividade realizada com as crianças nos diferentes dias observados e não descreve o ambiente físico. Quanto ao ambiente social, a aluna descreve o número de crianças e a presença de uma professora.

Para Danna e Matos (1982), descrever o ambiente físico requer que sejam percebidas algumas características como: “o formato do local, o número de portas, janelas, móveis e demais objetos presentes; as condições da iluminação existente; as condições relacionadas ao funcionamento dos objetos, por exemplo, televisão ligada, ruídos.” (ibidem. p.46).

Podemos também observar uma reflexão sobre sua prática e uma crítica a situação observada, ao referir-se, *“Lá na escola onde eu trabalho quando tem uma atividade que vai passar do horário é só conversar e falar que vai acontecer mais tarde, por isso e por isso. Ela poderia ter feito isso, mas não fez.”*

Também podemos perceber a reflexão, quando a aluna refere-se a postura de incômodo da professora em relação as estagiárias. E novamente uma postura crítica, ao denunciar a atividade do vídeo, *“Se você vai passar um vídeo, você precisa estar chamando atenção para alguns detalhes e isso não acontecia, ela não estava acontecendo no vídeo.”*

Analisando esse relato, podemos observar limitações quanto a estrutura da organização da observação. A aluna não utiliza o protocolo de observação trabalhado em nenhum momento para relatar sua observação, fazendo com que o leitor não compreenda a situação observada.

No entanto, podemos evidenciar atitudes de reflexão nesse relato. A aluna utiliza-se de uma olhar apurado, crítico, minucioso ao relatar o sentimento de incômodo e preocupação da professora observada, a questão dos horários de lanche e a atividade do vídeo. A atitude reflexiva e crítica pode ser vivenciada nas oficinas com as alunas. O saber da experiência e a prática educacional mobilizam atitudes reflexivas e críticas. Segundo Schön, o conhecimento é produzido através da reflexão, análise e problematização da prática.

Para Gimeno e Zeichner (apud PIMENTA, 2002), o conceito de reflexão como um processo que integra teoria e prática, “pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação” (ibidem, p. 26). Essa reflexão possibilita ao professor o desenvolvimento de um potencial transformador, investindo em melhores condições na atividade profissional,

mudanças institucionais, sociais e políticas, direcionando seus atos a objetivos democráticos emancipatórios.

É preciso considerar que a observação, um precioso instrumento de trabalho para o professor, é pouco utilizada na formação dos educadores. Negligencia-se a observação como ferramenta que pode, inclusive, organizar todo o trabalho pedagógico do professor.

Episódio II:

A fala da aluna nº6, refere-se a postura da professora quanto a não interferência na atividade do vídeo.

Aluna 1 “Acho que a postura do professor faz com que o aluno se torne curioso. Aquele professor que dá liberdade pro aluno ele é mais curioso, sentadinho, bonitinho, faz tudo. A gente entra na sala, fala as coisas e o aluno parece que não percebe. Eu tive uma experiência com alguns alunos maiores, são da escolinha lá do interior, parece que estão acostumados a sentar e a ouvir. Levei eles para fora da sala. Hoje nos fomos fazer um passeio até o aterro sanitário, eles conhecem aquilo, é a vida deles aquilo, os pais trabalham ali e tal. Mas as informações científicas eles não tinham, então foram falando aquilo que eles sabiam. Fala dos alunos: Tinha muito lixo aqui, agora está bonitinho, está gramado, olha o cheiro, antes era pior, etc. Ai chegou o responsável que ia nos dar o embasamento científico, mas eles não perguntaram nada, eu com a cabeça cheia de perguntas mas não queria interromper o responsável. As vezes eu fazia um comentário para ver se eles perguntavam mas nada, nenhuma pergunta, foi uma hora e meia de palestra e nenhuma pergunta.

O interessante, é que ele perguntou várias vezes se não tinham perguntas. Eu entendia muitas coisas, e pensava será que eu interfiro, ou não, ai acabou passando. Estava quente, daí pensei, é melhor talvez eu não interferir. Fomos para sombra e teve umas duas perguntinhas. Fiquei pensando, porque será que tem aluno que não pergunta. Ta certo faz parte do dia-a-dia, por isso mesmo que quando chega a questão científica, comigo acontece quando sei um pouquinho e vem alguém que sabe, daí que começo a perguntar.

Podemos perceber que a todo momento a aluna relata ao grupo questionamentos quanto a sua prática. A observação realizada na escola, mobiliza a aluna para uma reflexão da prática pedagógica. Nesse relato, percebemos diferentes sentimentos envolvidos. Sentimentos de dúvida, quanto a postura como professora frente a seus alunos e condução da atividade. A insegurança, frente ao conhecimento científico, fica evidenciado pelo fato de ficar em dúvida quanto a fazer ou não perguntas ao palestrante.

Essa postura do não perguntar, é também percebida por ela na atitude de seus alunos, “parece que estão acostumados a sentar e a ouvir [...] as vezes eu fazia um comentário para ver se

eles perguntavam mas nada, nenhuma pergunta, foi uma hora e meia de palestra e nenhuma pergunta.”.

Essa fala remete ao fato de que o processo de produção do conhecimento ocorre linearmente, em que alunos aprendem e professores ensinam. A construção do conhecimento em que as trocas de experiência, as discussões, questionamentos, dúvidas, compartilhadas por todos os membros de um grupo, parece ser distante da realidade desses alunos.

Segundo Fontana (2000b), os lugares que ocupamos nas relações sociais sugerem modos de ser e de dizer, delineiam o que podemos (e não podemos) ser e dizer a partir desses lugares, modulando o discurso e os modos de apresentação do sujeito como tal, que vamos elaborando na dinâmica interativa.

Essa linearidade na produção do conhecimento, em que cada qual ocupa seu lugar social, definindo modos de ser e de dizer, pôde ser percebida diversas vezes nas oficinas realizadas com as alunas. A fala dessa aluna nos revela a dificuldade em desenvolver uma prática educativa mais refletida, mais dialogada, mais transformadora, pois seu processo de construção de conhecimento parece também ocorrer linearmente. Alunos aprendem, falando somente nos momentos solicitados, por exemplo na apresentação de uma atividade, e professores ensinam.

Episódio III:

Após o relato de sua parceira de estágio e aluna nº 1. A aluna nº6 retoma a fala referindo-se a intenção da dupla para a produção do Projeto de Prática de Ensino.

Aluna 6 “Ah... a questão da Arte, a gente foi pensando já nisso. Percebemos que tanto na Educação Infantil quanto no E. F isso não acontecia. A arte pode estar sendo usada junto ali no aprendizado. Coisas que percebi, até um caderno de desenho incomodava a professora. Os alunos ganharam esse material, a professora falava: Guarda esse caderno que esse caderno é para usar em casa, não é para usar aqui. Percebi que nenhum momento está sendo trabalhado. Quando está fazendo alguma atividade é a questão da coordenação motora, mas a coordenação motora pode estar sendo trabalhada por meio da arte. As imagens que estavam na sala, são esteriótipos que estão por aí, bichinhos que já são conhecidos e não imagens que eles produziram, é só para enfeitar.

Podemos perceber nesse relato que a aluna foi realizar sua observação na escola com um olhar direcionado para questões referentes a arte. A aluna problematiza questões observadas na sala de aula, construindo um rol de possibilidades a ser trabalhado no projeto de pesquisa da Prática de Ensino. Sendo que um dos objetivos da Prática de Ensino é

implementar projetos para a melhoria da realidade da educação infantil e séries do ensino fundamental e, conseqüentemente, melhoria da oferta de atendimento na educação básica.

Quanto a melhoria no atendimento da educação básica contemplada nesse objetivo, a aluna pontua um aspecto deficitário na turma observada, a arte.

Como já discutimos, o trabalho a partir da confecção de projetos vem ao encontro da proposta de pesquisa como princípio educativo, discutida por Lüdke (2001) e André (2001), em que o foco está em investir na reflexão e discussão junto aos professores sobre sua prática cotidiana escolar, mobilizando-os para que se constituam críticos, curiosos, indagativos, questionadores, investigadores, construindo uma prática pedagógica inovadora e de qualidade.

4.3.2 Descobrimo a prática a partir do olhar.

Apresentamos um relato de uma aluna que não atua na área da educação, destacando suas indagações, angústias, descobertas, da prática pedagógica a partir dessa atividade de observação.

Episódio IV:

Aluna 8 “Minha observação foi... deixa-me ver... Crianças de 2 e 3 anos. A sala, o espaço físico eu achei assim muito bom. A janela com grade, tudo assim bem seguro, a sala eu achei ótima, eu esperava outra coisa, achava que uma sala era bem diferente. É bem diferente do que tu aprende na faculdade. Eu nunca dei aula, eu morro de medo, se me oferecesse um emprego eu ia ficar apavorada. Eu cheguei lá e vi e pensei: Meu Deus assim simples. Eu olhei o projeto dela e achei, que fácil, pensei que era uma coisas. Achei fora um pouco do que a gente aprende, a teoria é tão bonita. Aquelas crianças lá, faziam muito o que queriam, mas não é o que ela passou para mim. Ela me falou como faz o projeto dela a avaliação.

Eu achei e que não tinha muita atividade que contribuísse para eles aprenderem. Bugiganga e eles ficam brincando. Parque, janta, voltava, ia ao banheiro, escutavam música, bem assim. Por isso que eu estou falando eu não sei se essa idade é assim, porque não sei se é isso que se faz. Se bem que tem que dar mais atividade.

Ela passou pra mim que ela faz o projeto semanal, eu não consegui assim captar o que ela queria, quais os objetivos dela. Dava de entender que ela chegava e pensava. Ah vamos fazer um joguinho, vamos escutar música. Ela tinha uma atendente, até a relação das crianças com a atendente e com a professora eram boas, quanto a isso se davam bem, ela é bem carinhosa. O espaço fora do colégio, eu achei que é um pátio bem grande, as crianças brincam bastante, naquele parque.

É, serviu eu acho para refletir, ajudou a mim, pro meu pessoal”.

No que se refere a organização dos dados relatados, podemos perceber que de certa forma a aluna utilizou-se em alguns momentos, de forma desorganizada, o protocolo de observação das autoras Danna e Matos (1982) sugerido e discutido nas oficinas. Fato esse, observado pela presença da descrição sobre o ambiente físico, *“A sala, o espaço físico eu achei assim muito bom. A janela com grade, tudo assim bem seguro”* apesar de relatar poucas informações. E sujeitos observados *“Crianças de 2 e 3 anos”*.

A aluna em nenhum momento utiliza-se da linguagem científica, objetiva, para relatar sua observação.

Pela objetividade, o relato científico se distingue dos demais. Sem objetividade não teríamos bases sólidas para estudar um fenômeno; estaríamos estudando apenas a opinião das pessoas que supostamente estão descrevendo o fenômeno. A linguagem objetiva busca eliminar todas as impressões pessoais e subjetivas que o observador possa ter, ou interpretações que ele possa dar acerca dos fatos. (DANNA E MATOS, 1982, p.36)

Relata a observação na sala de aula, destacando apenas sua opinião, percebida através do uso constante da palavra: *“achei”*. Utiliza-se de termos amplos, como: *“as crianças brincam bastante [...] Aquelas crianças lá, faziam muito o que queriam”* e termos indefinidos ou vagos, como: *“pátio bem grande [...] Bugiganga [...] até a relação das crianças com a atendente e com a professora eram boas”*.

No entanto a aluna traz em seu relato elementos que nos chamam atenção. Ao mesmo tempo em que encontra-se *“apavorada”* por estar em uma sala de aula e ter que cumprir com uma atividade, consegue manter minimamente uma crítica e uma reflexão sobre o ambiente observado, evidenciado na fala: *“Eu achei que não tinha muita atividade que contribuísse para eles aprenderem. Bugiganga e eles ficam brincando. [...] por isso que eu estou falando, eu não sei se essa idade é assim, porque não sei se é isso que se faz. Se bem que tem que dar mais atividade.”*

Também, denuncia a situação em que se encontra a educação infantil, *“Aquelas crianças lá, faziam muito o que queriam, mas não é o que ela passou para mim. Ela me falou como faz o projeto dela a avaliação [...] Ela passou pra mim que ela faz o projeto semanal, eu não consegui assim captar o que ela queria, quais os objetivos dela. Dava de entender que ela chegava e pensava. Ah vamos fazer um joguinho, vamos escutar música.*

Percebe-se também a dificuldade da integração teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores, evidenciado na fala: *“É bem diferente do que tu aprende na faculdade. [...] Achei fora um pouco do que a gente aprende, a teoria é tão bonita”*

No que se refere a essa aluna, e mais outras cinco do nosso grupo pesquisado, pelo fato de não atuarem na área de educação, não possuem o saber da experiência, como pontua Tardif (2001) e Pimenta (1999), “*Eu nunca dei aula, eu morro de medo*”. A prática de ensino e o estágio supervisionado torna-se o momento em que as alunas irão aproximar-se à realidade escolar. Segundo Pimenta (1995) “não se deve colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública de 1° a 4° série.” (PIMENTA, 1995, p.14).

Sendo assim, os professores formadores, têm um compromisso em desenvolver na Prática de Ensino, espaço de trocas de experiências, de discussões, reflexões. Contribuindo para que essas alunas construam conhecimentos no âmbito educacional desenvolvendo posteriormente uma prática pedagógica de qualidade. Sendo um professor competente, ou seja, que mobilize recursos cognitivos para enfrentar diversas situações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRODUÇÃO DE SABERES-DOCENTES.

A Prática de Ensino no curso de Pedagogia da instituição pesquisada é vista como uma “atividade de integralização curricular, a Prática de Ensino proporcionará a construção de competências e contribuirá para o aprimoramento da vida pessoal e profissional do acadêmico.” (UNIVALI, p.4, 2004)

Dessa forma, a Prática de Ensino, de acordo com o Regulamento objetiva, mais especificamente, a articulação do conhecimento teórico-prático ao contexto social e educativo, desenvolvendo um trabalho em parceria com os profissionais da instituição formadora, com os da instituição concedente de Prática de Ensino e com os seus pares. O acadêmico deverá ter a oportunidade de vivenciar situações que propiciem o exercício da docência e da pesquisa, e de reflexão-ação-reflexão trabalhando os conteúdos de forma interdisciplinar, ampliando conhecimentos técnicos, científicos, políticos e pedagógicos.

Sendo assim, organizamos a Prática de Ensino do 6º período em forma de oficinas, com o objetivo de propiciar às alunas a produção de conhecimento teórico-práticos, a partir da sensibilização estética, contribuindo para a construção de uma prática profissional mais refletida, discutida, contextualizada a realidade escolar.

Com base nessas possibilidades, definimos nosso objetivo de pesquisa: Investigar a prática de ensino focando na construção de conhecimentos teórico-práticos proporcionados pelas oficinas realizadas com as alunas do curso de pedagogia.

No primeiro bloco de análise intitulado “ O nós e o eu na constituição do grupo”, duas atividades foram analisadas, a dinâmica de apresentação “Máscara” e a atividade “ Memória de Professora”. Ao pensarmos essas atividades, nossos esforços estiveram voltados para o processo de constituição do grupo de prática de ensino, pois, segundo a perspectiva teórica assumida, “é no curso de suas relações sociais (atividade inter-pessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intra-pessoal), constituindo-se como sujeitos” (FONTANA, 1996, p. 11)

Na atividade de apresentação, “Máscara”, nosso objetivo esteve centrado em mobilizar a reflexão individual de cada aluna e a construção de um vínculo afetivo para constituição do grupo. Essa reflexão individual pode ser percebida quando as alunas destacam aspectos

afetivos no momento em que apresentaram seus desenhos, referindo-se a sentimentos e acontecimentos vivenciados no momento presente de suas vidas.

Os desenhos produzidos nessa atividade, apresentaram-se em duas categorias: Desenhos abordando temas diversos (borboleta, floresta, vaso de flores) podendo ser considerados formas fossilizadas de comportamento, ou seja, reproduções ou repetições de vivências escolares anteriores. E os desenhos representados na forma de uma máscara, podendo ser considerados uma forma de criatividade. A combinação de elementos do real transformado em uma forma nova de representação. O ato criativo é construído a partir de nossas experiências, em que uma idéia é significada, reelaborada, refletida, tornando-se consciente, fazendo parte de nosso repertório de conhecimentos.

No entanto, nosso objetivo de construção de um vínculo afetivo para constituição do grupo, não pode ser alcançado nessa atividade. Fato esse evidenciado pela não integração das alunas no momento de apresentação dos trabalhos. Não houve discussões, questionamentos, trocas, críticas, sugestões por parte das alunas.

Conforme vimos, segundo Serrão e Baleeiro (1999), vínculo é a relação que se constrói entre as pessoas na convivência grupal. O vínculo tem papel essencial em toda e qualquer ação que objetiva mudanças e transformações, funcionando como elo de uma corrente que liga os indivíduos, favorecendo o modo de sentir e perceber a si mesmo e ao outro. Sendo que, um grupo se constitui pela integração de seus membros participantes, com suas histórias, memórias, reflexões, críticas, discussões, sendo assim, o grupo não foi constituído.

Na atividade “Memória de professora” o objetivo esteve centrado na integração do grupo e reflexão sobre a constituição social do professor. Novamente a atividade foi a produção de um desenho, sendo que esse, representasse uma professora e suas características.

O que podemos perceber ao analisar essa atividade é que as alunas representam em suas produções a imagem de seus próprios professores de primeiras séries da educação básica, conceituados como bons professores, sendo modelos de prática docente.

Para Kenski (1994), as professoras que fizeram parte da trajetória escolar dessas alunas são tomadas muitas vezes como modelos a serem seguidos ou superados. A autora constatou em sua pesquisa que professores recém-formados, quando se vêem diante de seus alunos pela primeira vez, recuperam a lembrança da forma de trabalho de alguns de seus antigos professores e passam a empregá-la como modelos básicos em cima dos quais começam a criar os seus próprios modelos de prática docente.

Nesse sentido, Pimenta (1995) afirma que a prática após, a Lei Orgânica do Ensino Normal, anos 40, poderia ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos.

No entanto, nessas duas atividades propostas não podemos considerar que o grupo tenha se constituído. Como já assinalamos um grupo se forma a partir da constituição de um vínculo entre seus participantes através de trocas, diálogos, questionamentos, dúvidas, críticas. Não podemos afirmar que há um vínculo entre as alunas, percebeu-se que as alunas realizam as atividades como forma de cumprir uma tarefa solicitada.

No segundo bloco de análise, “Treinando o olhar: a observação dirigida como objeto da construção do conhecimento”, tivemos como foco principal analisar as atividades teórico-práticas de observação, realizadas junto as alunas. Abordamos nas atividades diferentes tipos de olhares, com o objetivo de orientá-las para a realização da observação nas escolas, sendo uma das atividades necessárias para a etapa 2, do Regulamento (UNIVALI, 2004) referente a elaboração do Projeto da Prática de Ensino.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, a simples ação de olhar para algum objeto, reconhecê-lo e nomeá-lo, só é possível através de um processo de significação deste objeto. Utilizamos primeiramente nossas funções primárias, também chamadas de funções psicológicas inferiores, nesse caso o olho é o órgão responsável por captar os sinais luminosos do ambiente. Em seguida, produzimos signos, sendo esses as formas materiais, que captamos através de nossos órgãos dos sentidos, significando a imagem recebida, produzindo um conceito dessa imagem, generalizando-a.

Desse modo, se ensina e se aprende a olhar. A cultura transforma a percepção orgânica do homem em percepção de significados. Nosso olhar é construído, é direcionado, atravessado pelas vivências históricas e culturais. O olhar é instaurado e mediado pelas generalizações conceituais.

Nessa perspectiva, três atividades fizeram parte de nossas análises, sendo que diferentes tipos de olhares puderam ser abordados com as alunas, o olhar para imagens estáticas, o olhar para situação real de crianças brincando e o olhar para situação dramatizada apresentada somente com linguagem gestual.

De maneira geral, podemos perceber que esses diferentes tipos de olhares possibilitou com que as alunas produzissem de forma compartilhada, através das trocas intersubjetivas, conhecimentos referentes a prática de observação, necessários para o desenvolvimento do projeto de intervenção nas escolas, requisito a ser cumprido nas etapas 1 e 2 da prática de

ensino, referente ao 6º período. Mas, não podemos deixar de destacar e questionar as limitações por parte das alunas presentes em cada atividade proposta.

A atividade 1, “Ilusão de ótica: Aguçando os sentidos”, em que foram exibidas imagens de duplo sentido, teve como objetivo, sensibilizar as alunas para a prática de observação, provocar questionamentos sobre a importância da observação e as diferentes interpretações possíveis sobre um mesmo objeto.

Para nossas análises foram selecionadas quatro imagens, que resultaram um quadro elaborado a partir dos relatos escritos das alunas. De maneira geral, podemos perceber que essa atividade despertou nas alunas a reflexão sobre a importância dos detalhes, das pequenas partes que formam o todo. A observação detalhada dará uma maior compreensão do contexto a ser analisado, uma mesma imagem pode originar diferentes interpretações de acordo com as vivências e experiências de cada sujeito. No entanto, podemos novamente perceber que o grupo não interage no momento de apresentação dos trabalhos, cada aluna, apresenta o seu relato e encerra sua fala.

Na atividade 2: O Brincar, o observar e o registrar, o objetivo foi possibilitar a observação de um ambiente próximo ao de uma sala de aula de educação infantil e aprender a como registrar uma observação utilizando-se da linguagem científica. Nessa atividade o foco a ser trabalhado foi a construção de um protocolo de observação, contribuindo para a organização da observação a ser realizada nas escolas concedentes de estágio.

Percebemos que as alunas se conscientizaram quanto a importância da utilização da linguagem científica, para registro, leitura e entendimento da observação realizada. No entanto, as descrições reelaboradas produzidas pelas alunas após o estudo do protocolo de observação, conforme referencial teórico de Danna & Matos (1982), indica limitações quanto a linguagem escrita.

Nossas análises quanto a essa atividade, mostra-nos que, a produção de escrita e leitura parece ser um aspecto deficitário na formação dessas alunas. Esse fato nos indica um maior investimento por parte dos cursos de formação de professores em atividades que promovam essa habilidade.

A atividade 3: “Dramatizando e observando situações cotidianas da escola”, teve como objetivo sensibilizar as alunas para a observação de outros tipos de linguagens, que atreladas a linguagem oral podem contribuir significativamente para o reconhecimento de situações cotidianas da escola.

Percebemos novamente um déficit quanto à linguagem oral e escrita. O relato das dramatizações observadas é apresentado de forma rápida e pontual, sendo que a linguagem

científica, já discutida em atividades anteriores, não é empregada. As alunas escrevem da forma como falam.

No terceiro bloco, “Relatos da experiência de observação” analisamos os relatos das alunas após a realização da observação dirigida nas escolas, com o objetivo de apreender as reflexões e novos conhecimentos produzidos a partir do término dessa primeira etapa da Prática de Ensino.

Quanto ao nosso objetivo geral: Investigar a prática de ensino focando na construção de conhecimentos teórico-práticos proporcionados pelas oficinas realizadas com as alunas do curso de pedagogia. Ficou evidente nos relatos analisados a presença da reflexão e crítica do contexto educacional observado. As alunas problematizaram algumas questões: a postura da professora frente a atividades propostas para a turma, a falta de planejamento e de objetivos definidos nas atividades.

Conforme visto no Regulamento da Prática de Ensino, “organizar o conhecimento pessoal e profissional para fundamentar o desenvolvimento de atitude crítica frente à realidade que o envolve” (UNIVALI, p. 7, 2004) é um dos objetivos gerais propostos pela Prática, sendo também base de sustentação para elaboração de um projeto de intervenção. Podemos pensar que as atividades de observação realizada com as alunas nas oficinas podem ter contribuído para o início da construção de uma atitude crítica.

Desenvolver uma atitude crítica frente à realidade do professor necessita que esse tenha habilidades de observar essa realidade para além do que está diante de seus olhos, exige do professor um olhar mais apurado, uma atitude mais reflexiva.

Como discutimos nesse trabalho, o professor reflexivo, de acordo com Shön, é aquele que reflete, analisa, problematiza sua prática, produzindo seu conhecimento na ação. É aquele que busca desenvolver novas formas de agir, novas habilidades, contextualizando, buscando explicações para melhor lidar com as situações cotidianas do ambiente educacional.

No que se refere ao objetivo geral, “implementar projetos para a melhoria da realidade da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, melhoria da oferta de atendimento na educação básica” (UNIVALI, p. 7, 2004), exige por parte do professor uma atitude de pesquisador, investigador da prática educativa.

Implementar projetos para melhoria da educação, exige do aluno uma habilidade de observação, registro e argumentação, para diagnosticar as reais necessidades das escolas, ou seja, delimitar as áreas de investimento, para posteriormente elaborar ações, em forma de projetos de intervenção, para a melhoria da oferta de atendimento.

Conforme, as análises das descrições realizadas pelas alunas nas três atividades de observação, nos indicam, de certa forma que essas atividades produziram uma sensibilização para a importância do olhar. Trata-se de um saber da experiência necessário para atuação profissional no ambiente escolar.

De certa forma, essa organização da prática de ensino contemplada nesse Regulamento já citado, permite aos professores formadores desenvolverem junto as alunas um cronograma de trabalho que propicie a construção de habilidades e competências, como a reflexão, a observação criteriosa, a atitude crítica, a argumentação. Habilidades essas indispensáveis para elaboração de um projeto de intervenção que articule a pesquisa, a prática das alunas e as reais necessidades da escola concedente do estágio.

Mas esse Regulamento de Prática de ensino permite uma autonomia para o professor desenvolver essa prática de diferentes formas. Foi a partir dessa autonomia que a organização da prática de ensino em forma de oficinas apresentada nessa pesquisa foi se configurando em parceria entre pesquisadores e professor da disciplina.

Como toda tentativa de inovação, obtivemos muitas limitações e dúvidas no decorrer e posterior análise das atividades realizadas com essas alunas, fazendo-nos refletir e questionar se a forma de prática organizada nessa pesquisa contribuiu significativamente para a construção de conhecimentos teórico-práticos das alunas em formação inicial.

Segundo a perspectiva teórica adotada, o conhecimento é adquirido em diferentes contextos, através das trocas de informações, diálogos, dúvidas, angústias, sempre estando presente a palavra, ou seja, o uso da linguagem. O conhecimento é uma síntese de várias informações obtidas em diferentes momentos e contextos, dentro da nossa cultura. E quando internalizados pelo indivíduo ganham diferentes formas de significação de acordo com a história individual de cada um.

As informações coletadas junto a essas alunas durante as oficinas estiveram sempre atreladas a tantos outros contextos que fogem a nossas análises. Procuramos produzir atividades...

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

AURÉLIO Buarque de Holanda Ferreira. **Novo dicionário de língua portuguesa.** 2ª edição revista e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: s/d.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Edições 70, 1979.

BRASIL. Conselho nacional de Educação. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 9394/96.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1999.

DANNA, Marilda Fernandes. E MATOS, Maria Amélia. **Ensinando Observação: uma introdução.** São Paulo: EDICON, 1982.

FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora.** IN: Cad Cedes vol 20 n°. 50 Campinas, SP, 2000 a.

_____. **A constituição social da subjetividade: Notas sobre a Central do Brasil.** IN: Educação e Sociedade v 21 n°. 71 Campinas, SP, 2000 b.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000 c.

FREITAS, M.T.A de **Vigotski e Bakhtin Psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1999.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GÓES, M.C. R. de. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos.** IN: GÓES, M.C. R. de e SMOLKA, A. L. B. (orgs). A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

KENSKI, V. M. **A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados.** IN: FAZENDA, I. C. A. et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LÜDKE, Menga. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa.** In.: ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papyrus, 2001a.

LÜDKE, Menga. **O Professor, seu saber e sua pesquisa.** In.: Educação e Sociedade, ano XXII, nº. 74. Campinas: Cedes, 2001 b.

LÜDKE, Menga, e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** SP: EPU, 1986.

MEC. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília: Secretaria de educação Fundamental Ministério da educação. 1999.

MOLON, S. I **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOVOA, A. (coord) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação educacional, 1995.

PALANGANA, I, C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social numa perspectiva interacionista.** São Paulo: Plexus, 1994.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

PINO, A **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano.** In.: Cadernos Cedes. Pensamento e Linguagem. Estudos na perspectiva da psicologia soviética. nº24. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____ **As categorias de público e privado na análise do processo de internalização.** Educação e Sociedade nº. 42. Campinas: Cedes, 1992.

_____ **O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski** In.: Educação e Sociedade nº71 Vigotski – o manuscrito de 1929. Campinas: Cedes, 2000.

_____ **Técnica e semiótica na era da informática.** In.: Contrapontos Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Vol.3, n.2. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2003.

PIMENTA, S G. & GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O estágio na formação de professores Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

RAMALHO, B. L. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulinas, 2003.

REGO, Teresinha Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SERRÃO, M. e BALEEIRO, M.C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria e PETRI, Claudia Maria. **As classes de aceleração das séries iniciais do ensino fundamental nos municípios de Itajaí e Balneário Camboriú: Conhecendo a realidade**. Relatório Final de Pesquisa, UNIVALI: 2000.

_____. **O impacto da avaliação externa (Exame Nacional de Cursos) em cursos de formação de professores**. Relatório Final de Pesquisa, UNIVALI: 2002.

_____. **Escola, lugar de Rosas e Pitangas**. Relatório Final de Pesquisa, UNIVALI, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1996.

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

UNIVALI. **Regulamento da prática de ensino do curso de pedagogia: habilitação em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental/ Universidade do vale do Itajaí: Pós Reitoria de Ensino**. Itajaí: UNIVALI Ed. (cadernos de ensino – Documentos institucionais) Ano 3, nº. 19, 2004.

VAN DER VEER E VALSINER. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo - SP, Edições Loyola, 1996.

YVYOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

_____. **Psicologia concreta do homem**. In.: Educação & Sociedade. Vigotski – o manuscrito de 1929. nº. 71. Campinas: Cedes, 2000.

_____. **Psicologia Pedagógica** Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil**, 1999.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)