UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA: OS SABERES DA COMUNICAÇÃO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA EM INTERAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

FORTALEZA - CEARÁ
2018

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA: OS SABERES DA COMUNICAÇÃO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA EM INTERAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura .
A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente [recurso eletrônico] / Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro. - 2018 .
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 364 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018 .
Área de concentração: Formação de Professores. .
Orientação: Prof. Dr. Jacques Therrien.

1. Práxis Pedagógica. 2. Formação Contínua. 3. Didática e Docência. I. Título.

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA: OS SABERES DA COMUNICAÇÃO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA EM INTERAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 19 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jacques Therrien (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará – UFC

A Deus, por todo o amor, força e proteção à minha vida, por ser, na expressão da fé, a mais pura, doce e fiel amizade verdadeira.

À minha mãe, Antônia Oliveira Moura Castro (Neném), e à minha avó, Rita Oliveira Moura (em memória), pelas aprendizagens que elas possibilitaram em minha formação pessoal, que repercutiram em minha formação e trajetória profissional, e por acreditarem nos meus sonhos, mesmo quando estes pareciam longínquos e difíceis de serem concretizados. Suas motivações me instigam a realizá-los.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais José Braga de Castro (em memória) e Antônia Oliveira Moura Castro (Neném). A ela, por ser a expressão mais pura e real do que é amar e fazer o impossível pelos filhos, com um coração doce. A ele, por acreditar na importância dos estudos, mesmo sem dispor de escolarização, pois ele cobrava que os filhos nunca faltassem às aulas.

Aos meus irmãos e sobrinhos, Lucilene Moura Castro, Mirtes Júlia Moura Castro, Mirtielfranck Moura Castro (em memória), Myrianlene Moura Castro, Tamyres Moura Castro e João Felipe Castro Pires, que fazem parte desta história e conquista, que se alegram com as minhas vitórias e que as sentem sendo partilhadas como deles. A união se expressa de vários modos, em um abraço apertado, no desejo de boa sorte, em um olhar de apoio e na aspiração que o sonho de um se torne coletivo no sonho de outro.

Ao professor Doutor Jacques Therrien, pela amizade e aprendizagens constituídas ao longo da trajetória do curso de doutorado, por me ensinar com humildade, ludicidade e sabedoria os caminhos e os fundamentos teórico-metodológicos do estudo realizado, a quem sou grato por acreditar na minha proposta de pesquisa, tornando um sonho real. Muito obrigado!...

Aos membros da banca de qualificação da tese (professor Doutor Jacques Therrien, professora Doutora Bernadete de Souza Porto, professor Doutor Luiz Botelho de Albuquerque, professora Doutora Maria Socorro Lucena Lima), pela leitura e contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa, que foram bastante significativas na elaboração e na conclusão deste estudo.

Aos membros titulares e suplentes da banca de avaliação da tese (professor Doutor Jacques Therrien, professora Doutora Ana Maria Iório, professora Doutora Bernadete de Souza Porto, professor Doutor Luiz Botelho de Albuquerque, professora Doutora Maria Marina Dias Cavalcante, professor Doutor Luís Távora Furtado Ribeiro, professora Doutora Silvina Pimentel Silva), por aceitarem participar das avaliação da minha pesquisa de doutorado, contribuindo bastante com a qualificação desta produção acadêmica, os quais são referência para a minha formação e atuação profissional; tenho muito respeito e admiração pelo trabalho que realizam no âmbito da formação de professores.

Aos gestores e professores da Escola de Educação Maria Dalva Barbosa de Azevedo, por permitirem que o estudo fosse realizado nessa instituição ensino, sempre prontos a auxiliar com muita atenção no desenvolvimento da pesquisa; em especial aos professores selecionados como sujeitos da investigação – Ana, Jonas, Maria e Ozanila (nomes fictícios), pelas

aprendizagens constituídas no decorrer do estudo, por toda atenção e disponibilidade para a realização da pesquisa e por desenvolverem uma profissão tão repleta de desafios e alegrias.

Aos professores que orientaram produções científicas em momentos distintos da minha formação acadêmica, instigando-me sempre a trilhar e buscar outros sonhos e conquistas, a quem deixo meu respeito, carinho e admiração pelas grandes contribuições em minha formação acadêmica e pessoal, que são: prof.ª Dr.ª Raimunda Eliana Cordeiro Barroso (Orientadora de Monitoria Acadêmica), prof. Mestre Rui Carlo Pontes Moura (Orientador de Pré-Projeto de Monografia na Licenciatura em Pedagogia), Prof.ª Dr.ª Maria Raquel de Carvalho Azevedo (Orientadora do Projeto de Monografia na Licenciatura em Pedagogia), Prof.ª Dr.ª Ana Ignêz Belém Lima (Orientadora da Monografia na Licenciatura em Pedagogia), prof.ª Esp. Águida Maria Silveira Souza (Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Geografia), Dr. Nilo César Batista da Silva (Orientador da Especialização em Gestão, Planejamento e Avaliação Escolar), Prof.ª Dr.ª Bernadete de Souza Porto (Orientadora da Dissertação de Mestrado) e prof. Dr. Jacques Therrien (Orientador da Tese de Doutorado).

Aos professores e amigos Maria Raquel de Carvalho Azevedo, Rui Carlo Pontes Moura, Maria Silviane de Sousa Bezerra, Raquel Rogério Santos, Maria Mercês Rodrigues dos Santos Aragão e Ricardo Nogueira Ribeiro, pelas apreciações em relação a textos da tese. Suas análises foram muito relevantes para eu refletir sobre determinados aspectos da pesquisa.

À bibliotecária da Universidade Estadual do Ceará e minha prima, Maria Neide Moura Pinheiro, pela revisão das referências da tese, por quem tenho grande amizade e carinho.

Aos meus colegas e amigos do Doutorado, turma de 2014, pelas aprendizagens compartilhadas, pela troca de conhecimentos e de saberes, pelos em vários momentos de descontração, pela amizade consolidada...

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa durante os três primeiros anos do curso.

Ao professor João Vianney Campos de Mesquita (Acadêmico Titular da Cadeira número 37 da Academia Cearense de Língua Portuguesa), pelas contribuições na sistematização desta produção acadêmica quanto a aspectos gramaticais e de normalização, profissional, por quem tenho bastante admiração e carinho pelo trabalho que realiza com tanto compromisso e ética.

À Juliana do Nascimento Freitas, por realizar a tradução do resumo para a Língua Inglesa.

Aos amigos, integrantes do grupo "Saber e Prática Social do Educador", Cícera Sineide Dantas Rodrigues, Hamilton Perninck Viana, Marlene de Alencar Dutra, Edith Maria Batista Ferreira, Andrea Sales Baraga Moura, Emanuel Káula Santos Machado, Camila Maria

Rodrigues, pelas reflexões e compartilhamentos de conhecimentos e saberes sobre pesquisas em Educação, práticas pedagógicas e formação de professores.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), coordenadores, professores, secretárias e auxiliares de serviços gerais, pela amizade, atenção e serviços prestados no decorrer do curso, expressando muito compromisso com o trabalho realizado, contribuindo com meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus professores que realizaram a docência com ética e compromisso, acreditando que os voos de seus alunos poderiam ser maiores do que os passos dados até a escola, por me possibilitarem a aquisição de conhecimentos e saberes relevantes para trilhar outros caminhos, alimentando, elaborando e concretizando sonhos. Sou muito grato pelas aprendizagens...

Aos meus tios (em memória), Francisco Oliveira Moura (Nem Moura), Maria Néo Gonçalves Cruz (Iolanda de Castro) e Rita Braga de Castro Mota, por serem referência de ótimos país, pelo carinho pelos sobrinhos e pelo desejo de me verem alcançando esse sonho. Saudades...

Aos meus tios, Benedito Oliveira Moura e Isaíra Braga de Castro Albuquerque, por me incentivarem desde de criança a estudar, mostrando a importância da educação formal e sistematizada para formação de um ser humano, alegrando-se com minhas conquistas.

Ao meu primo-amigo-irmão Pedro Antônio de Castro Albuquerque, por me receber em sua residência no período do mestrado e início do doutorado, sempre na partilha de um lar como irmão e pelas nossas alegrias compartilhadas, que dão saudades da infância e da adolescência.

Aos meus familiares (membros das famílias Braga, Castro, Oliveira e Moura), que torceram e ficaram felizes por esta conquista, sabendo também entender a minha ausência durante o tempo do curso. É uma conquista compartilhada com vocês...

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que me ajudaram a organizar uma casa para morar no período do doutorado, com a doação de vários objetos com grande valor sentimental.

A quem partilhou de um sonho individual e que foi coletivizado, que é presente na ausência...

Aos amigos que me deram força na trajetória do curso, incentivando-me a conquistar esta vitória e partilhando de uma série de momentos no percurso desta formação, com diferentes contribuições e perspectivas de consolidação de amizade contínua: Antônio César Ferreira da Silva, Ana Kelly Sales Rocha, Júlio César de Lima Muniz, Roselene Moura de Sá, André Luiz de Castro Albuquerque (primo), Teresa Karinny Pontes Barroso, Francisca Eva Carneiro, Maria Leani Dantas Freitas, Elizabeth Oliveira de Figueiredo Cruz, Cícero Magérbio Gomes Torres, Márcia de Paula Sousa, Ana Cristina de Moraes, Ivaneide Irineu dos Santos, Teresa Paula Duarte Rezende, Karla Karoline Vieira Lopes, José Genival de Agrela,

Plácida Bruno Cunha, Socorro Saraiva, Juliana Braga Rodrigues de Castro (prima), Renata Barroso Braga (prima) e Kléniton Carlson de Oliveira Marques.

Ao amigo Agenor Carneiro Costa, por todo apoio durante o percurso do Mestrado, que foi fundamental para sonhar e trilhar o caminho em busca do Doutorado. Muito obrigado...

À professora Maria Viana Sousa (Tia Erlene), por ter apresentado, declamando em várias festividades escolares durante o curso do meu Ensino Fundamental, a poesia “Telha de Vidro” da Rachel de Queiroz. Situação que me instigando a pôr uma telha de vidro em minha vida, que é expressa pelos estudos.

Aos meus alunos, nos quais tenho muitas aprendizagens para o exercício do magistério, que impulsionam a estudar ainda mais e a sonhar com um Brasil mais justo e democrático.

À Isabel Dias Moura, por propiciar e estimular situações de reflexão sobre a formação escolar, tendo como parâmetro uma série de questionamentos elaborados por ela sobre aspectos da Educação. Pela amizade constituída com base em uma relação de tia e sobrinho.

A todas as pessoas que contribuíram, direta e/ou indiretamente, com esse sonho, que oraram e acreditaram que ele seria possível, que torceram e que se alegraram com essa conquista.

Aos meus colegas e amigos do Centro Educacional Pio XII, da Escola de Ensino Médio Coronel Murilo Serpa e da Escola Estadual Joaquim Magalhaes, pela partilha de muitas alegrias, conhecimentos e saberes na trajetória da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio), com o compartilhamento de vários momentos de felicidade no contexto escolar, que marcaram minha história de vida pessoal e profissional. Saudades...

A Deus, não é o último, sempre será o primeiro e a prioridade em minha vida, por ser um pai-amigo fiel, por cumprir e tornar suas promessas reais. Sou imensamente muito grato a Ele.

“Telha de Vidro

Quando a moça da cidade chegou
veio morar na fazenda,
na casa velha...
Tão velha!
Quem fez aquela casa foi o bisavô...
Deram-lhe para dormir a camarinha,
uma alcova sem luzes, tão escura!
mergulhada na tristura
de sua treva e de sua única portinha...

A moça não disse nada,
mas mandou buscar na cidade
uma telha de vidro...
Queria que ficasse iluminada
sua camarinha sem claridade...

Agora,
o quarto onde ela mora
é o quarto mais alegre da fazenda,
tão claro que, ao meio dia, aparece uma
renda de arabesco de sol nos ladrilhos
vermelhos,
que - coitados - tão velhos
só hoje é que conhecem a luz do dia...
A luz branca e fria
também se mete às vezes pelo clarão
da telha milagrosa...
Ou alguma estrela audaciosa
careteia
no espelho onde a moça se penteia.

Que linda camarinha! Era tão feia!
- Você me disse um dia
que sua vida era toda escuridão
cinzenta,
fria,
sem um luar, sem um cla
Por que você não experim
A moça foi tão bem sucec
Ponha uma telha de vidro em sua vida!”

(Rachel de Queiroz – QUELUZ, 1929, s/p).

RESUMO

Defende-se a tese de que a docência é laborada, fortalecida e modificada pelo movimento das sucessivas aprendizagens expressas na prática pedagógica, que são apropriadas, reestruturadas e consolidadas em contextos experienciais de interação com os discentes, em face de realizar a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Essas aprendizagens podem ser decorrentes e/ou mobilizadas pela práxis transformadora, pautando-se na reflexão da teoria com a prática. Tais contextos de aprendizagem contínua potencializam a elaboração dos saberes da comunicação, explicitados por via de racionalidades dialógicas e comunicativas, que articulam os saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais no âmbito da constituição e do exercício do magistério. A pesquisa buscou compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. O estudo, de abordagem qualitativa, foi elaborado com aproximações etnometodológicas, realizado, de 2014 a 2017, em uma escola pública municipal de Itapipoca – Ceará, pautando-se na bricolagem científica como postura e como abordagem investigativa. A pesquisa de campo foi estruturada em duas fases, a primeira referente à coleta de informações da escola e a segunda foi organizada em cinco etapas (uso de um questionário, aplicação de uma entrevista semiestruturada, realização de observações de sala de aula, efetivação de uma entrevista de explicitação e de uma entrevista de aprofundamento), com o intuito de colher e produzir dados com os sujeitos selecionados (quatro docentes que ministram aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Os resultados desta pesquisa evidenciaram que os docentes, juntos aos saberes da experiência, na interação com os discentes, elaboram os saberes da comunicação, dentre os quais: saber fazer uso pedagógico do diálogo; saber ouvir; saber organizar a ordem da fala dos alunos e do professor na comunicação; saber falar; saber compreender a opinião dos alunos; saber interpretar o que o aluno está dizendo; e saber refletir sobre os aspectos da sala de aula, com base na comunicação. Percebe-se que, na prática pedagógica, o docente pode constituir a práxis transformadora, mobilizando, articulando e reestruturando vários conhecimentos e saberes, aspectos esses que repercutem sobre sua formação contínua e atuação profissional.

Palavras-chave: Práxis Pedagógica. Formação Contínua. Didática e Docência.

ABSTRACT

The thesis argues that the teaching is labored, strengthened and modified by the movement of the successive learning processes expressed in the pedagogical practice, which are appropriate, restructured and consolidate in interaction experiential contexts with the students, aiming the management and the pedagogical transformation of the teaching content. These learning processes could be due to and/or mobilized by the transformation praxis, basing itself on the reflection of the theory with the practice. Those continuous learning contexts strengthen the elaboration of communication knowledges, evidenced by dialogical and communicative rationalities, which combine the curricular, disciplinary, professional and experiential knowledges in the scope of the constitution and the teaching practice. This research aimed to understand that continue learning of teaching, as they are evidenced in the pedagogical praxis, are expressed in the range of experience knowledges in (and of the) dialogical communication which is composed by the interaction context with the students in the management and in the pedagogical transformation of teaching content. This study, of qualitative type, was elaborated with ethnic-methodological approaches, carried out in 2014-2017, in a public school of Itapipoca city – Ceará, basing itself on the scientific structure as stance and as investigative approach. The field research was structured in two steps, in which the first of them aimed to collect information about the school and the second one was organized into five steps (the using of a questionnaire, the application of a semi-structured interview, a serial number of observations performed in classrooms, an explanation interview and an improvement interview), with the objective of collecting and producing data using the selected subjects (in a number of four teachers which conduct classes in the beginning years of Primary School). The research results evidenced that the teachers, connected to the experience knowledges, in the interaction with the students, develop the communication knowledges, such as: be able to make use of the pedagogical dialogue; be able to listen; to comprehend the student opinions; be able to interpret what the student is saying; and be able to make a reflection about the classroom based on the communication. It is observed that, in the pedagogical practice, the teacher can constitute the transformation praxis, mobilizing, articulating and restructuring a range of knowledges, in which such aspects have a repercussion for their continuous formation and professional performance.

Keywords: Pedagogical Praxis. Continuous Professional Formation. Didactic and Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem-borboleta da complexidade..... 138
Figura 2 – Fases da pesquisa de campo e etapas da coleta e da produção de dados... 154
Figura 3 – Eixo epistemológico de organização e análise dos dados da pesquisa..... 171
Figura 4 – Mapa da pesquisa fundamentada na bricolagem: o "Efeito Beija-Flor".. 175
Figura 5 – Aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica..... 205
Figura 6 – Práxis pedagógica na gestão e na transformação dos conteúdos de ensino..... 231
Figura 7 – Aprendizagem contínua da docência na interação comunicativa com alunos..... 261
Figura 8 – Relação entre saberes da comunicação com os classificados por Tardif (2014)..... 280

Quadro 1 – Descritores e Subdescritores de Busca nas Publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)..... 55
Quadro 2 – Quantitativo de Textos Identificados por Descritores e Subdescritores, do XII ao XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – 2004 – 2012..... 56
Quadro 3 – Quantitativo de Textos Selecionados por Descritores e Subdescritores do XII ao XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – 2004 – 2012..... 57
Quadro 4 – Categorias teóricas da pesquisa da tese..... 74
Quadro 5 – Matrícula Geral na Zona Rural e Zona Urbana no Ensino Fundamental (2014) – Itapipoca – Ceará..... 147
Quadro 6 – Quantidade de alunos matriculados, por turma, na EEB Maria Dalva Barbosa de Azevedo (2016)..... 152
Quadro 7 – Caracterização dos 21 professores efetivos da sede da Escola Maria Dalva Barbosa de Azevedo (2016)..... 157
Quadro 8 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa..... 159
Quadro 9 – Tabulação das observações em sala de aula / uma unidade didática..... 165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
EB	Educação Básica
EEB	Escola de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ES	Ensino Superior
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
POETA	Porta de Entrada
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROMAC	Programa de Monitoria Acadêmica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Compromisso
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

1.1 O SURGIMENTO E A ASPIRAÇÃO PELA PESQUISA DE TESE DOUTORAL **21**

1.2 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E O INTERESSE PELO OBJETO DA TESE **28**

1.3 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, DIDÁTICA E A APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA NA PRÁXIS PEDAGÓGICA **39**

2 ESTADO DA QUESTÃO: "SOU EU QUE VOU SEGUIR VOCÊ" NA PESQUISA 50

2.1 QUAIS OS CAMINHOS DA PESQUISA NO ESTADO DA QUESTÃO? **51**

2.2 CONTRIBUIÇÕES DAS PUBLICAÇÕES DO ENDIPE À QUESTÃO DA TESE **57**

2.3 QUAL O LUGAR DA TESE NOS ACHADOS DO ESTADO DA QUESTÃO? **70**

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM A TESE 75

3.1 PRÁXIS PEDAGÓGICA E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: CONCEPÇÕES E INTER-RELAÇÕES **76**

3.1.1 Reflexões acerca da prática pedagógica e da práxis pedagógica 77

3.1.2 Tessituras da docência com a epistemologia da práxis 86

3.2 APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA: CENÁRIOS E IMPLICAÇÕES **93**

3.3 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DOS SABERES EXPERIENCIAIS **102**

3.3.1 Saber e conhecimento: distinções, características e implicações para a docência 102

3.3.2 Saberes docentes e a laboração dos saberes experienciais 108

3.4 EIXOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: GESTÃO E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CONTEÚDOS DE ENSINO E A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS **115**

3.4.1 A relação ensino-aprendizagem na docência: gestão e transformação pedagógica dos conteúdos 116

3.4.2 A interação professor-aluno e a constituição da docência em contexto dialógico 125

4 CAMINHOS E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 133

4.1 BRICOLAGEM CIENTÍFICA: POSTURA E ABORDAGEM INVESTIGATIVA **135**
4.2 ESTUDO QUALITATIVO COM APROXIMAÇÕES ETNOMETODOLÓGICAS **141**
4.3 CAMPO E CENÁRIO DA PESQUISA **144**
4.4 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE PRODUÇÃO DE DADOS **153**
4.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS **168**
4.6 A BRICOLAGEM CIENTÍFICA NAS ENTRELINHAS E CAMINHOS DA PESQUISA **172**
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁXIS PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA 176
5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA **176**
5.1.1 Concepções e características da aprendizagem contínua da docência 177
5.1.2 Cenários e contextos de formação de professores 193
5.2 PRÁXIS PEDAGÓGICA: PALCO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA GESTÃO E NA TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CONTEÚDOS DE ENSINO **206**
5.2.1 Prática pedagógica: reflexões sobre a organização e a gestão da transformação dos conteúdos de ensino 206
5.2.2 Aprendizagem da docência e a práxis pedagógica de gestão e de transformação dos conteúdos de ensino 215
6 INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SABERES DA EXPERIÊNCIA: TESSITURAS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA COMUNICAÇÃO 233
6.1 INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA...
6.1.1 Concepções e práticas interativas em sala de aula 233
6.1.2 Desafios e aprendizagens docentes na interação com discentes 234
6.2 OS SABERES DA COMUNICAÇÃO E AS APRENDIZAGENS CONTÍNUAS DA PROFISSÃO DOCENTE: TESSITURAS COM OS SABERES EXPERIENCIAIS **262**
6.2.1 A relação de várias experiências dos professores com a formação docente 262

6.2.2 Os saberes da experiência em interação com os da comunicação 273
6.2.3 Os saberes da comunicação no âmbito da aprendizagem contínua da docência 281
7 CONCLUSÃO 302
REFERÊNCIAS: 232
APÊNDICES 338
APÊNDICE A - MAPA GERAL DA PESQUISA 339
APÊNDICE B – PRIMEIRO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 340
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE SELEÇÃO E DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA 342
APÊNDICE D – SEGUNDO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 344
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 346
APÊNDICE F – ROTEIRO DE PONTOS DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS 348
APÊNDICE G – QUADRO DE OBSERVAÇÕES DAS AULAS 349
APÊNDICE H – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE EXPLICITAÇÃO: PROFESSORA MARIA 351
APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE EXPLICITAÇÃO: PROFESSORA OZANILA 353
APÊNDICE J – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE EXPLICITAÇÃO: PROFESSOR JONAS 355
APÊNDICE L – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE EXPLICITAÇÃO: PROFESSORA ANA 357
APÊNDICE M – TERCEIRO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 359
APÊNDICE N – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE APROFUNDAMENTO 361
ANEXOS 362
ANEXO A – PRIMEIRO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA 363
ANEXO B – SEGUNDO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA 365

1 INTRODUÇÃO[1]

Essa tese de conclusão de Doutorado em Educação aborda "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente". A escolha deste título se firmou no objetivo geral de pesquisa, que almejou: compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

O foco desta investigação versou sobre formação de professores e elegeu como centro de análise o estudo da aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica, tomando esta como eixo da discussão das assimilações deste profissional em situação de interação[2] com os discentes, reconhecendo a relevância dos saberes da experiência, do diálogo e da comunicação com os alunos para a formação contínua dos docentes, sem desvalorizar outros contextos importantes de aprendizagem de conhecimentos e de saberes significativos para o exercício do magistério. O debate da prática pedagógica se entretece com a reflexão sobre a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, que se evidenciam como palcos de consolidações, de apropriações e de reestruturações de aprendizagens da profissão no campo do fazer docente, sendo este crítico e fundamentado.

Compreendo[3] que a prática pedagógica necessita de frequentes estudos científicos, para que o ambiente escolar possa ser legitimado, ainda mais, no contexto acadêmico como cenário relevante para a realização de pesquisas educacionais que tenham como destaque os estudos sobre a formação de professores, ante constituição e reestruturação dos conhecimentos sobre a prática pedagógica. Conforme discute Silva (2011, p. 15),

> [...] a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

---

[1] Esta tese foi formatada de acordo com as regras do Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Estadual do Ceará (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2016).

[2] Além da interação física, em contexto de uma instituição de ensino, podem existir interações virtuais, em espaços virtuais de aprendizagem, com a existência de ensino a distância, porém, no decorrer desta pesquisa, foi tomada como foco de análise a interação professor-aluno em contexto presencial, realizada no mesmo espaço físico, porque foi este tipo de interação que impulsionou o interesse em elaborar esta pesquisa de doutorado.

[3] Em determinadas seções desta tese, em especial na introdução e na metodologia, foram escritos trechos dos textos na primeira pessoa do singular, porque, nestes extratos, foram comentados aspectos considerados bastante pessoais sobre a definição e o envolvimento que se teve com a investigação.

É no contexto da prática pedagógica, ação planejada e intencional, com fins didáticos, expressa pela mediação pedagógica, no intuito de promover a aprendizagem dos alunos, que pode ser percebida e analisada a práxis pedagógica, ação que agrega os aspectos mencionados da prática pedagógica e que, além disso, inter-relaciona dialética e reflexivamente[4] as dimensões teoria e prática, de modo crítico.

É importante considerar que a formação preconizada pela prática, discutida e defendida nesta produção acadêmica, não se reduz à prática pela prática; ela se expressa como uma formação que integra e não faz dissociação da teoria em relação à prática, uma vez que se expressa em um movimento transformador, porque, na concepção de Vázquez (1997), a práxis se define como atividade material transformadora que se ajusta a objetivos. No âmbito escolar, esses objetivos estão relacionados ao desenvolvimento de ações formativas que visam a mediar, em destaque, aprendizagens aos alunos, com a concretização da docência.

Segundo Franco (2012, p. 156), "[...] a prática pedagógica é formada por um conjunto complexo e multifatorial [...]", consolida-se com intencionalidades formativas e firma-se em práticas sociais com a finalidade de consolidar processos pedagógicos, que se integram com práxis quando se expressam na articulação das categorias teoria e prática, objetivando a transformação de uma determinada realidade com suporte na educação, no movimento expresso pela ação-reflexão-ação, que labora, se pauta e constitui a reflexão transformadora. A prática que não é pautada nos aspectos comentados se revela de modo acrítico, se evidencia como reprodutora e também é marcada, em destaque, pela técnica.

Relativamente à gestão e à transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, compreende-se que estas estão relacionadas com a reflexão, o planejamento e o desenvolvimento da prática pedagógica, sendo situada a gestão como o processo de análise, de organização e de realização das atividades pedagógicas que se referem com a docência, integrando nessa ação a transformação dos conteúdos.

[4] No decorrer das seções desta tese são realizadas discussões que envolvem o debate da reflexão como elemento importante para a formação de professores e para a constituição da prática pedagógica, porque a práxis pedagógica é uma das categorias teóricas desta pesquisa e a práxis se situa na articulação das dimensões teoria e prática, no movimento da ação-reflexão-ação, pautando-se na reflexão da ação transformadora. Embora o estudo não seja delineado na abordagem e na perspectiva do professor reflexivo, pois não é explicitado este foco no problema e no objetivo geral da investigação, compreende-se que existem inter-relações com a pesquisa desenvolvida nesta tese, uma vez que os estudos da epistemologia da prática, da práxis, dos saberes docentes e da aprendizagem da docência se inter-relacionam com o debate de aspectos da reflexividade. A reflexão expressa na articulação de teorias com a prática se configura como elemento importante para o desenvolvimento e para a análise da docência, considerando aspectos da formação, do trabalho formativo realizado e das condições de desenvolvimento da docência, como expõem Pimenta e Ghedin (2010). São motivos que conduziram essa investigação a discutir sobre a aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica, trazendo debates sobre a reflexão na ação.

Therrien, Mamede e Loiola (2004, p. 1) argumentam que a gestão da matéria é situada "[...] como um processo de produção e transformação de saberes pra além dos dilemas e desafios didáticos confinados em um processo pedagógico escolar [...]", que envolve várias dimensões do trabalho dos professores e não se expressa somente pelo ensino de conteúdo, uma vez que na docência se envolvem outras atribuições, que delineiam e consolidam o seu desenvolvimento. Deste modo, a docência não pode ser reduzida ao ensino, pois reúne outras atividades dos professores, que são relevantes para a profissão.

Veiga e D'Ávila (2008, p. 13) expõem que, "No sentido formal, a docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas [...]", atividade que requer o domínio de conhecimentos e saberes próprios desta área de atuação profissional, que, conforme discutido pelas referidas autoras e consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, no Aet. 13 (BRASIL, 1996), os docente incumbir-se-ão de:

> I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II – elaborar e cumprir plano da trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional[5];
> VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Os pontos mencionados anteriormente na LDBEN de 1996, concernentes às atribuições dos docentes no âmbito escolar, estão relacionados com vários aspectos referentes ao desenvolvimento da prática pedagógica, considerando o planejamento, a escolha das metodologias de ensino, a elaboração da proposta pedagógica da escola, a avaliação dos alunos, a elaboração e a execução do plano de aula, assim como a articulação da escola com a comunidade onde está inserida, como aspectos centrais relacionados à docência.

Este rol de atribuições dos professores, exposto anteriormente, está articulado e também expresso *pela* e *na* gestão da aprendizagem dos alunos, envolvendo a organização de uma série de atribuições para consolidar a prática pedagógica e constituir a docência, que se expressa, dentre outros aspectos, pela transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

---

[5] "[...] o conceito de 'desenvolvimento' tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de '**desenvolvimento profissional dos professores**' pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança [...]". (GARCIA, 1999, p. 137, grifo do autor).

Therrien, Mamede e Loiola (2004; 2007) destacam que este processo recebe a denominação de transformação[6] porque não se reduz a uma ação rígida e técnica, em que passos são seguidos ou reproduzidos, mas envolve reflexão sobre vários aspectos da docência. Na compreensão destes autores, os conteúdos são modificados pedagogicamente nesse contexto, em função da aprendizagem dos alunos, envolvendo a apropriação de outras aprendizagens para os educandos, transpondo os conteúdos, as quais expressam vários sentidos e significados na formação dos discentes.

Há de ser considerado o fato de que o significado da transformação pedagógica se encontra "[...] na percepção de que as transformações da matéria a ser ensinada não dependem unicamente de questões metodológicas ou epistemológicas, mas que se realizam, principalmente, através da interação com os alunos [...]". (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p. 128). Esse processo se consolida como elemento de destaque no âmbito da prática pedagógica, compreendida como o panorama de articulação de várias atividades que se expressam na gestão e na transformação dos conteúdos, com o intuito de constituir e mediar aprendizagens aos alunos, sendo situada, para Almeida (2011), como a capacidade de elaborar-se diariamente. Os aspectos comentados acerca da prática pedagógica são objetos de várias racionalidades[7] que são importantes para a formação docente. Para Silva (2011, p. 22):

> A concepção de formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática -, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada [...]

[6] Therrien, Mamede e Loiola (2004), comentando Chevallard (1991), apontam que esse autor desenvolveu análises sobre a transposição didática, situando-a como a mudança do conhecimento científico para o conhecimento escolar, tendo como base uma abordagem sociológica, que situa a influência da sociedade para o entendimento e a elaboração do currículo escolar. Dentre outros aspectos ante essa discussão, destaca-se que a expressão transformação pedagógica se adequa, didaticamente, aos propósitos da ação docente, porque os conhecimentos abordados no decorrer de uma prática pedagógica, embora influenciados pela dimensão social, não são transpostos de um lugar para o outro; há necessidade de ações formativas e reflexivas que os transformem pedagogicamente em condições de serem compreendidos pelos discentes. Na obra "La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado", Chevallard (2009) desenvolve a discussão sobre a transposição do saber científico ao saber ensinando, situando como esse fenômeno ocorre didaticamente; porém, para Therrien, Mamede e Loiola (2004), a explicação do referido autor é situada por várias normas e preceitos científicos bem específicos do campo da Matemática, que não se aplicam a todas as searas de conhecimentos. No momento da assimilação do conhecimento, os alunos não somente "absorvem" o que estiver sendo ensinado, mas agem sobre o que aprendem, aspectos não contemplados por Chevallard. Em razão disso, no decorrer da pesquisa, as discussões foram traçadas e constituídas com suporte na análise da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, situando-as na prática pedagógica.

[7] "Entendemos por racionalidade o modo como cada sujeito articula sua compreensão e seus saberes sobre um fenômeno, sobre o mundo, a vida [e em todo modo de compreensão e interpretação da sociedade] [...]". (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2009, p. 102).

Pontua-se, com amparo no exposto, que o tema deste estudo pretendeu destacar, no âmbito acadêmico, a relevância que a formação de professores ocupa no contexto da sociedade, via realização do trabalho destes profissionais no que refere à leitura e à transformação da realidade. Sendo assim, em razão disso, na subseção seguinte, será comentado o modo como surgiu e foi fortalecida a aspiração em realizar esta pesquisa da tese, situando aspectos relevantes da investigação.

1.1 O SURGIMENTO E A ASPIRAÇÃO PELA PESQUISA DE TESE DOUTORAL

O anseio por este estudo é fortalecido em aspectos de minha contínua aprendizagem docente, expressos na práxis pedagógica, ao atuar como professor tanto na Educação Básica (EB) como no Ensino Superior (ES), mediante a articulação das categorias teoria e prática, que se constituíram como ponto de várias reflexões em minha trajetória acadêmica e profissional.

As descrições das trajetórias acadêmicas, as reflexões críticas sobre as experiências docentes e de iniciação à pesquisa no âmbito da Universidade, assim como as justificativas e os problemas de pesquisa expressos no decorrer deste texto, consolidaram e fortaleceram a motivação e a inquietação em desenvolver esta pesquisa de tese, que se pauta em aprendizagens laboradas no âmbito de pesquisas na área da Educação, desde a formação inicial em Licenciatura em Pedagogia até o Mestrado em Educação, que se destaca na trajetória deste estudo, consolidando o anseio pelo Doutorado e desenvolvimento desta investigação.

Explicito, assim, que a constituição desta pesquisa não foi algo fortuito, e, pelo contrário, revelou, inclusive, dimensões de minha história de vida, desde a escolarização, como discente da EB, até o início de minha profissionalização[8] docente, contemplando vários aspectos referentes ao meu trabalho pedagógico. Determinados aspectos referentes às inquietações e às justificativas do porquê de se ter elaborado esta tese são discutidos ao longo desta introdução. Eles se pautam em dimensões comentadas outrora nos primeiros parágrafos da seção relativamente à formação e ao trabalho de professores.

[8] Cabe expor que "a profissionalização refere-se ao processo de aquisição das capacidades específicas da profissão. Não se resume à formação profissional, embora a inclua, mas envolve outras características de cunho também subjetivo, como aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que se vão constituindo no exercício da profissão [...]" (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 27) e que são importantes para a aprendizagem de conhecimentos e competências e habilidades relevantes para a formação e exercício da docência.

Saliento que é pertinente a existência de uma investigação científica sobre a formação docente, que valorize e tome a prática pedagógica cotidiana como palco de assimilações significativas para a aprendizagem da docência, as quais são especificadas na constituição dos saberes experienciais decorrentes da interação com os discentes.

É no contexto da sala de aula, por exemplo, e em outros espaços de aprendizagem das instituições de ensino, que os saberes curriculares, pedagógicos e disciplinares ganham centralidade na formação e no trabalho do professor, articulando-se com os saberes da experiência, os quais integram a tipologia de saberes docentes expressa por Tardif (2014). A experiência se configura como "[...] o ponto de ancoragem para a aprendizagem, principalmente quando se trata da formação de adultos e/ou profissionais [...]", (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 31), porque está no que toca as pessoas (BONDIA, 2014) no ensino e na aprendizagem.

Ante o exposto, é importante considerar que a epistemologia[9] da prática precisa de estudos mais frequentes e sistemáticos, dado que semelhante à constituição do conhecimento e dos saberes, o campo de elaboração de conhecimentos sobre a prática pedagógica é mutável, algo singular e também relevante para a formação de professores; seu trabalho está em permanente mudança. Essas apreciações e evidências foram confirmadas nos estudos de Castro (2013) e se legitimam pelas perspectivas e contribuições teóricas, por exemplo, de Carvalho e Therrien (2009), Franco e Pimenta (2010), Mizukami *et al*. (2010) e Souza (2008).

No que se refere à epistemologia da prática, Therrien (2010c, p. 13) destaca que ela "[...] está no confluente do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e o contexto social de suas intervenções. [...]" e se refere à constituição dos conhecimentos pelos professores. As pesquisas sobre a elaboração de conhecimentos na ação pedagógica contribuem com a leitura crítica da aprendizagem destes profissionais, que carecem de estudos mais sistemáticos sobre o seu espaço de atuação, articulando conhecimentos e saberes decorrentes da experiência no magistério e os procedentes da formação acadêmica.

Na compreensão de Carvalho e Therrien (2009, p. 3) "[...] a epistemologia da prática pode ser entendida tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ela produzidos; ou

[9] Na perspectiva de Therrien (2014, p. 7, grifo do autor) "a **EPISTEMOLOGIA,** por sua vez, estuda de modo crítico o método científico, as formas lógicas e os raciocínios da ciência na elaboração dos postulados e das hipóteses sobre as quais os cientistas elaboram suas teorias [...]". E esta se constitui como ponto de destaque no campo de aprendizagem da profissão docente, sendo fundamental para a constituição de conhecimentos e saberes sobre e para o desenvolvimento das atividades concernentes ao trabalho pedagógico.

seja, a racionalidade em que estão apoiadas [...]". Referenda-se que esses estudos não são importantes somente para se debater a formação contínua[10] dos professores, mas também a formação inicial[11] e a formação continuada, conforme preconizam os mencionados autores, assim como o que se compreende por Educação com a perspectiva da aprendizagem destes profissionais, tomando como referência o espaço da sala de aula[12]. Com efeito, expõe-se que:

> Educar, em síntese, pode ser entendido como o processo de construção e de re-construção criativa de si e do mundo social onde convivemos. Nessa compreensão entendo o educação como aprendizagem à vida no mundo na convivência com outros sujeitos, ou seja nas relações intersubjetivas. Esse olhar conduz a conceber a expressão educar como constituição de *sujeitos*, portanto de desenvolvimento de *identidades* de sujeitos e de sociedade mediante processos de socialização (convivência com os 'outros') e individualização (autonomia ou auto-determinação). Enquanto prática profissional formula-se um desafio: produzir *aprendizagem* aos diversos modos de entender e viver a vida no mundo! (THERRIEN, 2011, p. 2, grifo do autor).

Em razão do exposto, identifica-se o fato de que os resultados desta pesquisa podem contribuir para refletir várias tipologias de formação docente, as já mencionadas e outras, tais como: a permanente, a em serviço e a autoformativa. As aprendizagens instituídas na prática pedagógica, tomando como ponto de ancoragem a práxis pedagógica, necessitam

---

[10]A formação de professores é entendida como um processo permanente de aquisição, transformação e constituição de conhecimentos e saberes ao longo da vida, não sendo reduzida a uma certificação profissional. A concepção de formação contínua, defendida nesta tese envolve os aspectos comentados e firma-se na compreensão de que "[...] a formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transformando o conhecimento advindo da racionalidade técnica". (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 15).

[11]Um aspecto importante a ser considerado no âmbito das reflexões sobre a formação de professores é que "[...] a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total de formação, se ancorada na direção da racionalidade prática". (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 23).

[12] No Inciso X, do § 5º, referente ao Artigo 3º das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, da Resolução Nº2, de 2015, é especificado, entre os princípios da "Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica", que "a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica" (BRASIL, 2015b). No Art. 16, do mesmo documento é exposto que "A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente." Essas especificações estão relacionadas também, em parte, para com a formação contínua discutida nesta Tese, termo que não é empregado ou mencionado no mencionado documento, o qual denomina também as aprendizagens no contexto escolar, inclusive relacionadas com a experiência docente, como formação continuada, conforme mencionado anteriormente. Percebe-se que há necessidade nesta legislação educacional de maior clareza quanto as diferenciações dessas tipologias formativas, uma vez que essas abordagens evidenciam compreensões distintas de apropriação de conhecimentos e de saberes formativos para a docência, que carecem mais debates e reflexões.

ser valorizadas em todos os processos e ações de formação docente, sendo contempladas no rol das políticas públicas educacionais, visto que na prática pedagógica as teorias são podem ser ressignificadas e ganham vários sentidos e significados, constituindo a práxis pedagógica.

Embora já existam determinadas investigações sobre a epistemologia da prática docente, percebe-se que a pesquisa desenvolvida nesta tese singularizou-se e ganhou destaque no cenário dos estudos na área da Educação, porque elegeu a prática pedagógica como espaço de aprendizagem contínua da docência, situando essas aprendizagens expressivamente nas interações com os discentes, em contexto de ação comunicativa[13], como explicita Habermas (2012), e na experiência da docência, no que se expressa na vida (BONDIA, 2014), tendo como inter-relação o desenvolvimento do diálogo[14] na ação docente (FREIRE, 1996).

A interação em sala de aula foi tomada em destaque neste estudo, em face da constituição do ensino e da aprendizagem, que permeiam e integram a prática pedagógica. Este estudo se distinguiu dos demais acerca da epistemologia da prática pelo fato de buscar compreender as aprendizagens contínuas da docência na práxis pedagógica, tendo parâmetro o contexto da realização do trabalho de professores, situando dimensões do movimento da ação-reflexão-ação na realização da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos.

Ressalta-se que o desenvolvimento de estudos sobre formação de professores é uma atividade que interessa desde a Licenciatura em Pedagogia, cursada na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), concluída em 2006. Mesmo sem exercer o magistério, à época, e em fase de formação inicial, evidencia-se, entre outros aspectos, o fato de que a qualidade da formação docente é, entre outras dimensões, fator preponderante para o êxito da aprendizagem dos alunos. Essa situação estimulou a se desenvolver estudos preliminares sobre o tema formação de professores, articulados aos componentes curriculares cursados na graduação em Pedagogia.

Percebe-se atualmente, que naquele contexto as leituras e as discussões, promovidas nas disciplinas do curso, possibilitaram-se analisar as finalidades de um curso de

---

[13] Destaca-se que o agir ou a ação comunicativa "[...] resulta da aplicação, em contextos de ação social, do modelo de racionalidade que emana dos processos de entendimento linguístico que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validez criticáveis. Já o agir estratégico resulta da aplicação em contextos de ação social, do modelo de racionalidade que emana dos processos de intervenção na natureza com o fim de uma manipulação com êxito. No primeiro caso a linguagem aparece com todo o seu potencial de motivar a convicção e de gerar consenso. No segundo ela não passa de um meio de transmissão de informações e de influência de uns sobre os outros e sobre a situação da ação, induzindo o comportamento". (BOUFLEUER, 2001, p. 30-31).

[14] Neste estudo, é pontuado que "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu". (FREIRE, 1987, p. 45, grifo do autor). Cabe salientar, além disso, que, "[...] É na palavra que se movimentam e interpenetram outras palavras e no ir e vir das falas vivas que geram o encontro dos seres que se dispõem a falar, ouvir, escutar, que se daria, por excelência, a educação. A educação seria, desse modo, 'con-versa', com a acepção de versar com [...]". (SANTOS, 2014, p.2).

graduação em formação docente, ao se tomar como suporte a multirreferencialidade[15], assim como discute Barbosa (1998). Em destaque, menciona-se que se pôde apropriar na formação inicial de reflexões teóricas sobre muitos temas da área da Educação, com ênfase para os relacionados com a formação de professores, no tocante à relação teoria e prática, a fim de se compreender aspectos da experiência docente. Esses interesses e inquietações acerca da formação de docentes situada em seu contexto de trabalho, dentre outros aspectos, legitimam-se, em destaque, nas apreciações abaixo da autora Silva (2011, p. 21), em que esta destaca:

> [...] a concepção que passou a orientar a ideia de reforma na formação do professor é que este se transforma e 'melhora' à medida que, a partir de situações práticas reais, torna-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo chamado de *practicum*, traduzido pela epistemologia da prática: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática.

Em determinadas atividades acadêmicas realizadas em minha formação inicial, recordo-me de que, ao participar do Programa de Monitoria Acadêmica (PROMAC) da UECE, em 2002, e de um grupo de estudo sobre pesquisa científica, em 2006, notei em várias atribuições teórico-práticas da monitoria e de pesquisas em escolas que ofertam o Ensino Fundamental (EF) que a formação docente assume centralidade inegável no êxito do trabalho pedagógico. Ela se exprime como fator relevante para que a prática pedagógica possa ser constituída com êxito. Além disso, foi evidenciado que essa formação se constitui de vários modos e cenários, inclusive, valorizando e reconhecendo o papel da história de vida como aspecto de destaque para a formação dos professores.

A realidade educacional, no entanto, demonstra que vários profissionais não compreendem o quanto é importante que a prática seja constituída com suporte na práxis, sendo situada de uma compreensão indissociável entre as dimensões teoria e prática. Estas poderão manter constante interconexão no âmbito da formação e do trabalho de professores, algo que pode ser identificado nos estudos de Therrien (1993; 2012) e de Tardif (2014). Outro aspecto a ser considerado é que estas categorias são interligadas dialeticamente, não dissociadas, porque mantêm unidade (VÁZQUEZ, 1997).

Ressalto que analisei em minha Licenciatura em Pedagogia a pesquisa de monografia intitulada "Ensino Médio Público: desafios e contradições no exercício de sua função social". Dentre os resultados obtidos, evidenciei, com base na fala dos sujeitos pesquisados (gestores, professores e alunos), que, independentemente da função que lhe é

[15] Nos argumentos de Barbosa (1998), a multirreferencialidade é compreendida como posição epistemológica, tanto de crítica como de criação científica, por intermédio de uma leitura plural e a partir de vários ângulos, em função de sistemas de referências distintas e com a valorização da heterogeneidade.

atribuída (profissionalizante, formativa ou para a continuidade dos estudos), o Ensino Médio (EM) deve dispor de professores com formação de qualidade (CASTRO, 2006), pautada no domínio crítico de conteúdos e com dimensões pedagógicas que lhes possibilitem ler e compreender reflexivamente a realidade que os cercam, a fim desta vir a ser transformada pelo seu trabalho.

Foi possível perceber, dentre outros aspectos, nas minhas trajetórias formativas e de iniciação à pesquisa na área da Educação, o quanto é relevante a valorização do professor para o pleno êxito da educação do Brasil, não somente ao tomar como referência os indicadores educacionais do País, mas também em destaque o êxito da aprendizagem dos alunos. Apreendi que a função social da escola[16] é possibilitar que os alunos aprendam os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade ao longo dos anos, de modo crítico e reflexivo, assim como destacado por Castro (2006), mas essa função, dentre outros aspectos, consolida-se por meio do trabalho formativo dos professores.

Atualmente, percebo que, além do cumprimento da função social da escola, é importante que os docentes disponham de uma formação que lhes dê condição de compreender a dinâmica e os problemas de realidade social, discutindo, em especial, os que perpassam suas condições de trabalho. No âmbito da pesquisa monográfica, busquei investigar se os professores se sentiam capacitados para contribuir com a efetivação das funções sociais do EM. Ficou perceptível na análise dos dados que eles não identificavam ser plenamente formados para cumprir com essas atribuições. Na Licenciatura em Pedagogia, não houve a preocupação sistemática por parte dos professores durante as disciplinas em discutir esse aspecto da formação de docentes, relativos à análise da prática pedagógica, que se expressa como campo oportuno e de destaque de inter-relação das categorias teoria e prática.

Tais aspectos revelaram que o espaço da sala de aula, com referência na prática pedagógica, necessita de mais atenção nas investigações acadêmicas, principalmente quando se tem a atenção direcionada para a formação docente, dada a responsabilidade que estes profissionais assumem no panorama educacional. Após desenvolver os estudos mencionados, meus interesses de pesquisa começaram a ganhar outras configurações, tomando referência e destaque o contexto do trabalho pedagógico e da sala de aula, ao eleger com destaque o profissional docente, por considerá-lo como central no âmbito da educação.

[16] Na compreensão de Nóvoa (2009, p. 62-63), a escola assume duas funções: "[...] por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isso que a Escola saber fazer, é isto que a Escola faz melhor [...]".

Com apoio nesse entendimento, adquiri processualmente livros com abordagem em destaque para o tema formação docente, considerando seus distintos aspectos, tipologias e possibilidades de existência, assim como sua historicidade e importância para os panoramas da educação mundial e nacional. Essas leituras me revelaram que o professor está em contínua aprendizagem, reestruturando e constituindo, interativamente com os discentes, sua área de trabalho e formação, ao que é desenvolvido nas relações interpessoais, porque esse profissional aprende na sala de aula, de modo contínuo e na experiência (CASTRO, 2013).

A prática pedagógica é expressa como fértil e oportuno *locus* de formação para a docência, conforme expõem as investigações de Lima (2001) e Mizukami *et al*. (2010). Esses estudos, com perspectivas teóricas diversas, situam a relevância da prática pedagógica, da experiência e do exercício da profissão[17] como espaço oportuno de constituição de aprendizagens relevantes para o desenvolvimento da docência, pautando-se em fundamentações teóricas.

Os estudos das obras mencionadas, todavia, não deram destaque para as aprendizagens contínuas da docência que o professor desenvolve na práxis pedagógica, considerando como destaque e eixo de articulação os saberes experienciais decorrentes da interação com os alunos, que focaram também as experiências da gestão e de transformação pedagógica dos conteúdos de ensino no contexto analisado. Esses estudos também não se entrelaçaram com aspectos relacionados com a ação comunicativa e com o papel, específico, do diálogo para as aprendizagens contínuas da docência, na realidade de laboração da práxis.

Estes aspectos, embora possam ser situados como relevantes em determinados estudos sobre a formação de professores, não foram contemplados com a perspectiva investigativa traçada e delimitada no objetivo da pesquisa, exposto no início desta seção. Por isso, considerou-se relevante realizá-la. Deste modo, ante as caracterizações e os recortes investigativos delimitados e expostos no tocante às discussões sobre a formação docente, legitima-se o fato de que, dentre outros aspectos concernentes à contribuição e à justificativa da realização da pesquisa comentada, "[...] o desenvolvimento do campo de estudos sobre a

[17]Situa-se que "[...] o conceito de profissão (do latim professio: declaração, profissão, exercício, emprego) evoluiu socialmente e está marcado por mudanças sociais e econômicas ocorridas ao longo da história. Não por isso uma palavra neutra, diferenciando-se do que se entende no senso comum por ofício ou ocupação. A profissão é um ato específico e complexo, e diz respeito a um grupo especializado, competente [...]". (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 26). Além disso, acrescenta-se que, na compreensão de Pimenta e Lima (2008, p. 64), "[...] uma profissão diz características e modos de se exercer uma determinada atividade. Diz também das condições objetivas do exercício da profissão e dos requisitos necessários para nela ingressar". Foram expostas essas concepções para situar que cada profissional tem e constitui, ao longo da vida, aprendizagens específicas de sua área de atuação, envolvendo saberes e conhecimentos próprios e que os singularizam em detrimento de outros profissionais.

epistemologia da prática docente pode contribuir para a constituição da profissionalização no sentido de autenticar os saberes da profissão, legitimando-a [...]". (CARVALHO; THERRIEN, 2009, p. 3). Compreende-se, portanto, que o espaço da sala de aula é situado como *locus* de análise e de reestruturação do que é realizado na própria prática pedagógica, assim como, sobre o que é aprendido na interação e no diálogo estabelecidos com os alunos

Considerou-se oportuna a realização desta pesquisa, que teve como foco a aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica, valorizando os saberes constituídos pelos professores na realização da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos, com amparo no processo dialético e formativo de ação-reflexão-ação. A epistemologia da prática foi destacada com atenção nesta demanda, tendo como base de análise as aprendizagens da docência decorrentes da convivência em sala de aula com os discentes, considerando outros espaços, contextos e panoramas de aprendizagem de aspectos da docência, porque se sentiu a necessidade de realizar uma pesquisa que desse destaque ao papel dos alunos, via interação no ensino e na aprendizagem, para a aprendizagem contínua da docência.

Conforme discutem os autores Haidt (2002), Freire (1996) e Morales (2006), a interação e o diálogo assumem destaque nos cenários das aprendizagens dos discentes, sendo relevantes para o trabalho pedagógico, por isso, é reconhecida a importância das ações comunicativas, expressas em várias linguagens (HABERMAS, 2012), para que os docentes possam lecionar. O exercício da docência se evidencia, neste sentido, como espaço de laboração de aprendizagens relevantes para a profissão.

Deste modo, na subseção seguinte serão tecidas reflexões sobre aspectos da minha prática pedagógica que fortaleceram o desejo em realizar essa perquirição.

1.2 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E O INTERESSE PELO OBJETO DA TESE

No decorrer desta subseção, desenvolvem-se descrições sobre pontos do exercício da docência e de outros aspectos profissionais, entrelaçados com reflexões teóricas da docência, que balizaram e consolidaram o interesse em elaborar essa investigação de Doutorado. Expressa-se, de início, que à proporção em que se ensina também se aprende, assim como destaca Freire (1996), e os professores desenvolvem a prática pedagógica porque existe alguém que necessita aprender. Esse é um dos aspectos centrais do curso da docência.

Deste modo, ressalta-se que no ano de 2006, comecei a ensinar em um cursinho pré-vestibular de Itapipoca, ministrando a disciplina Interpretação Textual. De 2007 a 2010,

lecionei no EM, como docente substituto, e de 2010 a 2012 atuei como professor substituto no ES, nos cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia e Química da FACEDI/UECE, ministrando disciplinas da área de Teoria e Prática de Ensino.

De agosto de 2011 a novembro de 2016, fui professor efetivo da rede municipal de Itapipoca e trabalhei também, especificamente, no ano de 2013, na Coordenadoria de Formação de Professores desse Município, setor pertencente à Secretaria Municipal de Educação (SME), com gerenciamento das formações continuadas de todos os professores da Educação Infantil (EI), do EF e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com formações também das docentes responsáveis pelas brinquedotecas, das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim como discute Castro (2013), o exercício da docência me ensinou que constituo aprendizagens com os alunos no âmbito da prática pedagógica, aprendizagens que não são ensejadas durante a formação inicial e que afetam sempre minha formação contínua, instituídas no âmbito do fazer pedagógico, que me tornam um professor diferente de outrora, porque a cada ano letivo e em cada aula ministrada são outras descobertas. Estas aprendizagens são explicitadas na constituição de saberes experienciais, fruto, em destaque, da convivência com os meus alunos e que emanam da prática pedagógica dialogada e refletida, pautada em teorias, sendo transformada, com esteio em situações do cotidiano escolar, por meio da gestão e da transformação dos conteúdos de ensino.

A situação exposta estimulou-me a querer compreender as aprendizagens da docência decorrentes da práxis, situando-as na prática pedagógica, em contexto de interação com os discentes e na constituição dos saberes experienciais, que são relevantes para o trabalho no magistério e que estão relacionados com os diálogos estabelecidos em sala de aula, uma vez que a interação de professores com alunos pode se configurar como espaço propício de aprendizagens mútuas. O diálogo é expresso, deste modo, como ação oportuna para consolidar o ensino e a aprendizagem (FREIRE, 1996), porque a prática pedagógica, além de ser interativa, se expressa como uma ação que requer comunicação (BOUFLEUER, 2001) o ensino e a aprendizagem são ações explicitadas com amparo no diálogo.

Tais experiências despertaram o anseio em elaborar esta pesquisa, pois fomentaram muitas reflexões sobre as diversas possibilidades de aprendizagem do professor, que não se limitam ao âmbito acadêmico e que se estendem, por exemplo, para os espaços das escolas. O exercício da profissão estimula a elaboração de vários saberes docentes, fruto das experiências de ensino. Percebi, ainda, que a prática pedagógica se revela como seara

oportuna de reflexão e de articulação dos conhecimentos acadêmicos, de modo integrado, principalmente quando é possível desenvolver, de fato, a práxis educativa.

As dimensões da formação docente, comentadas há pouco, permitem agregar os conhecimentos da formação inicial, fruto de fundamentações teóricas, com os conhecimentos constituídos na prática pedagógica, com valor em destaque para os saberes da experiência, os quais são fatores preponderantes à aprendizagem do professor ao interagir com os seus alunos, destacando-se os saberes experienciais fruto da interação (CASTRO, 2013). Para que essas ações se constituam como práxis, é relevante que os docentes se apropriem de conhecimentos científicos de seu campo de atuação profissional e que os articulem com a prática, refletindo-a e transformando-a continuamente, processo esse que requer compromisso com a formação não somente dos alunos, mas, inclusive, pessoal, com a docência, pois, do contrário, tais profissionais estarão desenvolvendo a prática pela prática, acriticamente.

Há de ser considerada a ideia de que a prática pedagógica é expressa como ação pedagógica centralmente interativa, laborada por diálogos, pela comunicação entre professores e alunos, a fim de se alcançar a aprendizagem dos discentes, foco da função social da escola. É relevante que se ouça os alunos para que possa conhecer, por exemplo, suas inquietações, necessidades formativas, saberes e conhecimentos, interagindo pedagogicamente.

Expõe-se que o diálogo, a interação e convivência em sala de aula (FREIRE, 1996) podem se expressar como campos de aprendizagem para os sujeitos do processo educativo, tendo por base a ação comunicativa e o diálogo (BOUFLEUER, 2001; HABERMAS, 2012). Esse processo poderá constituir a dialogicidade, situada como a comunicação e intercomunicação, em que os sujeitos (professor e alunos) aprendem e crescem na diferença, na reflexão de si e do outro, sendo essa uma ação central de educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987; 1996), processo esse que é situado como dialógico[18].

Destaco, ainda, a noção de que aprender a ouvir os alunos, foi ponto crucial para saber determinados aspectos da docência, que só ganharam destaque no âmbito da prática pedagógica, quando pude compreender, por exemplo, o que os alunos estavam aprendendo, refletindo sobre os momentos da ação didática, que estão relacionados ao planejamento da

[18] "É necessário ter um cuidado na diferenciação das derivações da palavra diálogo. Dialógico, por exemplo, poderá ser utilizado num sentido freireano, habermasiano ou moriniano. Nos dois primeiros dialógico representa uma troca, uma relação comunicativa entre diferentes pessoas com pontos de vistas semelhantes ou diferentes. Já para Morin dialógico é um princípio cognitivo da teoria da complexidade que apreende toda a realidade como composta por posições antagônicas, concorrentes e, ao mesmo tempo, complementares". (MARTINAZZO, 2005, p. 63). Nesta pesquisa o significado do termo dialógico foi utilizado na perspectiva de Freire e Habermas.

prática pedagógica, à seleção das metodologias de ensino e à realização da avaliação dos alunos (LIBÂNEO, 1994). Todas essas ações pedagógicas são relacionadas e necessárias para a gestão e para a transformação dos conteúdos de ensino, e, ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de aprendizagens contínuas para constitui-las na prática pedagógica.

Sobre o que é aprendizagem, para Veiga (2009, p. 60-61), esta se define como uma mudança de comportamento, refere-se a "[...] interpretar e compreender a realidade. É mudar a compreensão que temos, reconfigurando constantemente nossos conhecimentos. Isso ocorre por meio da interação constante com o ambiente onde situa-se o aluno, sujeito da aprendizagem [...]". Deste modo, a compreensão de aprendizagem se situa no âmbito das relações interpessoais, elaboração e mudança de comportamento, que não se refere somente aos discentes, pois envolve também os docentes.

No exercício do magistério, em circunstância de interação com os alunos, no ensino e na aprendizagem, pude evidenciar que constitui uma série de saberes experienciais relevantes para a minha formação. Em destaque, menciono que aprendi: ouvir de fato os alunos; compreender o papel formativo da afetividade no âmbito da sala de aula; reconhecer que os discentes influenciam sobre o plano de aula, dentre outros.

Percebo que tais aprendizagens, decorrentes da experiência na EB e também no ES, possibilitaram-me vários conhecimentos e saberes significativos sobre e para a docência, os quais foram sendo reconfigurados no decorrer dos anos, sendo transformados processualmente. O que aprendi no início da profissão é relevante para o que sou atualmente como professor, porém, com vários sentidos e significados, oriundos da minha prática pedagógica, refletida e modificada, porque foram sendo reformulados com as configurações da práxis pedagógica, o que se expressou como um movimento inter-relacionado de teoria e prática refletidas, objetivando transformar a realidade. Na compreensão de Silva (2011, p. 22),

> [...] para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática não basta em si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência [...].

Deste modo, as experiências pedagógicas no ES, no período de 2010 a 2012, ministrando as disciplinas Didática, Teorias da Educação I, Pesquisa e Prática Pedagógica II e V e Estágio Supervisionado I, coordenando um grupo de extensão, orientando monitoras da disciplina Ensino em Matemática e monografias, permitiram-me outras aprendizagens na interação com os alunos no âmbito da prática pedagógica, diferentes da EB, com sentidos e

significados próprios para a aprendizagem da docência, agora no âmbito da Universidade – assim defende Castro (2013).

As experiências retrocitadas possibilitaram-me identificar, inclusive, o fato de que ensinar no ES é diferente, dentre outros aspectos, da EB, pela maior autonomia docente na tomada de decisões sobre a dinâmica de uma aula. No primeiro espaço, tem-se um público divergente em postura, criticidade e reflexividade, que contribui para pensar e constituir outro ser docente, com outras práticas pedagógicas, até porque os fins curriculares e pedagógicos das atividades dos professores são diversos.

A EB e o ES têm proposições formativas distintas, que influem sobre o trabalho dos professores, mas fui evidenciando, que além de elaborar saberes docentes da experiência, também aprendia aspectos relacionados ao diálogo e à comunicação. O ES lida, em destaque, com a produção de conhecimento e a EB se pauta, em especial, no ensino de conhecimentos elaborados por outros sujeitos, fruto de pesquisas científicas, porém, se expressa também como espaço de reestruturação e laboração de conhecimentos e saberes.

Ao trabalhar na Coordenadoria Municipal de Formação de Professores de Itapipoca, no ano de 2013, departamento da SME responsável por desenvolver as formações continuadas dos professores, identifiquei neste contexto ser importante que as ações de formação continuada, sejam nas esferas municipal, estadual ou federal, valorizem a prática pedagógica na elaboração e na efetivação das políticas públicas de formação docente, sendo relevante que esta prática seja fundamentada teoricamente. Isso fortaleceu o interesse em querer pesquisar sobre os aspectos comentados ao longo desta seção. A experiência ganha centralidade no processo de aprendizagem contínua da docência, que é permanente e singular, porque se situa a experiência como algo que nos passa, o que nos acontece (BONDIA, 2014) e que concede sentidos e significados à docência.

Destaco, principalmente, que, além dos aspectos já comentados, a realização do Mestrado em Educação, concluído em 2013 na Universidade Federal do Ceará (UFC), consolidou ainda mais o interesse em continuar pesquisando o tema formação de professores. Analisei neste trabalho que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Itapipoca – Ceará. A dissertação foi intitulada “A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente”.

Ressalto, inclusive, que determinados aspectos descritos e comentados anteriormente sobre minha trajetória de formação acadêmica e atuação profissional foram expressos na mencionada pesquisa de mestrado, induzindo-me a sua realização e subsidiando,

indubitavelmente, o interesse em desenvolver subsequentemente, em caráter de aprofundamento teórico e empírico, o que foi especificado nesta pesquisa de doutorado. A trajetória descrita e comentada, entrelaçada com reflexões de cunho teórico e empírico, impeliu-me a ter a aspiração em elaborar o projeto de seleção do doutorado, que se firmou no interesse em desenvolver de modo mais sistemático o estudo da formação docente e que consolidou a elaboração desse estudo.

Na pesquisa do mestrado, compreendi que o saber conviver (aprender a viver junto), tomado como um pilar da educação no século XX (SALES; BARRETO; FARIAS, 2009) e que é suficientemente relevante para a realização dos processos educativos formais, configura-se como um dos saberes da experiência, seguindo a tipologia dos saberes docentes em Tardif (2014), imprescindíveis ao exercício da profissão docente. Considero que aprendi no mestrado a importância da interação na formação e na atuação de professores, agora de modo mais reflexivo[19] e crítico, transpondo as minhas vivências profissionais. Da pesquisa do mestrado surge o interesse em querer compreender mais e em profundidade os aspectos relacionados ao diálogo e ação comunicativa com os alunos no âmbito da prática.

Além de se valorizar a importância da interação professor-aluno na prática pedagógica e para a formação docente, devem-se contemplar outros aspectos como necessários a este processo, pois "[...] além de qualquer tipo de formação inicial ou continuada, só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimentos nas condições de trabalho: salários e carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, e outros fatores". (SILVA, 2011, p. 15). A formação docente, deste modo, exerce centralidade no que se objetiva constituir no contexto das ações educativas intencionais, realizadas nas instituições de ensino, que, somadas a outros aspectos, têm papel central na formação dos discentes, mas para isso é fundamental atentar para outros aspectos, como condição de trabalho.

Expõe-se neste contexto de reflexão sobre dimensões da formação contínua, de acordo com Morales (2006, p 158, grifo do autor) que, dentre outros aspectos, "[...] o modo *como* se dá nossa relação com os alunos, a *qualidade* de nosso relacionamento com eles e nosso *impacto global* sobre eles dependerão sobretudo de nossas próprias atitudes e do *modo como nos vemos a nós mesmos* como professores". As possíveis análises que venham a ser pautadas nesta perspectiva formativa expressa pela e na interação se constituem como ponto

[19] Defende-se a ideia de que essa reflexão seja laborada em três modalidades, tomando como base os estudos de Schön, que situa três pontos principais, que são: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação (NÓVOA, 1995).

central de aprendizagem didática na própria relação, especificamente acerca de aspectos relacionados ao trabalho pedagógico. Assim, nas contribuições de Therrien (2010c, p. 2), percebe-se o quanto é relevante a interação para a formação docente, porque

> [...] a identidade dos sujeitos aprendizes, em situações de comunicação dialógica, é afetada quando as matérias de estudo são devidamente transformadas pedagogicamente pelas racionalidades atentas à compreensão da diversidade de leituras possíveis da vida na sociedade contemporânea.

Supõe-se, com efeito, a existência de outras situações de aprendizagem relevantes para a formação do professor, com destaque para a referida interação, que pode constituir saberes experienciais integrantes da aprendizagem à docência na convivência com os alunos. Na pesquisa do mestrado, observei que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente. Os resultados dessa investigação revelaram que os professores constituem vários saberes experienciais interagindo com os alunos, os quais são expressos no contexto da convivência, tais como: ser mais humano, sensível, atencioso e carinhoso em sala de aula com os alunos, demonstrando maior atenção por eles (CASTRO, 2013). Os frutos desta pesquisa impeliram o meu interesse e a necessidade em investigar a aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica, que se expressa como uma ação situada em contexto experiencial e intersubjetivo, possibilitando a laboração da muitas racionalidade. Em destaque, mencionam-se as racionalidades pedagógicas.

Além dos estudos realizados, problematizo o fato de que os livros utilizados na referida pesquisa, embora abordem temas relacionados à prática pedagógica, aos saberes da experiência, à interação professor-aluno, aprendizagem da docência e à formação contínua, não me deram resposta para a inquietação que me transportou a propor o projeto de pesquisa para a seleção do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE no final do ano de 2013, o qual consolidou a elaboração desta pesquisa.

As leituras e experiências do mestrado, decorrentes das disciplinas cursadas, da pesquisa científica concluída, da interação com a professora orientadora da dissertação e com os colegas de curso e docentes dos componentes curriculares, foram fundamentais para discutir a trajetória apresentada sobre o interesse em compreender cientificamente e em maior profundidade o tema formação docente, tomando a práxis pedagógica como centro das discussões da aprendizagem da docência no âmbito da convivência com os discentes.

Estas reflexões me impulsionam a querer compreender cientificamente tais experiências no âmbito da pesquisa de doutorado, até porque percebo que já não sou mais o

mesmo docente de outrora, as experiências me incitam sempre repensar minha prática pedagógica e as possíveis aprendizagens de que posso dispor no âmbito das relações interpessoais com os meus discentes, à luz de teorias que fundamentam minha ação docente. Sou responsável pelo ensino dos meus alunos, porque esse é por excelência o meu trabalho, a essência da minha profissão, porém, identifico o fato de que o modo como ensino vai mudando no decorrer dos anos, algo que, dentre outros fatores, é singular e decorrente em destaque nas experiências da gestão e de transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. A realidade descrita instigou-me a compreender em profundidade teórica e empírica o objetivo desta tese.

Intentei compreender dimensões da formação e do trabalho de professores que não puderam ser investigadas no tempo e no espaço do mestrado, pois surgiram inquietações no decorrer do estudo desenvolvido que não puderam ser respondidas, as quais só foram discutidas no decorrer do doutorado. Somente as aprendizagens oriundas deste curso me possibilitaram consolidar determinadas aquisições de conhecimentos acadêmicos referentes à pesquisa científica e ao estudo do tema proposto, em virtude da possibilidade de aprofundamento teórico e de produção de conhecimentos.

Ressalta-se que os resultados desta investigação podem colaborar com a Didática, aspecto debatido no item seguinte da introdução, enfocando as dimensões teoria e prática de ensino, pois será discutida a aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica, que é expressa de modo interativo e situada por várias racionalidades pedagógicas[20], singularidades e intersubjetividades, que são formativas também para os professores na convivência com os discentes. A literatura da área da Educação não concede destaque adequado a tais estudos, com enfoque específico sobre os aspectos discutidos no decorrer desta introdução.

Ante o exposto, concordo com a expressão "profissão das interações humanas" (TARDIF; LESSARD, 2007). No meu percurso de estudos, não encontrei tão largamente difundida a ideia de que este é um saber que se enraíza na experiência docente, portanto, a epistemologia da prática é uma abordagem que pode propiciar este conhecimento, tendo como foco de análise a comunicação e o diálogo estabelecido entre professor e alunos.

Elegi na pesquisa, como eixo de debate, as categorias teóricas: aprendizagem contínua da docência; práxis pedagógica; saberes da experiência; interação professor-aluno;

[20]Situa-se que a "[...] racionalidade pedagógica pode ser definida como concepção ou conjunto de saberes que o professor constrói e articula continuamente acerca das categorias centrais do seu trabalho docente [...]". (CARVALHO; THERRIEN, 2009, p. 2). Complementando o exposto, na compreensão especificamente de Therrien (2014, p. 2) a "racionalidade prática, neste entendimento, refere inicialmente ao modo como todo sujeito munido de razão identifica e articula seus conhecimentos e saberes para tomar decisões de ação, tendo assim condições de justificar os motivos que o levam a agir [...]", fator que repercute na formação docente.

gestão e transformação pedagógica dos conteúdos de ensino; e diálogo/comunicação. Considero estas relevantes para o desenvolvimento de estudos sobre estes temas, bem como para a formação de professores e para avanços nas pesquisas na área da Educação. Tais categorias carecem de aprofundamentos teórico-empíricos, sendo escassos os estudos sobre este enfoque, de modo a considerá-los articulados em um objeto de estudo, conforme explicitam anseios da literatura contemporânea, debatidos na seção seguinte.

Com efeito, é fundamental considerar que o professor é o principal agente da divulgação, por meio da prática pedagógica, do conhecimento científico que está em permanente elaboração e transformação na sociedade, tendo como base a realização da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Faz-se necessário que este profissional disponha de constante formação para atender às responsabilidades atreladas à realização dessa função social, porém, cabe destacar o fato de que não se reduz aqui a concepção de formação ao conceito de titulação.

Ao me amparar nas discussões expressas no decorrer desta introdução, elegendo como área de inquietação aspectos de minha trajetória acadêmica, ora descrita e comentada, e nas experiências de ensino delineadas, pautadas na revisão de literatura dos temas abordados, na problematização expressa neste texto, defini o *problema geral* desta pesquisa:

- Que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino?

Em adição a esse problema, há algumas *questões complementares*:

- Como professores analisam a aprendizagem da docência?
- Que saberes da experiência na (e da) comunicação, fruto da interação e do diálogo com os discentes, são instigantes para a aprendizagem contínua da docência?
- Como docentes realizam a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino em situação de interação e de comunicação com os alunos?
- Como saberes experienciais na (e da) comunicação dialógica, constituídos na práxis pedagógica, articulam-se com as aprendizagens contínuas da docência na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdo de ensino?

Com esteio nas questões explicitadas, foi elaborado o *objetivo geral* de investigação deste projeto de doutorado, já apresentado no início desta seção.

- Compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

O objetivo geral, por sua vez, desdobrou-se nos seguintes *objetivos específicos.*

- Descrever como professores analisam a aprendizagem da docência.
- Identificar saberes da experiência e da comunicação, fruto da interação e do diálogo com os discentes, instigantes para a aprendizagem contínua da docência.
- Explicitar como docentes realizam a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino em situação de interação e de comunicação com os alunos.
- Caracterizar como saberes experienciais na (e da) comunicação dialógica, constituídos na práxis pedagógica, articulam-se com as aprendizagens contínuas da docência na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdo de ensino.

Esta pesquisa elegeu e assumiu a proposição de *Tese central* expressa na sequência.

A docência é laborada, fortalecida e modificada pelo movimento das sucessivas aprendizagens expressas na prática pedagógica, que são apropriadas, reestruturadas e consolidadas em contextos experienciais de interação com os discentes, em face de realizar a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Essas aprendizagens podem ser decorrentes e/ou mobilizadas pela práxis transformadora, pautando-se na reflexão da teoria com a prática. Tais contextos de aprendizagem contínua potencializam a elaboração dos saberes da comunicação, explicitados por via de racionalidades dialógicas e comunicativas, que articulam os saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais no âmbito da constituição e do exercício do magistério.

Para obter respostas para os problemas e objetivos do estudo descrito, justificado e problematizado, foi necessário elaborar a metodologia, que é qualitativa e pautou-se na

bricolagem científica como postura e abordagem investigativa[21]. O estudo foi caracterizado como pesquisa de campo com aproximações etnometodológicas[22], realizado na Escola de Educação Básica Maria Dalva Barbosa de Azevedo[23], pertencente à rede pública municipal de ensino de Itapipoca (Ceará), localizada na sede urbana. Quatro professores que lecionavam nos Anos Iniciais do EF foram os sujeitos da pesquisa, selecionados dentre os 24 docentes da escola.

Para melhor compreensão, a pesquisa de campo foi sistematizada em duas fases. *A primeira fase da pesquisa de campo* corresponde à ocasião da minha incursão pelo campo investigado (de 14 de setembro de 2015 a 13 de abril de 2016). Realizei neste período a colheita de dados sobre a escola, com acesso aos documentos, como o Projeto Político-Pedagógico - PPP (ITAPIPOCA, 2012), além de conversas de sondagem com a diretora, com uma professora técnica-pedagógica da SME, com servidores da escola e com professores para caracterizar a realidade da pesquisa. Nesse período, realizei algumas ações para conhecer e refletir também sobre aspectos da rotina dessa escola. Dentre as ações investigativas, participei de duas reuniões destinadas à realização do planejamento coletivo das aulas mensais dos docentes. Desenvolvi visitas em espaços da instituição, como, por exemplo, a biblioteca, a sala dos professores e o pátio, no intuito de observar como ocorriam os intervalos das aulas e as várias interações constituídas entre as pessoas que frequentavam e estavam nesta escola: professores, alunos, servidores, gestores e familiares.

A segunda fase da pesquisa de campo (de 14 de abril de 2016 a 29 de agosto de 2017), refere-se à ocasião da seleção dos sujeitos da pesquisa, da coleta e da produção de dados para a pesquisa. Essa fase foi dividida em cinco ETAPAS, com os seguintes procedimentos de coleta e de produção de dados: aplicação de um questionário de seleção e de caraterização dos sujeitos pesquisados (I ETAPA); realização de uma entrevista semiestruturada (II ETAPA); desenvolvimento de observações em sala de aula (III ETAPA);

---

[21] Para Lapassade (1998) a bricolagem é situada como uma abordagem de perspectivas múltiplas para aprender e desenvolver a Ciência. Borba (1997, p. 149) expõe que "[...] a bricolagem permite que escapemos, sempre, à reificação das coisas, das instituições e dos discursos [...]". Como postura e como abordagem de pesquisa, a bricolagem científica se apropria de vários procedimentos e técnicas de pesquisa, com suporte em uma perspectiva multirreferencial, inclusive fundamentando-se teoricamente em autores de áreas distintas, para constituir conhecimentos no 'ato de fazer ciência'". (RODRIGUES; THERRIEN; FALCÃO *et al*, 2016).

[22] Foram realizadas neste estudo aproximações etnometodológicas, porque este tipo de pesquisa investiga atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático, situados como temas de estudo, sendo "[...] a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias; comunicar-se, tomar decisões, raciocinar". (COULON, 1995, p. 30).

[23] Constam nos anexos dois termos de autorização de dois gestores da instituição de ensino pesquisada, permitindo que seja divulgado o nome da escola na tese. São dois termos porque o período de realização da pesquisa coincidiu com a transição e a mudança de prefeito na gestão municipal de Itapipoca e, com isso, houve a mudança de gestores da escola. Deste modo, julgou-se necessário existir os dois termos. (Ver Anexos A e B).

realização de uma entrevista semiestruturada de explicitação (IV ETAPA); realização de uma entrevista semiestruturada de aprofundamento (V ETAPA). A análise dos dados foi pautada nas categorias, firmando-se em estudos teórico-metodológicos de Bogdan e Biklen (1994), Creswell (2010), Minayo (2012) e Oliveira (2010).

Ao serem realizadas descrições e caracterizações de aspectos centrais da origem e dos fundamentos da pesquisa de doutorado realizada, serão desenvolvidas a seguir reflexões com vistas à compreensão das categorias Educação, Pedagogia e Didática, por serem entrelaçadas com o enfoque investigativo que foi proposto neste estudo, objetivando contribuir com o campo de produção de conhecimento relacionado com estas.

1.3 APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA NA PRÁXIS PEDAGÓGICA E SUAS INTER-RELAÇÕES COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, DIDÁTICA

Mesmo considerando a diversidade de produções e estudos acadêmicos sobre a Educação, esse assunto sempre se expressa como ponto de destaque em vários cenários e contextos sociais, em virtude da importância e do significado pedagógico para a formação humana. Ao dar início à reflexão desta pesquisa com as categorias postas na introdução deste texto, é relevante pontuar análises sobre a Educação, porque se considera imprescindível elucidar aspectos dessa categoria antes de se analisar os campos de conhecimentos Pedagogia e Didática.

O estudo da formação de professores necessita privilegiar e delinear reflexões sobre a área conceitual da Educação, e a formação docente pode ser concebida por meio de ações educativas, intencionais ou não. Estas se voltam para a formação dos profissionais que atuarão na realização da prática pedagógica, entendida como ação intencional para promover ações formativas aos discentes, que se constitui como dimensão pedagógica da educação sistematizada.

Como destaca Brandão (1981, p. 10, grifo do autor), "a educação é, como outras, uma fração do *modo* de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade". A educação pode ser concebida como um fenômeno social formativo, marcado por múltiplas aprendizagens, cercado de vários sentidos e significados educativos para as pessoas envolvidas. A educação expressa dimensões interativas situadas em múltiplos campos das organizações sociais. Assim, a formação de professores se pauta como a educação processual, sistemática ou não, de conhecimentos para

as pessoas que atuarão nas instituições escolares, com amparo na profissionalização, porque "[...] educar é o processo de constituição e de re-constituição criativa de si e do mundo social com quem convive o ser humano". (THERRIEN, 2010c, p. 6).

No que se refere, especificamente, ao âmbito escolar, seja no contexto da EB ou do ES, evidencia-se que a compreensão sobre educação assume centralidade inegável na formação dos discentes e dos docentes, em virtude da sua relevância para a apropriação de conhecimentos e de saberes importantes para a vida pessoal e profissional dessas pessoas. Compreende-se, no entanto, que a função da educação ultrapassa a instrução e a aquisição de conhecimentos científicos, porque existem aprendizagens não decorrentes ou postas nos livros didáticos e/ou acadêmicos. Em destaque cita-se a assimilação de valores, princípios éticos e humanísticos, que são apreendidos nas interações educativas escolares, ou na educação promovida pela família. Na concepção de Sacristán (1999, p. 32), "[...] as ações educativas são ações empreendidas por seres humanos, no que a educação tem de fenômeno especificamente humano, sobre e com seres humanos e, à margem do que são uns e outros, não se pode entender os processos que constituem suas atividades [...]".

Sendo assim, a educação pode ser identificada como fenômeno social e, ao ser analisada no contexto das instituições de ensino, esta é desenvolvida de modo interativo e permeada pelas relações sociais, envolvendo em destaque professores e alunos, os quais constituem o ensino e a aprendizagem, no contexto da laboração da prática pedagógica. Boufleuer (2001, p. 24) expõe que "[...] a educação, indiferentemente do conceito que adotamos, sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, isto é, como uma ação social [...]". Então, os estudos referentes à formação de professores, articulados a sua compreensão decorrente do exercício da profissão e tomando como ponto de discussão a epistemologia da prática, que se expressa de modo interativa, refere-se também a discussões de aspectos e concepções formativas da educação, situada de modo intencional e sistemática.

A dimensão das relações interpessoais é acentuada no objetivo da pesquisa comentada neste texto, uma vez que a categoria da interação professor-aluno é eleita como campo de explicitação de aprendizagem dos docentes, mediante a constituição dos saberes da experiência. É relevante destacar, neste debate sobre formação de professores, a noção de que

> [...] o pedagogo [...] é um profissional que domina determinados saberes, que em situação transforma esses mesmos saberes produzindo novas configurações de sabres e que, ao mesmo tempo, assegura dimensões que dão suporte à sua práxis no cotidiano do seu trabalho. São dimensões inerentes à sua formação inicial e que sua práxis irá transformar em saberes de experiência e repertório de referências para o seu saber ensinar, ou seja, sua competência profissional. (THERRIEN, 2005, p. 3).

Ao desenvolver a prática pedagógica, o docente tem a possibilidade de desenvolver a educação de modo institucional, constituindo aprendizagens sobre a docência e para o exercício de suas atividades profissionais, considerando os seus propósitos institucionais e formais, mediante a gestão e a transformação dos conteúdos de ensino. Nesse contexto há aprendizagens pedagógicas, de modo contínuo. Ao mesmo tempo, porém, essa ação pedagógica se exprime como eixo central de apropriação e análise de vários sentidos e significados formativos para a vida das pessoas envolvidas nesse ato, que expressa inúmeras e férteis singularidades, inter-relacionadas com a dimensão profissional do professor.

Historicamente a educação formal é situada como campo oportuno de aquisição de conhecimentos importantes para a vida em sociedade. Tal perspectiva é pertinente e relevante para a sociedade, porém é fundamental salientar que, além disso, a educação necessita resgatar o seu sentido pedagógico também para a formação humana, considerando os aspectos citados. Educar, com suporte nas leituras das obras de Haidt (2002), Luckesi (2011) e Therrien e Nóbrega-Therrien (2009), é um ato dialógico, reflexivo, humano e crítico, que pode ser intencional, planejado e pedagógico, situado pelas racionalidades formativas. Sendo assim, consideram-se oportunas maiores compreensões do trabalho realizado pelos docentes, tendo parâmetro de análise da formação para realizá-lo, situando e discutindo aspectos relacionados com o desenvolvimento da educação intencional e sistematizada.

De acordo com Libâneo (2002), a educação intencional é aquela que surge como consequência da "complexificação" da vida social e cultural, da modernização das instituições, do progresso técnico-científico, da necessidade de mais pessoas participarem das decisões que envolvem a coletividade. Esta pode ser classificada em formal (estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática) e não formal (tem caráter intencional, porém, com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando, certamente, relações pedagógicas, mas não formalizadas). Já a educação não intencional é caracterizada pela informalidade, por isso, é chamada também de informal, porque não parte de atos conscientes, intencionais e planejados. Em razão disso, explicita-se que a formação de professores pode ser identificada no âmbito e contexto desses modos de se compreender e conceber a educação, em virtude da sua complexidade e natureza.

A educação tem como objetivo possibilitar a apropriação de vários conhecimentos e saberes aos estudantes, que se integram ao seu desenvolvimento cognitivo, político e ideológico, expressando-se, de modo reflexivo, na formação pessoal e profissional das pessoas, assim como argumentam Lima e Sales (2002) e Therrien (2012).

A educação assume sentidos pedagógicos na formação dos educandos, que se evidenciam e se fortalecem com múltiplos significados para cada aluno. A formação educacional tem aspectos singulares para cada pessoa, mesmo que os discentes estejam no mesmo contexto de realização de prática pedagógica. Em face as mesmas gestões e transformações dos conteúdos de ensino, suas aprendizagens serão diferenciadas e assumirão significados diferenciados, dadas as singularidades dos alunos e dos atos de ensinar e de aprender.

A educação é expressa no contexto das inter-relações desenvolvidas durante a prática pedagógica, que necessita ser concebida como ação profissional, intencional e planejada, no intuito de alcançar, com êxito, a aprendizagem dos discentes. Essas assimilações não são concebidas, como expostas, somente no domínio e na apropriação de conhecimentos didáticos, pois atreladas a estes há assimilação e constituição de aspectos referentes à formação humana, envolvendo, por exemplo, a apropriação de princípios éticos. Esses aspectos são expressos nas relações intersubjetivas e no terreno das relações estabelecidas nos espaços de aprendizagem das instituições de ensino, que não seguem roteiros nem são predeterminadas nos currículos escolares, como, por exemplo, respeitar o próximo, valorizar o que os outros já sabem e reconhecer o potencial dos semelhantes. Para fundamentar essa discussão sobre educação, destaca-se a ideia de que

> [...] Educar: é um processo de construção e de re-construção criativa de si e do mundo social onde convivemos. Nessa compreensão entendo educação como aprendizagem à vida no mundo na convivência com os outros sujeitos. Esse olhar conduz a conceber a expressão educar como constituição de *sujeitos*, portanto desenvolvimento de *identidades* de sujeitos e de sociedade mediante processos de socialização e de individualização [...]. (THERRIEN, 2012, p. 1, grifo do autor).

A Pedagogia situa-se neste âmbito como seara de conhecimento que tem em si a educação como objeto de estudo. Existem várias concepções teóricas acerca do que se compreende ou define como objeto de estudo da Pedagogia, ou, ainda, como esta pode ser compreendida. Comunga-se com a perspectiva teórica de alguns autores contemporâneos, os quais situam a Pedagogia como ciência da Educação.

Para Franco e Pimenta (2010, p.86), por exemplo, a Pedagogia "tem por objeto o esclarecimento reflexivo e transformador das práxis educativas." Isso revela que essa Ciência almeja compreender criticamente as implicações das dimensões pedagógicas da ação docente, aspectos estes relevantes para os estudos sobre a formação de professores, tomando como referência de análise a prática pedagógica. Essa é uma área de investigação que carece de

mais estudos e reflexões científicas, uma vez que é mutável e está em constante transformação, é dinâmica e se expressa como um cenário de permanentes transformações.

Mais especificamente, nas palavras de Libâneo (2002, p. 29-30),

> [...] a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa [...].

Como pode ser identificado, a Pedagogia tem como objetivo analisar e se apropriar, teórica e criticamente, da educação, analisando em uma determinadas realidade e contexto social, envolvendo suas dimensões totalizantes, desde a reflexão acerca dos seus aspectos históricos até a compreensão da prática pedagógica, envolvendo a discussão didática do ensino e da aprendizagem. Mencionado autor destaca ainda que [...] "a Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista para as tarefas da vida social". (LIBÂNEO, 1994, p. 24). Com efeito, entende-se que o estudo da formação de professores se evidencia como um eixo de destaque nas pesquisas na área da Pedagogia, porque, dentre outros aspectos, está relacionada ao estudo da aprendizagem dos profissionais responsáveis profissionalmente pela formação de outras pessoas, no caso, os discentes.

Esta Ciência investiga em profundidade a educação, em suas múltiplas características e singularidades sociais, e Haidt (2002, p. 13) destaca, por sua vez, que "[...] a Pedagogia é o estudo sistemático da educação [...]". Situa-se nesse contexto que essa Ciência se preocupa com o entendimento da educação como ação pedagógica, considerando e valorizando a sistematização e a apropriação de saberes e conhecimentos nos processos educativos. Essa perspectiva é referendada por Pimenta (2002, p. 60), que argumenta:

> Pedagogia é, antes de tudo um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza atividades educativas seja ele docente ou não diretamente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da pedagogia – cuja natureza construtiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana.

A perspectiva ora elencada pela autora acerca do espaço de interesse da Pedagogia reforça que esta é uma Ciência, situada como terreno científico, que objetiva e investiga a educação, desde suas dimensões teóricas como práticas, e, além disso, se interessa pela práxis

humana, interligando a teoria e a prática. Therrien (2005), citando Freire, comenta que a área profissional da Pedagogia está voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita de mundo.

Neste enfoque, pode ser identificada uma dimensão ampla do que se compreende por educação e, nessa contextura, é possível evidenciar de modo substancial a formação de professores como expressão de leitura e escrita de mundo, situando-a de modo dialógico e reflexivo, relacionando as dimensões teoria e prática no diálogo com a prática pedagógica, *locus* profissional e educativo do professor. Sendo assim, "[...] o campo científico da pedagogia [...] [, dentre outros aspectos, busca] proceder à leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente, construindo um saber situado culturalmente. São os saberes que iniciam a leitura de mundo". (THERRIEN, 2005, p. 3).

Ante o exposto, compreende-se que a pesquisa de doutorado, exposta nesta seção, situa-se como área de estudo do âmbito da Pedagogia, sendo explicitada como uma pesquisa que investiga um aspecto específico da educação, no caso, a formação de professores, considerando como destaque as aprendizagens contínuas desses profissionais na práxis pedagógica, que ocorrem em contexto de interação com os alunos, em face da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Identifica-se nessa investigação análises expressas no contexto da educação, com pressuposto nos fundamentos e investigações da Pedagogia como Ciência da Educação, porque a formação docente se revela como viés investigativo da educação, que é objeto central de estudo dessa Ciência, conforme foi discutido anteriormente. Na compreensão de Therrien (2014, p. 7, grifo do autor),

> A **Pedagogia** enquanto categoria abrangente da formação de sujeitos centrada no ensino e na aprendizagem abarca *as propostas curriculares* e sua centralidade nos processos de formação. Entendemos que no campo da pedagogia uma proposta curricular constitui uma determinada concepção de formação e gestão de saberes em vista à aprendizagem no mundo da vida, com abrangência maior ou menor de totalidade. [...].

Então, situa-se que dentro de uma abordagem educativa, essa pesquisa é inter-relacionada diretamente com a Didática, uma vez que se preocupou com a aprendizagem do professor e discutiu aspectos da prática pedagógica, como esse profissional aprende na práxis pedagógica, interagindo com os seus alunos e constituindo saberes experienciais, que são profissionais. No que se refere à Didática, para Libâneo (1994, p. 25), esta "[...] é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino [...]".

A Didática se preocupa com o ensino, que é uma atividade em destaque das atribuições dos professores, os quais são formados profissionalmente para desempenhar,

dentre outras ações essa atividade, que é educativa e situada em racionalidades pedagógicas. O ensino se expressa como a atividade didática que objetiva conseguir sistematizar pedagogicamente a aprendizagem, refletindo-o, e esse processo está relacionado com a gestão e com a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, envolvendo uma série de atividades concernentes ao desenvolvimento da docência.

Para que o ensino e a aprendizagem sejam laborados e concretizados, faz-se necessário o desenvolvimento dos diálogos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, expresso pela prática pedagógica. Por isso, compreende-se que a análise do debate sobre a importância do diálogo e da comunicação, temas abordados nesta pesquisa, são relevantes a contextura da Didática.

Exprime-se neste debate que o diálogo, para Santos (2014, p. 3),

> [...] torna a educação possível. As práticas escolares não podem abdicar da força do diálogo, nem do seu alcance. Numa sociedade plural e diversa como a que se evidencia em nosso tempo, uma gama enorme de responsabilidades recai sobre os processos de formação humana, e somente uma educação dialógica tem a possibilidade de dar conta da multiplicidade que se desenha a cada dia.

Deste modo, o estudo sobre a relevância do diálogo é aspecto importante nas pesquisas sobre formação de professores, porquanto se evidencia que a docência se expressa como uma atividade pautada e que requer a existência de interações, comunicação e diálogo. Na perspectiva de Lima (2011, p. 97), a Didática tem por objetivo "[...] promover a reflexão sobre a docência, tendo a prática como ponto de chegada e de partida, na constante busca do desenvolvimento de um trabalho que alie o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, em uma determinada área de conhecimento".

A prática pedagógica se revela como sendo de investigação desta parte da Pedagogia, sendo evidenciada em suas estruturas científicas e pedagógicas, a fim de compreender o processo educativo em sua totalidade, no que tange o entendimento da dimensão didática. Por isso, é importante exprimir que a Didática não se limita a investigar, em destaque, o ensino, mas ao que se situa no contexto desse processo, no caso, envolve o trabalho pedagógico e a aprendizagem. É importante reunir as discussões anteriores sobre a área de estudo da Didática, porque se entende que a prática pedagógica é um exercício social bastante complexo, e de acordo com Franco e Pimenta (2010, p. 17), o ensino é

> [...] realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino e transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente transforma os sujeitos envolvidos nesse processo.

Então, esse fenômeno necessita ser investigado de modo mais sistemático, filosófico e pedagógico, a fim de romper os ditames da racionalidade técnica instrumental, que por muito tempo esteve vigente nas discussões sobre esse espaço de investigação da Pedagogia e se associa ao profissional técnico, por isso, carece de mais estudos no contexto das pesquisas em Educação. Contreras (2002, p. 102) critica que:

> [...] o docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz.

Evidencia-se, com efeito, o quanto é relevante o fortalecimento de estudos sobre a docência, tomando como ponto de análise a prática pedagógica, com a perspectiva investigativa para a articulação da teoria com a prática, no desenvolvimento da práxis, expressa na reflexão constante sobre a ação. Essa compreensão e estudo, valorizando teorias do campo da Educação, com a perspectiva crítica do ensino e da aprendizagem, em meio ao desenvolvimento da prática pedagógica, se expressa como cenário importante de superação de aspectos da realização da docência de modo técnico e instrumental, limitada a reprodução de práticas, que se centra na aplicação de métodos de ensino. O ensino e a aprendizagem:

> [...] são como duas faces de uma mesma moeda. A Didática não pode tratar do ensino, por parte do professor, sem considerar simultaneamente a aprendizagem, por parte do aluno. [...] Por isso, podemos afirmar que a Didática é o estudo [...] do processo de ensino e aprendizagem [...] (HAIDT, 2002, p. 13).

O estudo dessa área de conhecimento situa-se no contexto da educação, que é interesse de estudo da Pedagogia, que, por sua vez, se expressa no contexto da prática pedagógica, envolvendo a análise sistemática dos atos de ensinar e de aprender, categorias distintas, mas inter-relacionadas, semelhantes às dimensões teoria e prática, que integram a práxis pedagógica, fundamental para a formação humana.

Therrien (2005, p. 2-3) expõe, relativamente à formação e ao trabalho dos pedagogos, que "[...] o domínio dos saberes subjacentes à competência para a compreensão gestão dos fenômenos educacionais nos contextos de instrução e de formação do ser humano constitui o cerne do seu campo de intervenção e produção científica [...]". Sendo assim, estudos que envolvam, por exemplo, o debate sobre os saberes docentes, a interação professor-aluno e a comunicação estabelecida entre docente e discentes estão relacionados ao estudo da Pedagogia, por isso, evidencia-se que essa pesquisa de doutorado está expressa no âmbito das discussões delineadas nesta seção sobre a Ciência da Educação.

Uma investigação sobre a aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica, tomando como ponto de análise a prática pedagógica refletida e fundamentada, expressa-se como um estudo situado como importante para a Pedagogia e para a Didática, pois se percebem a delimitação e a explicitação do ensino e da aprendizagem no contexto do trabalho e da formação de professores, ao elaborarem ações educativas com suporte na realização do trabalho pedagógico. Em geral, os livros da Didática, das teorias e das práticas de ensino, destacam a preocupação com análises teórico-práticas dos atos de ensinar e de aprender, envolvendo a discussão de suas dimensões educativas, com olhar voltado específico para os discentes, porém, se defende a necessidade de esses estudos se voltarem para os mediadores das aprendizagens dos alunos, os professores. Na percepção de Farias, Sales e Braga *et al*. (2014, p. 18), a Didática como setor de estudo da Pedagogia é

> [...] um conhecimento pedagógico fundamental ao fazer do professor e que extrapola o caráter aplicado. Seu estudo abrange a problematização, a compreensão e a sistematização de questões relacionadas à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, os conhecimentos necessários à prática educativa, entre outras pautas. Dizemos, pois, que a Didática é teoria e prática de ensino, conjugando fins e meios; propósitos e ações; objetivos, conteúdo e forma. (FARIAS; SALES; BRAGA *et al*. 2014, p. 18).

Os professores são os mediadores da aprendizagem dos alunos, o que é expresso e consequente do ensino. Entende-se nessa discussão como uma ação que envolve a gestão e a transformação dos conteúdos de ensino, situado pela inter-relação e integração de outras atribuições docentes. Esse é realizado por intermédio dos propósitos e das intenções do trabalho pedagógico que se delineia no âmbito da docência, objetivando com êxito o ensino, o qual "[...] não é só um ato comunicativo, mas um ato intencional e transformador, comprometido com a criação [...]". (VEIGA, 2006, p. 18). É evidente em tais apreciações que a Didática, como área de estudo específica da Pedagogia, tem grandes contribuições para a formação dos professores, não somente no âmbito dos processos institucionalizados, mas em todo o contexto e formas de se conceber e pensar a aprendizagem dos docentes, especificamente nos estudos que valorizem a epistemologia da prática pedagógica.

A relevância destinada à atividade docente se centra, dentre outros aspectos, na importância educativa do seu trabalho para promover a formação dos discentes, quanto à aquisição de conhecimentos e saberes pertinentes para a sua vida em sociedade, conforme foi discutido nesse texto. A realidade explicita, porém, que não se encontram com maior explicitação estudos enfocando a formação docente com relação ao campo da Didática, que estejam preocupados em compreender a sua aprendizagem no processo de ensino e como isso

influencia no seu trabalho pedagógico, ao interagir com os alunos, ou melhor, buscando investigar as implicações formativas da prática pedagógica para a aprendizagem da docência.

Esta pesquisa de doutorado assume destaque no âmbito da Didática, porque com base em seus resultados, podem ser identificados avanços nessa área de conhecimento, no que tange a esses processos, mas com a atenção direcionada em destaque às possibilidades de realização de processos educativos aos docentes, onde o ponto de partida e de chegada seja a aprendizagem desses profissionais na prática pedagógica. Há que ser considerado ao final desta discussão, que se assume nesta proposta de pesquisa a ideia de a Educação,

> [...] compreendendo todas as práticas formativas, é um fenômeno social, histórico, dinâmico e político. Este processo simbólico, intencional ou não-intencional, acontece em espaços diferentes e de variadas formas. Inicia-se desde os primeiros dias de vida no ambiente familiar e nos demais espaços sociais [...]. (FARIAS; SALES; BRAGA *et al*., 2014, p. 19-20).

A formação dos docentes se constitui em espaços formais e não formais, em cenários acadêmicos e não acadêmicos, fruto do cotidiano, sendo compreendida como uma aprendizagem que congrega vários aspectos da vida desses profissionais, inclusive, os de natureza pessoal. E, nesses cenários, são laborados processos educativos, que contribuem para que os professores possam desenvolver suas atividades, que se evidenciam também como formativas, voltadas para a aprendizagem dos alunos. Por isso, considerou-se relevante a discussão sobre estes enfoques nessa subseção, visto que abordaram aspectos importantes ao estudo da docência. Haja vista as discussões traçadas ao logo deste texto, no tocante aos campos de conhecimentos Educação, Pedagogia e Didática, em inter-relação com o enfoque do objetivo de pesquisa da tese de doutorado, evidencia-se que "[...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar" (NÓVOA, 2009, p. 18).

Ante o exposto, destaca-se que o texto da tese foi sistematizado em sete seções: 1 "Introdução", ora descrita e comentada, na qual foi apontada a pesquisa realizada e situadas várias dimensões teórico-metodológicas da perquirição, expondo aspectos do surgimento e dos interesses em realizá-la; 2 "Estado da questão: 'sou eu que vou seguir você' na pesquisa", seção na qual é indicado o estudo teórico elaborado com amparo em produções acadêmicas contemporâneas que explicitam como está situado o problema de pesquisa nesse cenário teórico; 3 "Concepções teóricas que fundamentam a tese" constitui um texto que discute os fundamentos teóricos das categorias, com esteio em autores clássicos e contemporâneos; 4 "Caminhos e fundamentos metodológicos da pesquisa" é uma seção na qual são descritos e comentados os fundamentos e escolhas metodológicas da investigação, situando dimensões

como campo da pesquisa, sujeitos, procedimentos e instrumentos de coleta e de análise dos dados; 5 “Formação de professores e práxis pedagógica: contextos e perspectivas de aprendizagem contínua da docência”, é a parte central destinada à discussão dos dados da pesquisa, com destaque para a análise de aspectos relacionados com a formação e a prática pedagógicas dos sujeitos perquiridos; 6 “Interação professor-aluno e saberes da experiência: tessituras da aprendizagem da docência na comunicação”, é a seção destinada a pôr em destaque os aspectos da relação com os alunos, em face a elaboração de saberes docentes; e 7 “Conclusão”, em que são oferecidas as considerações finais sobre o desenvolvimento e os resultados do estudo laborado, em que foi evidenciado que a sala de aula é um espaço de aprendizagem contínua da docência, tendo a interação e a elaboração dos saberes da experiência como eixos de constituição da docência, por meio da laboração de saberes da comunicação, que são pautados em racionalidades comunicativas e dialógicas. Posteriormente, são expostas as referências das fontes que subsidiaram a investigação, seguidas dos apêndices e dos anexos.

2 ESTADO DA QUESTÃO: “SOU EU QUE VOU SEGUIR VOCÊ” NA PESQUISA

“O Caderno

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco
Até o be-a-bá.
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
A casa, a montanha
Duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel...”

(TOQUINHO, 2014).

Inicia-se esta seção da tese com um trecho da letra da música de Toquinho, denominada “O caderno”, para interligar alguns aspectos com a elaboração desta investigação, que se pautou no seguinte problema de pesquisa: que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino?

Esta seção tem o propósito de expor o estado da questão supracitada em publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), referente ao período de 2004 a 2012[24], e fazer destaques importantes para reunir as categorias teóricas que constituíram o desenvolvimento desta pesquisa, estruturados no objetivo geral: compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. O estado da questão foi relevante para apontar aspectos basilares para a constituição, o percurso e a conclusão do estudo mencionado, situando, deste modo, como a questão se demonstra em determinadas publicações acadêmicas do ENDIPE.

A elaboração do estado da questão é uma ação importante “[...] para o desenvolvimento de uma inquirição acadêmica, porque o mergulho na literatura disponível em torno da temática em foco propicia ao estudante/pesquisador uma oportunidade única de confronto crítico dos autores/pesquisadores consultados [...]”. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 8). Mencionados autores destacam, ainda, que este procedimento objetiva:

[24] A análise do estado da questão se centrou nos encontros realizados nos seguintes anos: 2004 (XII ENDIPE); 2006 (XIII ENDIPE); 2008 (XIV ENDIPE); 2010 (XV ENDIPE); e 2012 (XVI ENDIPE).

> [...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 2).

O estado da questão permite que o perquiridor situe a relevância epistêmica do estudo no panorama acadêmico das publicações da área de estudo, considerando com ênfase a contribuição para a elaboração, confirmação ou negação de uma teoria de conhecimento, ou mesmo para a necessidade de se elaborar ou reestruturar a averiguação. Não há "receita" de como elaborá-lo. Cada estudante/pesquisador constitui singularmente o caminho, respeitando o tempo e as condições de desenvolvimento da investigação, o que envolve aspectos físicos e pedagógicos de avanços perquiridos. Cada ação adotada tem uma "identidade", que expõe aspectos singulares das escolhas teóricas e metodológicas do estudante/pesquisador, com singularidades expressas no âmbito das buscas acadêmicas. Deste modo, a seguir, tem-se o caminho traçado e percorrido, especificamente, no estado da questão desta tese, o qual atendeu plenamente aos propósitos para o que foi elaborado na busca de definir mais claramente o objeto dessa investigação e seu contributo para a ciência.

2.1 QUAIS OS CAMINHOS DA PESQUISA NO ESTADO DA QUESTÃO?

Os caminhos de investigação em foco e quantidade de produções bibliográficas que contemplam os estudos acadêmicos tratando de pesquisas acerca da temática "aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica" são bastante amplos, tanto no Brasil como no Exterior. Em virtude do tempo, das condições de realização do estado da questão e das necessidades para a elaboração desta investigação, optou-se por fazer determinadas escolhas nesse momento dos estudos da pesquisa de doutoramento.

Foi realizado o referido procedimento para melhor consolidar aprofundamentos críticos e reflexivos sobre os dados bibliográficos consultados, além da superficialidade de informações desconexas na busca de e que não acrescentassem contribuições mais consistentes para a questão levantada nesta tese. Deste modo, a atenção voltou-se para produções do ENDIPE, em virtude da relevância para o desenvolvimento de conhecimento na área da Educação no Brasil, com enfoque para a Didática e para a prática de ensino. Estes aspectos são parâmetros significativos para a formação e o trabalho de professores, razão por que aferiu relevância neste estudo.

A autora Maria Isabel de Almeida (ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2014, s/p) destaca que:

> O ENDIPE se consagrou ao longo dos seus 33 anos de existência como um espaço plural de discussões acerca dos estudos, das pesquisas e das experiências a respeito dos processos educacionais em todos os níveis de ensino. É hoje um evento muito significativo no cenário nacional e suas contribuições têm sido referência para o avanço da produção de conhecimento sobre os fenômenos educacionais e para a formulação de propostas educacionais inovadoras.

As produções do ENDIPE também são, em parte, decorrentes de pesquisas desenvolvidas nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação do Brasil, resultados de dissertações e teses, o que revela o panorama de tais produções acadêmicas no País. Este encontro educacional concentra, em maioria, grande massa de estudiosos da educação brasileira, consagrados e, inclusive alguns, conhecidos internacionalmente pelos estudos. Foram selecionados, dentre as diversas publicações do ENDIPE, dos anos de 2004 a 2012, aquelas pautadas em aspectos históricos, políticos, educacionais e sociais brasileiros, que trazem repercussões para a formação de professores e que se relacionam com aspectos do tema "aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica".

Ressalta-se que em virtude da dificuldade em ter acesso as publicações do mencionado evento científico, de modo digital e impressa, uma vez que não estavam disponíveis no *site* do evento na época da elaboração do estado da questão, então o critério de seleção dos eventos, em destaque de definição do período de busca dos textos, não ficou limitado a fatos históricos, mas envolvem outras dimensões debatidas no decorrer desta seção e que foram relevantes para subsidiar a análise do material selecionado. Ou dado importante a ser situado é que autores que contribuíram com a fundamentação deste estudo sinalizam e destacam a relevância do ENDIPE, como espaço de produção científica na área de Educação, situando a década após a LDBEM de 1996 como marco de mudanças na educação e nas pesquisas sobre docência. Após a promulgação da mencionada Lei são evidenciadas uma série de políticas neoliberais e reformas no cenário educacional, que evidenciaram a necessidade de estudos sobre a formação de professores, com destaque para a formação contínua, por isso, optou-se por selecionar produções acadêmicas desse evento com marco inicial de 2004.

No Brasil, o início do século XXI é expresso por transformações políticas, sociais, históricas e educacionais. Estas transformações começaram no final do século XX, mantiveram resultados observáveis somente nos anos iniciais do século XXI, quando se revelaram dimensões qualitativas da educação. Os anos de 2004 a 2012, escolhidos para situar o período de referência para desenvolver a seleção dos eventos e dos artigos do ENDIPE para

compor o estado da questão, situam-se como também como um trecho do período de implementação e de mudança do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), aprovado para o decênio 2001-2010, fruto de exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996). O período de 2004 a 2012 marca, em consequência, também a discussão, a estruturação e a promulgação do atual PNE do País, aprovado para o decênio 2014-2024[25], sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Esses planos são respaldados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

No decorrer dos anos de 2004 a 2012 presenciou-se o fortalecimento da expansão quantitativa e qualitativa da formação docente, reflexo da exigência de Lei e do primeiro PNE. A Constituição Federal do Brasil de 1988 rege a LDBEN de 1996, que contempla e propôs a universalização do Ensino Fundamental (EF) e a progressiva expansão do Ensino Médio (EM). Essa ação aumentou o número de matrículas dos alunos nestas etapas da Educação Básica (EB), sem que as escolas tivessem condições físicas e pedagógicas para recebê-los (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006; VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2001).

O período em referência é um marco para o desenvolvimento das publicações dos trabalhos do ENDIPE em CDs e livros, recursos que possibilitaram maior divulgação dos estudos acadêmicos, uma vez que não foi possível ter acesso a todas as publicações deste evento, de modo digital, anteriores ao ano de 2004, fator que limitou a busca em anos anteriores ao citado. Até então, os meios de exposição eram escassos, por não haver tantos avanços tecnológicos que permitissem este feito e o *site* do evento não disponibilizava esse material.[26] Após ter acesso às publicações impressas do ENDIPE, no decorrer do mês de outubro de 2014, se procedeu à busca dos artigos, que foram lidos e articulados ao problema de pesquisa desta pesquisa. Optou-se pela busca nos materiais digitais por contemplarem todas as produções dos cinco eventos selecionados (XII ao XVI ENDIPE). Ao todo, somando os cinco encontros, havia 4.166 artigos. Deste total foram selecionados 119 para serem lidos integralmente, o que representa 3% da quantidade publicada nestes eventos. Cabe salientar que optou, por demanda de tempo e de acesso aos textos consultados, que foram mais de 4.000 artigos, em realizar o estudo em cinco eventos, perfazendo um período de oito anos, que

[25] O PNE promulgado em 2001, que ficaria em vigência por dez anos, ficou em permanência até a promulgação do atual, que foi em 2014, em virtude de atrasos nas discussões, na elaboração e na promulgação do atual PNE.

[26] O material impresso e em mídia eletrônica do ENDIPE utilizado neste estudo foi disponibilizado pelo Professor Doutor. Jacques Therrien, orientador desta tese. Nos últimos dez anos de realização do evento tem-se intencionado tornar mais acessíveis para as pessoas as publicações, por meio de e-*books*, disponibilizados no *site* que congrega várias informações, inclusive de aspectos históricos deste encontro nacional (http://endipe.pro.br/site/).

foi de 2004 até 2012. Com isso, o estudo não contemplou o ano de promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015b), que foi 2015, mas, conforme abordado na introdução, foram realizadas aproximações de análise documento no mencionado documento, que é relevante ao estudo e debate sobre várias pesquisas sobre a formação de professores. Deste modo, a busca das produções do citado evento científico não se centraram somente em marcos históricos, a fim de delimitar o período de busca, mas no próprio acesso ao banco de dados do ENDIPE.

Adotou-se o seguinte critério de inclusão de artigos para obter a seleção do total de textos: *Foi realizada a leitura de todos os títulos e dos resumos dos artigos que mostravam, no início das produções, aqueles textos que tinham relação direta com o problema de pesquisa desta tese. Foram selecionados de acordo com os descritores*[27] *e subdescritores escolhidos na ocasião da busca dos artigos do ENDIPE.*

Foram escolhidos seis descritores e cinco subdescritores constituídos e identificados com suporte no objetivo geral da tese, proposto inicialmente para este estudo[28], mostrados no Quadro 01 com os termos relacionados a eles, no intuito de auxiliar a busca dos arquivos que foram analisados. Após conclusa a seleção do material dos CDs, estes artigos foram lidos e fichados com a questão da tese.

Julgou-se necessário desenvolver a busca dos artigos contemplando todos os descritores e os subdescritores mencionados no Quadro 01, exposto na página seguinte, por serem relevantes para a análise do objetivo da pesquisa; e isso serviu para compreender aspectos teóricos do estudo da tese. Os textos que revelaram relação com a pesquisa não foram desconsiderados, pois poderiam contribuir com o estudo no tocante às discussões recentes do tema abordado. Nem todos os resumos dos artigos mostravam o objetivo, o problema e os aspectos metodológicos da pesquisa, pois centravam-se mais nas discussões e na conclusão do estudo realizado.

---

[27]Os "descritores são palavras-chave que descrevem o trabalho [...]". (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2010, p. 32). Optou-se pelo uso desta nomenclatura em relação a este elemento teórico conceitual por considerar-se que o estudo estava em fase inicial de desenvolvimento. Posteriormente, com o avanço da pesquisa fortalecida no estado da questão, estes elementos foram denominados categorias teóricas, que serão identificadas ao final desta seção.

[28] O objetivo da tese no início da elaboração do estado da questão era: "Analisar os sentidos e os significados do trabalho pedagógico para a aprendizagem à docência, com pressuposto na constituição de saberes da experiência instituídos na interação professor-aluno, para a formação contínua e para a profissionalidade docente". Após a elaboração do estado da questão, com as reflexões e as discussões em sala de aula nas disciplinas, com os colegas do curso de Doutourado, de Prática de Pesquisa II (Semestre do doutorado: 2014.2) e Seminário de Tese e Dissertação (Semestre do doutorado: 2015.1), ministradas pelos Professores Doutores Jacques Therrien (Orientador da tese) e Silvia Nóbrega-Therrien, o texto do objetivo geral da pesquisa foi modificado, conforme exposto no início desta seção. Essas alterações foram subsidiadas também com as várias contribuições do estado da questão, daí o porquê da relevância em constituí-lo quando da elaboração de estudos acadêmicos.

Quadro 1 – Descritores e Subdescritores de Busca nas Publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)

DESCRITORES (D) / SUBDESCRITORES (SUB)		TERMOS RELACIONADOS
1	**Formação de Professores (D)**[29]	
2	**Formação Contínua de Professores (D)**	
3	**Prática Pedagógica (D)**	Práxis Pedagógica
4	**Saberes Docentes (SUB)**	Saberes da Experiência / Saberes Experienciais / Saberes Profissionais
5	**Interação Professor-Aluno (SUB)**	Relação Professor-Aluno / Relações Interpessoais
6	**Profissionalidade (D)**[30]	Profissionalização / Profissionalismo
7	**Aprendizagem da Docência (D)**	Aprendizagem à Docência / Aprendizagem de Professores / Aprendizagem Docente
8	**Epistemologia (SUB)**	Epistemologia da Prática
9	**Trabalho Docente (SUB)**	
10	**Trabalho Pedagógico (SUB)**	
11	**Sentidos e Significados (D)**	

Fonte: Elaborado pelo autor

A ausência do resumo detectada em mais de 2000 artigos dificultou a aplicação do critério de inclusão aos 4.166 artigos[31] publicados nos ENDIPEs de 2004 a 2012, ante seleção dos textos para compor o estado da questão. Por isso, houve a necessidade de serem lidas as introduções de mais de 2000 artigos para identificar os focos dos textos escolhidos.

Nos meses de novembro e dezembro de 2014 foram realizados os fichamentos dos 119 textos selecionados[32]. Com base no critério de inclusão, os arquivos escolhidos foram

[29] Optou-se por deixar alguns descritores e subdescritores com termos correlatos ou inter-relacionados pois revelavam aspectos epistemológicos relacionados e que careciam de maior compreensão teórica na pesquisa.

[30] Pontua-se que "[...] a profissionalidade se refere às competências (habilidades, atitudes e saberes) desenvolvidas ao longo do processo de profissionalização docente [...]". (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 25). Inicialmente, se almejava compreender aspectos da prática pedagógica e da experiência docente relacionados com a profisisonalidade, a fim de entender como estes elementos se relacionavam com a formação de professores, mas, no decorrer da elaboração do estado da questão, se evidenciou que o centro do estudo desta tese não se relacionava diretamente com esta categoria. Tal perspectiva de mudança reflexiva e investigativa também se aplica a outros elementos teóricos do estado da questão, que serão comentados no decorrer desta seção.

[31] A coleta de artigos não foi limitada aos eixos de Didática e de Formação de Professores, mas em todas as publicações do período selecionado, a fim de obter maior diversidade e aprofundamento da pesquisa.

[32] Em virtude da estrutura da tese e da necessidade de serem elencados os principais aspectos do estudo realizado na composição do texto do estado da questão, não foram citados todos os 119 textos lidos e fichados para a análise da questão no texto da tese. Optou-se por elencar os 21 mais relevantes dentre os 119, a fim de situar elementos centrais ao estudo exposto e os quais se revelam como fundamentais para reestruturação e compreensão de aspectos do objetivo proposto para esta investigação, assim como para a definição das categorias teóricas da pesquisa. No decorrer de outras seções da tese, foram utilizadas fundamentações de outros

renomeados, substituindo os códigos que outrora existiam na identificação dos arquivos, pelos títulos dos textos, ou seja, todos os arquivos foram abertos para poder realizar a leitura dos títulos, que em sua maioria não estavam com essa identificação nos documentos publicados em cada evento. No Quadro 02 é tabulado o total de artigos de 2004 a 2012.

Quadro 2 – Quantitativo de Textos Identificados por Descritores e Subdescritores, do XII ao XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – 2004 – 2012

DESCRITORES (D) / SUBDESCRITORES (SUB)		XII	XIII	XIV	XV	XVI	TOTAL
1	**Formação de Professores (D)**	89	70	19	86	178	442
2	**Formação Contínua de Professores (D)**	4	3	4	2	4	17
3	**Prática Pedagógica (D)**	17	6	4	13	47	87
4	**Saberes Docentes (SUB)**	13	13	2	11	9	48
5	**Interação Professor-Aluno (SUB)**	5	0	2	2	5	14
6	**Profissionalidade (D)**	4	8	2	4	5	23
7	**Aprendizagem da Docência (D)**	4	7	5	2	4	22
8	**Epistemologia (SUB)**	3	1	2	2	3	11
9	**Trabalho Docente (SUB)**	10	3	1	29	10	53
10	**Trabalho Pedagógico (SUB)**	3	0	0	1	1	5
11	**Sentidos e Significados (D)**	2	0	0	3	2	7
TOTAL GERAL DE TRABALHOS IDENTIFICADOS							**729**
Total de publicações de trabalhos (painéis e artigos em livros) do XII ao XVI ENDIPE: 4.166							

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em adição, destaca-se o fato de que, durante a realização da leitura dos artigos selecionados, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: 1 – Que relação se estabelece entre os objetivos de trabalhos selecionados do ENDIPE com a questão que norteia o objetivo geral de pesquisa da tese? 2 – Que contribuições os trabalhos selecionados do ENDIPE possibilitaram para a sistematização e para o desenvolvimento do problema de pesquisa da tese? 3 – Que avanços investigativos são identificados na questão que norteia o objetivo de pesquisa da tese em relação a objetivos de trabalhos selecionados no ENDIPE?

Dos 4.166 publicados, foi possível ver que 729 artigos tratam de descritores e subdescritores mencionados nos quadros anteriores. Um aspecto relevante a considerar é que prevaleceu na coleta o índice de trabalho com enfoque sobre a formação docente, sendo um total de 442 trabalhos. Em contrapartida, com o descritor "aprendizagem da docência", houve

---

textos publicados no ENDIPE, inclusive de alguns abordados nesta seção, com a perspectiva de delinear mais contribuições teóricas para esta pesquisa.

somente 22 textos, mas eles não focavam em aspectos centrais desta tese. No Quadro 03, são expostos os dados quantitativos dos textos selecionados para serem analisados, referentes aos cinco eventos, identificados por parte de cada descritor e subdescritor. É notório que há maior predominância de textos do descritor "formação de professores", com 30 artigos, e do subdescritor "profissionalidade", com 17 textos. Em contrapartida, o subdescritor "trabalho pedagógico" destacaram-se somente dois artigos selecionados para leitura na integra.

Quadro 03 – Quantitativo de Textos Selecionados por Descritores e Subdescritores do XII ao XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – 2004 – 2012

DESCRITORES (D) / SUBDESCRITORES (SUB)		XII	XIII	XIV	XV	XVI	TOTAL
1	**Formação de Professores (D)**	7	9	2	10	2	30
2	**Formação Contínua de Professores (D)**	4	2	0	2	4	12
3	**Prática Pedagógica (D)**	1	2	0	0	3	6
4	**Saberes Docentes (SUB)**	7	3	0	4	0	14
5	**Interação Professor-Aluno (SUB)**	4	0	1	1	4	10
6	**Profissionalidade (D)**	3	7	1	2	4	17
7	**Aprendizagem da Docência (D)**	2	6	3	2	2	15
8	**Epistemologia (SUB)**	1	1	1	2	1	6
9	**Trabalho Docente (SUB)**	2	0	0	2	0	4
10	**Trabalho Pedagógico (SUB)**	2	0	0	0	0	2
11	**Sentidos e Significados (D)**	1	0	0	2	0	3
Artigos selecionados em cada evento / Geral		34	30	8	27	20	119
Total de publicações de trabalhos (painéis e artigos em livros) do XII ao XVI ENDIPE: 4.166.							

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi importante partir de uma proposta de pesquisa mais ampla e com o intuito de deixar somente o que era necessário ao estudo com a conclusão, porque possibilitou aprofundar e delimitar uma série de aspectos. Após a descrição, a caracterização e a análise dos dados tabulados dos textos selecionados, desenvolveu-se a análise das contribuições dos artigos fichados para o problema de estudo elaborado para a pesquisa. A seguir são expressas as contribuições das publicações para esta demanda acadêmica.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DAS PUBLICAÇÕES DO ENDIPE À QUESTÃO DA TESE

O problema de pesquisa averiguado na busca em pauta foi expresso no tema "aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica", que se desdobra em duas

expressões que carecem de maior discussão no âmbito das produções acadêmicas: "aprendizagem contínua da docência" e "práxis pedagógica". Embora pareça um tema bastante recorrente nas discussões e averiguações científicas sobre educação, precisamente sobre formação de professores e trabalho pedagógico, observa-se a necessidade de reflexões mais sistemáticas sobre este enfoque de investigação. A discussão sobre a aprendizagem da docência existe em 22 publicações do ENDIPE, mas, dentre estas, 15 têm um debate mais específico sobre a aprendizagem, no entanto, não têm como centralidade a busca de compreender o que os docentes aprendem no cotidiano do trabalho, com ênfase para a relação da teoria e da prática.

Como revela Cabral (2012, p. 1015), "[...] aqueles que aspiram à docência devem compreender que, sem o conhecimento necessário não se pode executar uma prática pedagógica que identifique esse processo como ensino [...]". O exercício do magistério requer o domínio crítico de conhecimentos, algo salientado como relevante para a constituição. Embora o texto desta autora, titulado de "Formação e prática pedagógica do professor formador: estudo com professores substitutos do núcleo universitário de Amarante-PI", não traga aprofundamento sobre o que é a docência[33], tem relação com o objetivo delineado para esta tese, pois aborda características da formação contínua, que é uma tipologia de formação docente expressa com destaque neste estudo, que centrou a atenção para o espaço da sala de aula, situando-a como lugar de aprendizagem da profissão e da produção de saberes.

A discussão sobre o que é a docência não aparece de modo mais explícito nos textos do ENDIPE relacionando-a com a práxis pedagógica. Debate-se sobre ela, mas não são elaboradas reflexões sobre o terreno conceitual. Esse dado apontou a necessidade de se elencar neste trabalho o que se compreende e se define por docência, uma vez que o eixo central deste estudo é a aprendizagem contínua dela. No artigo "Práticas pedagógicas de professores alfabetizadores: sobre a produção do saber e do saber-ensinar", de autoria de Santos e Brito (2012, p. 752), é exposta sem muitos aprofundamentos teóricos a noção de que "[...] a docência é ofício feito de saberes especializados, um ofício no âmbito do qual o professor mobiliza vários saberes para responder às exigências das situações concretas de ensino [...]". Há de ser considerado o fato de que o texto citado teve como objetivo investigativo analisar como os professores alfabetizadores produzem o saber e o saber ensinar,

[33] A docência é "[...] compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-racial e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia [...]". (CAMPOS, 2012, p. 84).

dimensões da formação e do trabalho pedagógico constituintes da aprendizagem da docência e que são relevantes para o estudo sob relatório.

Sobre a aprendizagem de docentes no âmbito da sala de aula, chama atenção o artigo de Fernandes e Misukami *et al.* (2004), titulado "Aprendendo a ensinar: dilemas de um docente universitário no processo de socialização na profissão". Embora o propósito fosse analisar a socialização profissional, focando os aprendizados do professor universitário, estas autoras destacam o fato de que os estudos sobre a formação e o trabalho de professores não põem em destaque a discussão dessa aprendizagem no âmbito da Didática. Isso fortaleceu a relevância do objeto desta investigação que teve a atenção também direcionada para o contexto do ensino e da aprendizagem. Para Fernandes e Mizukami *et al.* (2004, p. 554),

> Pode-se dizer que, por mais que o processo de ensinar e aprender seja objeto de estudo de um campo científico, como o da Didática, por exemplo, ele ainda guarda espaços pouco explorados, pouco problematizados. Em se tratando do aprender a ensinar, ou seja, o processo da aprendizagem profissional de professores, podemos dizer que este é um campo ainda cheio de lacunas [...].

Percebe-se que, em geral, as investigações da Didática estão voltadas à discussão do ensino e da aprendizagem, mas com a atenção dirigida aos alunos. Este ensaio, porém, como objeto de estudo da Didática, voltou-se a debater também estes enfoques. Direcionou-se, contudo, aos professores, mediadores das aprendizagens dos alunos, por intermédio da prática pedagógica. Assim, "Aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores cognitivos (quase sempre mais enfatizados, quando não tornados exclusivos), afetivos, éticos e metodológicos [...]". (ENRICONE, 2006, p. 9). Mesmo que essa autora tenha elencado como foco de estudo em no artigo "A Universidade e a aprendizagem da docência" o que os professores aprendem no contexto da prática pedagógica, não foi evidenciada nesta produção a preocupação com este aspecto na literatura contemporânea que trata da formação de professores, especificamente com a atenção voltada para as aprendizagens em contexto de interação com os discentes, aspecto de destaque e que esteve expresso com esta pesquisa.

Os artigos de Araújo E., (2004) e de Placco *et al.* (2006) tratam da aprendizagem do adulto, mas não aprofundam a dimensão formativa desta aprendizagem no contexto da prática pedagógica, tomando como referência a práxis pedagógica, que é uma prática refletida e situada teoricamente por transformações educacionais. Para tanto, os artigos não tomam a práxis também como espaço situado de aprendizagens realizadas nas relações interpessoais. Esses aspectos são apreciados pelo foco desta perquirição, que buscou compreender a aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica, situando-a teoricamente e de modo

refletido, não a prática pela prática, mas como práxis, compreendendo que a prática pode se expressar articulada e fundamentada em uma teoria, sendo por ela reestruturada e modificada.

De acordo com Moura (2006, p. 1), "[...] o professor como profissional que lida fundamentalmente com trocas de significados passou a ser visto como aprendiz que carrega os elementos que constituem a sua individualidade construída numa determinada cultura". É importante considerar que este também se delineia como um sujeito que aprende de modo diverso e singular, em comparação às pessoas que estejam no início do desenvolvimento biológico e mental.

No artigo "A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural", de autoria de Araújo E. (2004), faz-se breve menção ao aspecto singular da aprendizagem do professor, porém, a situa como semelhante à do aluno. Isso necessita de aprofundamentos e revela contradições, por serem sujeitos com níveis distintos de apropriação do conhecimento. Por outro lado, Araújo E. (2004, p. 3508) argumenta que "[...] o adulto é portador de habilidades e dificuldades diferenciadas das que possuem as crianças, da mesma maneira que tem maior capacidade de refletir e coordenar seus processos de aprendizagem". Isso evidencia a necessidade desta investigação, que teve o foco direcionado para o adulto em ação de aprendizagem na docência, situado em um contexto de aprendizagens constituídas no local de trabalho, interagindo com os alunos.

O artigo de Mosquera (2008, p. 266), intitulado "Comunidades de prática e aprendizagem adulta", explicita que "[...] sempre estamos aprendendo e sempre temos significado social de nossa aprendizagem na nossa vida adulta", ao dialogar com os conhecimentos relevantes para a vida pessoal e profissional. Percebem-se com base neste enfoque características da formação contínua que se expressam de modo permanente e em vários contextos e cenários sociais.

Placco *et al.* (2006, p. 3) salientam que "[...] a aprendizagem do adulto, entendida como fenômeno e processo, pode ocorrer em qualquer cenário, no qual se incluem famílias e grupos de ação comunitária, como protagonistas importantes [...]". Esta consideração foi muito relevante para o estudo aqui expresso, pois o ensioa desta autora destaca reflexões de um grupo de estudos que discute e sistematiza reflexões envolvendo a aprendizagem de adultos, sem centrar a atenção para o contexto da sala de aula, porque o aspecto teórico do estudo realizado ultrapassa o contexto empírico.

Com efeito, Araújo E. (2004, p. 3510) expõe que, "[...] apesar de todas as diferenças em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança e do adulto, acreditamos que a escola constitui-se, também para o professor, um espaço social de aprendizagens e, portanto,

de desenvolvimento". O espaço da sala de aula se situa como lugar de aprendizagem docente. Diferente da criança, a aprendizagem do adulto tem outras singularidades, porque pode envolver, por exemplo, a constituição da práxis pedagógica. Com efeito, o estudo do texto da autora trouxe contributo para a elaboração desta pesquisa, que se pautou no debate de aprendizagens que este profissional se apropria e transforma no espaço de trabalho didático.

Assim, tais reflexões apontam a importância de serem valorizadas formações docentes que deem destaque para a sala de aula como *locus* de aprendizagem da profissão, centrando o interesse na tipologia da formação contínua, que os estudos do ENDIPE não dão ainda bastante explicitação. Dentre 4.166 artigos publicados no ENDIPE, somente 17 trazem o debate da formação contínua. Deste total, 12 textos revelam discussões mais detalhadas sobre esta tipologia de formação de professores, ficando clara, portanto, a relevância do estudo aqui exposto. Isaia (2008, p. 618), por exemplo, no artigo "Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores", assinala que:

> [...] a aprendizagem docente é condição para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional, implicando, para tanto, a possibilidade de o docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de se constituir, tanto em termos de conhecimentos específicos quanto pedagógicos e profissionais.

A aprendizagem docente é uma condição relevante para a concretização do se fazer professor ao longo da vida profissional, o que chama atenção para o tema desenvolvimento profissional docente[34], por ser um enfoque que tem relação com o "ser" e o "constituir-se" docente, permanentemente aprendendo vários aspectos do magistério, o que inclui também as condições de trabalho, a valorização do ofício, dentre outros aspectos. Não foi objetivo deste estudo realizar discussões teóricas e empíricas sobre o desenvolvimento profissional, contudo considera-se necessário que se destaque, inclusive, a relevância destas aprendizagens para o desenvolvimento profissional do professor, valorizando aspectos formativos de sua atuação.

A formação constituída no espaço da sala de aula, tomando como base as possíveis aprendizagens da docência no âmbito do trabalho pedagógico, situa-se também como aspecto importante para o desenvolvimento profissional do professor, por se delinear como cenário de formação contínua. O professor aprende na prática pedagógica, interligando

[34] Para Oliveira (2004, p. 1375), "O desenvolvimento profissional é pessoal e contínuo, um processo ao longo da carreira e da vida, que precede a formação básica. Crenças, atitudes, idéias, influências e expectativas desenvolvidas ao longo da vida deixam marcas indeléveis nas perspectivas e práticas profissionais futuras [...]".

e inter-relacionando vários saberes e aprendizagens na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, envolvendo aspectos da história de vida e da formação acadêmica.

No estudo do artigo denominado "A formação inicial dos professores e os saberes docentes: subsídios para um referencial de análise da prática docente em um contexto complexo" é afirmado que "[...] aprender a ensinar é um processo complexo, que envolve aspectos sociais, afetivos, éticos, cognitivos, políticos, históricos, entre outros [...]" (INFORSATO; SILVA, 2004, p. 1898-1899). A aprendizagem da docência passa por todos os aspectos elencados por estes autores, que são significativos para o exercício de outras profissões. No caso do magistério, expõe-se que estes aspectos assumem maior singularidade, com sentidos e significados diversos, que divergem inclusive no âmbito de etapas e dos níveis diferentes de atuação profissional, seja na EB – na Educação Infantil (EI), no EF ou EM – ou no Ensino Superior (ES).

Percebe-se, com base no exposto, que, nas produções analisadas do ENDIPE foram identificadas contribuições que apoiaram aspectos deste estudo, relacionados ao debate da aprendizagem do professor e outros legados à formação. O texto de Inforsato e Silva (2004), por exemplo, teve o propósito de fazer a aproximação entre a formação inicial dos professores e os processos que ocorrem na prática dos docentes em exercício e evidencia similitude com o trabalho ora relatado, ao analisar a prática pedagógica situada na articulação com os conhecimentos de que o professor já dispõe.

Em adição, foi identificado entre os 119 textos selecionados para análise o fato de que, em 35 artigos, os autores se referem à prática docente e ao exercício pedagógico como termos sinônimos e perspectivas similares de trabalho, com os mesmos propósitos e intenções conceituais quanto ao desenvolvimento da ação docente[35]. Tais expressões têm, contudo, distinções e carecem de atenção, pois embora estejam relacionadas ao trabalho do professor, são proclamadas de modo distinto na ação docente. A primeira enfoca uma ação educativa e que não ocorre somente no âmbito da sala de aula. A segunda, no entanto, se volta para o âmbito de uma atividade pedagógica, inter-relacionando o ensino e a aprendizagem. O interesse deste estudo esteve centrado nos aspectos pedagógicos do trabalho do professor, e é situado na seara da Didática, delineando-se na dimensão das aprendizagens experienciais e interativas da prática deste profissional em um contexto de práxis, relacionando no âmbito das atividades pedagógicas as categorias teoria e prática, de modo crítico e reflexivo.

[35] É importe situar, de acordo com Franco (2012, p. 152), que, ao tratar de prática pedagógica, "[...] estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos [...]".

No artigo “A prática pedagógica dos pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas de CAXIAS-MA”, Nascimento (2012, p. 999 -1000) salienta que “[...] torna-se importante analisar o significado da prática pedagógica e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente, relacionando-a com outros contextos que definem a prática educativa [...]”. O estudo expresso nesse artigo, cujo objetivo era identificar como os pedagogos mobilizam os saberes da formação inicial para a elaboração do eixo orientador e reflexivo da prática pedagógica, com destaque para a prática pedagógica, salientando a necessidade de pesquisas sobre este tema, aqui concebido como área de formação docente.

No artigo “Aprender a ensinar: a prática como espaço de formação e de produção de saberes docentes”, Brito (2006) propôs uma reflexão acerca da formação e dos saberes docentes, enfocando, de modo especial, o exercício da docência como espaço singular de aprendizagens profissionais. Sobre a prática pedagógica, a autora diz que,

> É importante compreender que a prática pedagógica do professor é uma ação complexa que exige continuamente a tomada de decisões. Decisões, estas, que precisam atender as necessidades imediatas dos contextos em que se apresentam, justificando, desta forma, a importância da identificação das necessidades formativas como ponto de partida para a formação docente e o aprimoramento de sua prática (p. 9).

O estudo da prática pedagógica requer o domínio de conhecimentos que singularizam a multidimensionalidade do ensino e da aprendizagem. Em relação a isso, acrescenta-se, com suporte na análise de Santos e Brito (2012, p. 7250), que

> É importante lembrar que o professor vive na prática pedagógica e, de modo especial, na sala de aula um verdadeiro laboratório, que concorre com o aperfeiçoamento do seu próprio saber, do saber ensinar e do saber-ser. Inserido neste processo de aprendizagem na prática, o professor tem a oportunidade de ampliar conhecimentos sobre os alunos e, ao mesmo tempo, sobre o ser professor e sobre o saber ensinar, construindo saberes docentes [...].

O trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor, via gestão e transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, revelou-se como ponto importante a ser considerado no debate desta pesquisa, visto que o estudo de doutoramento se singularizou pela necessidade de delatar estes aspectos com a atenção direcionada para as ações interativas expressas entre docente e discentes, aspectos que foram consolidando e fortalecendo a importância desta investigação. Nascimento (2012, p. 999) acrescenta ao debate a ideia de que

> A prática pedagógica supõe envolvimento profissional, implica trabalhar com colegas, desenvolver-se profissionalmente numa perspectiva de trabalho coletivo e ainda que, individualmente, cada profissional seja responsável por suas ações. A identidade docente depende do despertar de uma nova cultura profissional entre os

> pedagogos, bem como de ação política mais efetiva, são preocupações que se fazem presentes nas ações da formação e da prática pedagógica dos professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]. (NASCIMENTO, 2012, p 999).

A prática pedagógica se anuncia como um trabalho que pode ser compartilhado no contexto escolar por intermédio das relações interpessoais. Isso tem centralidade no conceito educacional, porque é significativo que os professores compartilhem as experiências pedagógicas nas instituições de ensino onde trabalham, identificando os avanços e os aspectos que carecem de mudanças por intermédio de relações pedagógicas fundamentadas teoricamente. Sobre isso, Brito (2006, p. 7) argumenta:

> [...] as diferentes situações de sala de aula, problemáticas ou não, podem motivar a reflexão docente acerca do ato pedagógico, ampliando, ainda, a percepção dos problemas, das limitações e das possibilidades da prática, encaminhando o professor na construção de estratégias e de conhecimentos específicos de modo a responder às exigências que esta prática lhe impõe.

O estudo de Brito (2006) teve o foco direcionado para a compreensão da prática pedagógica como espaço de aprendizagem, situando a diversidade de possibilidades de reflexões sobre aspectos do trabalho pedagógico, em que o docente pode analisar o desenvolvimento das atividades didáticas, como a possibilidade de constituir saberes e conhecimentos. Isso possibilitou sustentação para se debater a compreensão dos saberes da experiência no contexto de interação e circunstância da gestão e de transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, ponto que carece de reflexões. Brito (2006, p. 4) destaca:

> O contexto de trabalho e as experiências profissionais dos professores, ancoradas em atitudes reflexivas, podem representar um valoroso espaço formativo. Aprender a ensinar é um longo processo que não pode ser circunscrito tão-somente à formação inicial. Reconhecemos que, buscando compreender a profissão, buscando aprender a ensinar, os professores estão produzindo uma cultura docente e, ao mesmo tempo, estão construindo a identidade profissional.

Necessário se faz, deste modo, que o professor compreenda a importância da reflexão para a aprendizagem, que não pode ser delegada a outra pessoa, pois é singular a cada profissional. Brito (2006, p. 6, *sic*) refere que "É importante, pois, compreender que os processos de aprender a ensinar, aprender a ser professor, consolida-se ao longo da trajetória profissional docente e a atuação docente destaca-se como fundamental para a aprendizagem da docência [...]". Os saberes dos professores são provenientes de vários contextos. De modo profissionalizante, eles iniciam na formação inicial, mas envolvem, por exemplo, aspectos da história de vida, o que é fortalecido também ao longo da formação continuada e da formação contínua. Foi identificado no artigo "Os saberes docentes e o ciclo de vida profissional" o fato de que, segundo Guimarães e Bitencourt (2006, p. 11),

> [...] O único saber que o professor produz e controla é o saber da experiência, e por isso mesmo este é tão valorizado pelos professores. Sendo assim, uma alternativa de resgate da valorização profissional seria a legitimação dos saberes da experiência, ou seja, que se transformassem os saberes da exterioridade (experiência) com os saberes da interioridade (que são os demais saberes), refletidos e submetidos às certezas construídas na prática. (GUIMARÃES; BITENCOURT, 2006, p. 11).

É importante salientar que os saberes da experiência se expressaram com destaque na pesquisa desta tese, com enfoque para aqueles decorrentes da convivência com os alunos na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, pois estes saberes são transformados e consolidados na formação contínua, mediante a constituição de outros saberes, porque "[...] os professores mobilizam seus saberes de acordo com a realidade de sua sala de aula, o contexto em que vivem". (SANTOS, 2004, p. 4329).

Cabe destacar a noção de que entre os 4.166 artigos do ENDIPE, 48 tratavam de saberes docentes. Destes, 14 se expressaram com discussões mais inter-relacionadas aos saberes da experiência e estes não deram destaque aos aspectos à comunicação ou ao diálogo estabelecido entre professor e alunos como cenário de laboração de saberes docentes. Mesmo sendo um assunto que é foco de vários estudos educacionais, evidencia-se relevante o estudo sobre a comunicação e a respeito do diálogo como pontos a serem destacados nas abordagens contemporâneas das pesquisas em educação, inclusive por sua relevância nos estudos da epistemologia da prática.

Há de ser considerado que no artigo "O desvelamento epistemológico da prática docente: uma tentativa de transformação", de Volpato (2006), é desenvolvida a análise da explicitação da relação entre os modelos epistemológicos e pedagógicos constituídos e adotados pelos professores, a fim de perceber se estes provocariam um desequilíbrio nas ações pedagógicas, desencadeando a reconstituição das práticas, por serem reestruturadas. Assim, argumenta a autora: "[...] o que estamos defendendo é a necessidade de novas práticas pedagógicas que favoreçam a emergência de experiências de aprendizagem que correspondam às exigências culturais da sociedade da informação e contribuam para a inclusão social". (VOLPATO, 2006, p. 4).

Sobre o subdescritor epistemologia, identificou-se que ele é a base deste estudo, permeando os vários temas abordados aqui, dado que se refere à aprendizagem de professores no contexto do trabalho. Percebe-se que os textos do ENDIPE estudados neste estado da questão não trazem reflexões aprofundadas sobre a epistemologia. Isso expressou a necessidade do desenvolvimento de mais estudos sobre o tema, dada a relevância que esta assume na formação de professores e na própria constituição do conhecimento destes

profissionais. Esse fato foi significativo para se enfocar no estudo desta pesquisa o debate sobre a epistemologia da prática, mas com a atenção direcionada para a produção de conhecimento em situação de experiência e comunicação, dialogando com a práxis pedagógica, em face a constituição de saberes da experiência e de saberes relacionados com o diálogo.

O artigo de Araújo K. (2004), denominado "A construção dos saberes docentes: um olhar sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes da educação superior", que objetivou compreender como os professores da ES, que não passam pela formação pedagógica, elaboram os saberes práticos nas primeiras experiências de sala de aula, destaca aos saberes experiências, tanto do ponto de vista da formação como do trabalho do professor. A atenção deste estudo estava voltada para o ingresso do professor, nos primeiros anos de exercício do magistério, direcionado também para a aprendizagem, porém, não objetiva compreender essa laboração de saberes relacionada com aspectos relacionados com a interação com os alunos e não destacava dimensões relacionadas ao diálogo e também sobre a comunicação como elementos formativos docentes.

Mencionada autora defende no artigo o ponto de vista segundo o qual "[...] o novo referencial para a formação de professores reconhece o professor como um profissional produtor de saber e de saber-fazer, emergindo-se daí a necessidade de investigar os saberes mobilizados e produzidos pelo professor na sua ação cotidiana". (ARAÚJO K., 2004, p. 1977). A ação do professor se constitui como ação interativa, marcada por aspectos subjetivos e racionalidades comunicativas, que carecem de atenção nos estudos sobre a prática pedagógica, a fim de compreender como estes aspectos agem na dinâmica da formação contínua do professor e no exercício do trabalho em sala de aula.

Alguns dos artigos do ENDIPE trazem contribuições contingenciais para se refletir a interação professor-aluno, tomando como ponto de análise a aprendizagem do docente, o que fundamentou a necessidade de ser realizado este estudo, a fim de aprofundar esta perspectiva para a formação de professores, por eles realizarem um trabalho interativo.

No artigo de Oliveira L. (2010), titulado de "A relação professor-aluno: uma abordagem sociocultural", são desenvolvidas reflexões sobre essa relação com o enfoque para os aspectos sociais e culturais que permeiam a vida do docente e do discente. O estudo dessa autora objetivou identificar, descrever e compreender os elementos da relação professor-aluno no espaço imediato da sala de aula.

Deste modo, esta relação é tomada como foco da pesquisa. O objeto desta investigação não teve este propósito, mas considera tais aspectos na discussão do que vem a

ser essa relação, a fim de conceituar e compreender aspectos das interações constitutivos. Além disso, procura situar os aspectos pedagógicos desta interação para a aprendizagem do professor, com atenção expressa para a docência. Com efeito, Oliveira L. (2010, p. 3) caracteriza a interação professor-aluno como

> A relação professor-aluno configura-se como um dos aspectos singulares do cotidiano escolar, trata-se de um processo pelo qual professores e alunos estabelecem interações que podem ou não favorecer o processo ensino-aprendizagem. São comportamentos e posturas que se constituem através de representações que possuem da instituição, de si mesmos como sujeitos e da cultura que permeia a vida escolar.

Nesta interação, exprimem-se aprendizagens culturais e sociais, não envolvendo somente aprendizagens de conteúdos curriculares e disciplinares, mas também aspectos processuais do desenvolvimento do discente e do docente. Chama atenção o fato de que esta interação, sem considerar as demais no âmbito da instituição de ensino e na sociedade, constitui-se como ponto crucial do cotidiano escolar, pois, quando o professor faz elogios ou chama atenção de um aluno em sala de aula, isso se revela como atos comunicativos, o mesmo ocorrendo do ponto de vista dos alunos. A interação de tais sujeitos situa-se como uma ação intencional e se mostra como o terreno sistematizado de realização do ensino e da aprendizagem, que se expressam na convivência e no cotidiano escolar, tendo o diálogo[36] como base de mediação das relações interpessoais estabelecidas nas escolas.

O trabalho pedagógico exige a necessidade de interação professor-aluno, mesmo que realizado em ambiente virtual, pois essa interação não está somente no conceito da aproximação física destes sujeitos, mas também na convivência, entendida aqui como um ato intencional, firmado na explicitação do diálogo, que pode ser desenvolvido de vários modos, como, por exemplo, por meio da escrita. A comunicação aparece nesta relação como ponto de destaque para a constituição do ensino e da aprendizagem. Então, não bastam os gestos, pois é preciso ser estabelecido algum código comunicativo nesta interação.

A convivência é um fator significativo para a elaboração da experiência docente. Conviver é uma característica das relações interpessoais que demanda a noção do compartilhamento de um mesmo espaço físico ou virtual, em tempos e cenários distintos, mediada pelo uso de tecnologias da informação em meios educacionais. A convivência com os alunos possibilita ao professor experiências pedagógicas relevantes para a profissão,

[36] O diálogo, na compreensão de Freire (1996), é compreendido como uma situação de interação, em que os sujeitos – professor e aluno – compartilham vários saberes e conhecimentos. Além disso, expõe-se que "[...] O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual". (FREIRE; SCHOR, 1986, p. 10).

inclusive com características de conflito, pois "[...] o exercício do diálogo gera conflitos. Mas, se permanecemos no campo das discordâncias, não avançamos em termos de conquista de um trabalho que possa estar pautado na construção coletiva [...]". (VOLPATO, 2006, p. 8).

Nem sempre a interação de alunos com professores é expressa de modo pacífico. Em dadas situações pode ser conflitante e o diálogo também se expressa em conflitos e contradições. No artigo de Oliveira (2004), titulado "Práticas pedagógicas: as concepções de futuros professores", evidencia-se que a convivência em sala de aula, instigada pelo trabalho pedagógico, exige que o docente desenvolva determinadas competências e habilidades didáticas importantes para realizá-la, como, por exemplo, o planejamento da prática pedagógica com a perspectiva de mediar situações de aprendizagem.

Deste modo, pontua-se que, mesmo sendo flexível, a interação destes sujeitos é proposta como um ato intencional, que requer organização prévia; é um ato educativo escolar e necessita ser firmado de modo pedagogicamente intencional, pautado na práxis pedagógica. Oliveira (2004) objetivou compreender nesse artigo o influxo das experiências formativas nos cursos na concepção dos alunos. A interação não foi analisada com o foco na formação dos docentes, algo que se distingue do que está proposto aqui, que direciona a preocupação para a aprendizagem de professores, centrando a atenção para a formação contínua deste profissional em estado de interação. Para Guimarães e Bitencourt (2006, p. 10),

> Ao professor compete, por um lado o papel de mediar interações comunicativas no ato de ensinar e aprender, a ele compete ser a memória de um certo grupo social, além de ser agente de valores e agente de inovações. Por outro, o professor pode ser considerado a chave para a superação do fracasso e das desigualdades escolares, justificando assim a importância de se estudar os saberes que constituem a docência, sua identidade, formação e a relação que este tem com seus saberes.

O diálogo é expresso como ponto crucial para haver uma boa convivência em sala de aula, pautada na constituição satisfatória do ensino e da aprendizagem, em que se aprende o que está sendo ensinado, objetivando também reduzir conflitos e alcançar apropriações de vários conhecimentos por meio da interação dialógica.

A comunicação, com efeito, é a base das relações humanas e, segundo Porto (2006, p. 4), "[...] a relação humana é entendida como movimento, sendo construída com e pelos sujeitos em função das demandas educativas e comunicacionais [...]". O artigo de Porto, denominado de "Professores em aprendizagens – brincando com linguagens e comunicação", trouxe o debate da interação professor-aluno, com foco na comunicação e delineando reflexões sobre algumas aprendizagens da professora universitária, que são entrelaçadas com

as das alunas-professoras de escolas de EF, mas as reflexões não foram tecidas com a práxis pedagógica, com a gestão e com a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de que esse texto trouxe o enfoque do assunto comunicação, situando-a como importante para as relações interpessoais, contudo, as análises não a situam como dimensão a ser aprendida no trabalho pedagógico e isso carece de mais reflexões nas pesquisas educacionais relacionadas ao exercício do magistério e com a aprendizagem da docência.

Sobre a aprendizagem docente, Brito (2006, p. 4) destaca:

> [...] os aprendizados construídos nas experiências profissionais dos professores não se produzem de forma isolada, mas coletivamente, como um processo flexível (não linear), evolutivo, desencadeado na vivência da complexidade do ensinar. Percebemos, inclusive, que o saber docente é um tipo de saber que articula diferentes conhecimentos, oriundos de diferentes fontes.

O ato de aprender está relacionado ao ensinar, mas nem sempre tudo o que se ensina é aprendido. É notório que a realização de tais processos demanda que haja a convivência e a comunicação, expressos na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, que são ações dialógicas na constituição da prática pedagógica, no fazer docente, com fins de se constituir aprendizagens aos discentes. Em relação ao diálogo, Santiago (2010, p. 11, grifo da autora) enfatiza que o ato de aprender é

> [...] essencialmente uma *atitude* na relação com o mundo, uma exigência à condição humana, que a si mesma se faz, pela mediação do outro, na 'reciprocidade da ação'. A identidade entre diálogo e educação nos remete à compreensão de que ele não é uma simples estratégia pedagógica, mas a própria essência do educativo. O *encontro* se apresenta como modo próprio de ser, e o princípio dialógico se apresenta como pressuposto e como meta que se deseja alcançar; como atitude própria de ser no mundo. Considerando a condição humana, como ser essencialmente vinculado, tal atitude não poderá ser entendida como técnica, como habilidade que um sujeito cognoscente é capaz de desenvolver, que ele faz uso, mas como exercício contínuo de encontro com outrem [...]. (SANTIAGO, 2010. p. 11).

Identifica-se, com suporte no exposto, o quanto é importante o diálogo para o desenvolvimento da práxis pedagógica, em face da realização do ensino e da aprendizagem. O diálogo norteia e permeia a concretização da ação educativa e da própria experiência docente. Não bastam transcorreram anos de profissão docente, pois é preciso vivenciar e conviver para desenvolver a docência. Em sentido mais amplo, é necessário dialogar com alunos, interagindo com estes ao fazer o trabalho pedagógico. O processo educativo se consolida na relação dialógica, firmadas na interação de professor e aluno, e estes sujeitos, por sua vez, podem ser modificados e reconstituídos neste diálogo, aprendendo mutuamente com o outro, compartilhando conhecimentos e constituindo vários saberes, até mesmo sem perceber.

No texto de Carneiro (2010), titulado “Trabalho pedagógico escolar: reflexões da prática profissional”, são identificadas discussões sobre o diálogo, situadas pela racionalidade e importantes para a realização do trabalho pedagógico no âmbito das instituições de ensino. A racionalidade dialógica é expressa nas relações entre docente e discente. A prática pedagógica se pauta na interatividade destes sujeitos e o diálogo é relevante para realizá-la, subsidiando ações de entendimento desses sujeitos na contextura da formação escolar. Portanto,

> As relações que o professor estabelece com os educandos e intermediadas por tal racionalidade dialógica regida pela ética emancipatória são fundamentais à organização, dinamicidade e desenvolvimento da prática de ensino. Assim, imprescindíveis para que a aula viabilize plenamente o processo de ensino – aprendizagem através da interatividade entre os aspectos cognitivos e sócio-emocionais que a permeiam [...]. (CARNEIRO, 2010, p. 10).

O trabalho do professor é expresso como ação comunicativa, e também educativa, pautada no diálogo, que visa realizar ações formativas delineadas na prática pedagógica, uma atividade intencional, que objetiva alcançar aprendizagens sistemáticas no cenário escolar. A convivência discutida aqui entre docente e discente é ajustada/refletida no planejamento da prática pedagógica e se identifica como terreno de férteis aprendizagens para ambos os sujeitos da ação educativa, que interagem no conceito escolar para constituir e reconstituir conhecimentos e saberes, tendo a comunicação como elemento fortalecedor das relações estabelecidas na escola. Sendo assim, ao serem tecidas as reflexões anteriores, conduzidas pelo estado da questão da tese, objetiva-se na subseção seguinte desenvolver discussões sobre aspectos da constituição e a definição das categorias teóricas que nortearam a revisão de literatura e a fundamentação desta pesquisa.

2.3 QUAL O LUGAR DA TESE NOS ACHADOS DO ESTADO DA QUESTÃO?

Os textos lidos e abordados no estado da questão demonstraram e fortaleceram o anseio em se desenvolver estudos mais sistemáticos sobre o objetivo central desta pesquisa. É imprescindível elucidar que os textos do período analisado do ENDIPE não abordaram os aspectos e as intenções específicas delimitadas nesta investigação, visto que contemplaram determinados aspectos, conforme discutido no decorrer do estado da questão, mas com delineamentos distintos do que consta no problema e objetivos desta produção acadêmica.

Nestes estudos do ENDIPE não foi possível compreender e situar respostas para as inquietações e os problemas de pesquisa comentados na introdução deste texto e que

fizeram surgir o interesse em se propor esta investigação. É importante salientar que o estado da questão serviu, em destaque, para delimitar aspectos centrais da pesquisa, reestruturando alguns elementos significativos para o estudo e possibilitou destaque a outros aspectos não elencados na escrita do objetivo proposto inicialmente para estudo, mas que estavam implícitos na conjuntura e epistemologia da pesquisa comentada nesta produção.

A análise dos artigos do ENDIPE revelou a necessidade de ser modificado o texto do objetivo de perquirição, pois se evidenciou que o destaque da inquietação não era o estudo dos sentidos e dos significados da prática pedagógica para a aprendizagem da docência, porquanto foi identificado o fato de que a busca pela compreensão da aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica se explicita como núcleo central da tese. Esta é uma perspectiva mais ampla de reflexão teórico-prática sobre a formação de professores e, com isso, haveria a necessidade de se situar estas aprendizagens no contexto das experiências pedagógicas, interativas e comunicativas, tomando como referência a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, dimensões relevantes do trabalho pedagógico, via realização da prática pedagógica, que se releva como ponto de integração das categorias teoria e prática.

Cabe salientar que a reflexão sobre a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino não foi identificada na busca e no estudo dos artigos do ENDIPE, uma vez que não foi situado esse debate da gestão e da transformação como categoria inicial da investigação realizada no material bibliográfico do mencionado evento. No decorrer do estudo dos 119 artigos selecionados para compor o estado da questão, foi identificada a necessidade de fortalecer esse debate nesta pesquisa, por serem assuntos relevantes à compreensão de aspectos relevantes da aprendizagem da docência, por se constituírem como cenários para diálogo e constituição de conhecimentos e saberes da experiência.

Os textos deste encontro nacional, referentes aos anos de 2004 a 2012, não deram destaque ao debate da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, como pôde ser identificado nos títulos e objetivos das pesquisas dos 4.166 artigos publicados no ENDIPE de 2004 a 2012. A gestão e a transformação se referem a aspectos da prática pedagógica, conforme discutido na introdução deste ensaio e não se evidenciam muitas discussões sobre estes enfoques nas pesquisas acadêmicas desse evento, algo que se revelou como necessário nesta pesquisa.

A prática pedagógica é discutida nos artigos deste encontro, porém os aspectos relacionados ao fazer docente não são aprofundados em relação ao recorte investigativo que esta pesquisa laborou. Por isso, identificou-se a relevância de discutir sobre esses assuntos nas

próximas seções da tese, elencando-a no objetivo da pesquisa, a fim de compreendê-la em debate com outras categorias.

O estudo da prática pedagógica permeia vários textos deste evento, uma vez que tem o destaque para a análise de temas relacionados com a Didática. Foi possível identificar, no entanto, que os textos que discutem o tema práxis pedagógica nas várias produções do ENDIPE não a destacam como cenário de aprendizagem contínua da profissão docente no âmbito das relações estabelecidas com os discentes, mas, sim, como mediação da aprendizagem dos alunos, ponto bastante recorrente na área das pesquisas em Educação. Sendo assim, se fortaleceu o interesse em discutir neste estudo o debate sobre a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, diretamente relacionadas ao planejamento e ao desenvolvimento da prática pedagógica, analisando-as na práxis.

As dimensões conceituais "sentidos" e "significados" estão nos discursos e nas práticas pedagógicas dos professores, sujeitos da inquirição. Com isso, não haveria necessidade de se enfocar estas categorias, pois estão implícitas nos discursos expressos dos docentes investigados; são aspectos que estão na pesquisa, sem que se dê destaque como categorias de análise.

A discussão dos textos do ENDIPE revelou, ainda, que a compreensão teórica e empírica da modalidade formação contínua de professores aparece timidamente nos textos do ENDIPE, em determinadas produções, inclusive, abordada como sinônimo de formação continuada e, nesta seção da tese, não houve necessidade de se constituir maiores aprofundamentos acerca desta tipologia de formação de professores, dado que ela aparecerá no decorrer da investigação da tese e será expressa em seções posteriores, porque se entrelaça em objetivos deste estudo doutoral no tocante ao âmbito da aprendizagem contínua da docência.

Com efeito, foi possível identificar que a profissionalidade se relaciona com o estudo, mas não é central neste ensaio e não está expressa como foco de inquietude da investigação, embora possa agregar elementos expressos na formação contínua. Em virtude disso, não foi debatida aqui como categoria. Em relação ao trabalho docente e ao trabalho pedagógico, estas categorias estão entrelaçadas em aspectos da tese, mas não são constituintes do objetivo geral da perquirição.

Cabe destacar, no entanto, que esta tese traz debates gerais sobre o trabalho pedagógico, nas próximas seções, porque se compreende que a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos, com a análise da prática, se expressam como ações do trabalho pedagógico, por isso, as discussões das próximas seções permearão aspectos desta tipologia

de trabalho do professor. É fundamental elencar reflexões sobre esta tipologia de atividade, em razão do tipo de estudo realizado e que se relaciona com a discussão, por exemplo, da prática pedagógica e da práxis pedagógica, relevantes para a aprendizagem do docente.

A elaboração do estado da questão dos artigos do ENDIPE revelou-se como fundamental para serem debatidos pontos de destaque na compreensão do estudo realizado, porque se evidenciou a necessidade de se reestruturar o problema da pesquisa de doutorado, que ficou delineado do seguinte modo: que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino? Este problema de investigação, semelhante ao caderno escolar, expresso na canção de Toquinho, acompanhou todo o percurso e o desenvolvimento deste estudo, seguindo e sendo companheiro em todos os seus passos.

Acrescenta-se, ter sido possível definir as categorias teóricas da investigação, que estão no problema e no objetivo geral do estudo (expostos no início desta seção), que, por sua vez, são consolidadas nas discussões a serem desenvolvidas nas seções seguintes desta produção acadêmica, destinadas a essa finalidade. É oportuno comentar, ainda, que, mesmo que em caráter inicial (aspecto do estado da questão que é aprofundado com estudos expressos na revisão de literatura e fundamentação teórica), as reflexões teóricas promovidas no estado da questão elucidaram dimensões importantes destas categorias, subsidiando a indicação de leituras para a pesquisa da tese com base em obras que fundamentaram as produções estudadas do ENDIPE.

As discussões expressas na subseção anterior apontaram aspectos importantes para a elaboração do problema de pesquisa retrocitado, constituído nas seguintes categorias teóricas, que são eixos de destaque neste estudo: 1 - aprendizagem contínua da docência; 2 - práxis pedagógica; 3 - saberes da experiência; 4 - interação professor-aluno; e 5 – gestão e transformação pedagógica dos conteúdos de ensino[37]. O estudo dessas categorias é mediado pelo debate da categoria 6 – diálogo/comunicação, que assumiu centralidade nesta pesquisa.

É importante salientar que o estado da questão foi fundamental para se definir tais categorias e que estas serão debatidas, com destaque em seções seguintes, tanto do ponto de

[37] O estado da questão, além de elencar e situar em determinadas produções acadêmicas aspectos significativos do problema de pesquisa de um dado estudo, é fundamental também para trazer mudanças no que se tinha inicialmente estabelecido como foco de investigação. No decorrer desta seção foram situadas reflexões acerca de aspectos destas categorias, mas estas não são discutidas em profundidade, porque a seção destinada a este feito é expressa por intermédio da revisão de literatura e da fundamentação teórica, que assumem este propósito.

vista teórico como empírico, por meio das análises dos dados da investigação de campo. A seção seguinte é destinada especificamente para discutir essas categorias teóricas, com enfoque em autores clássicos e contemporâneos, inclusive identificado com o suporte das referências que fundamentaram os 119 artigos analisados na integra do ENDIPE. Com efeito, no Quadro 4, constam as principais categorias teóricas que constituíram essa tese.

Quadro 4 – Categorias teóricas da pesquisa da tese

1	**Aprendizagem contínua da docência**
2	**Práxis pedagógica**
3	**Saberes da experiência**
4	**Interação professor-aluno**
5	**Gestão e transformação pedagógica dos conteúdos de ensino**
6	**Diálogo / comunicação**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em meio ao debate destas categorias, também, são tecidas análises de outros termos significativos para este estudo, denominadas aqui de subcategorias, não por serem menos importantes do que as que foram supracitadas, uma vez que as subcategorias não são o centro da discussão desta pesquisa, mas se expressaram como fundamentais também neste estudo em face do debate das categorias que constituem o objetivo da pesquisa, que serão debatidas ao longo do ensaio.

Com efeito, este estudo enfoca aspectos das análises da epistemologia da prática, da epistemologia da práxis, da prática pedagógica, dos saberes docentes e do trabalho pedagógico, o que não constitui ato imprudente epistemologicamente, uma vez que as categorias e as subcategorias mantêm relação e dialogam no âmbito da investigação; sendo assim, após serem elencadas as categorias teóricas que constituem o objetivo deste estudo de doutoramento e que serão discutidos no decorrer das seções de revisão de literatura e da análise dos dados.

A seguir consta a seção da revisão de literatura da perquirição integrada à fundamentação teórica, que são relevantes para o desenvolvimento do estudo exposto.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM A TESE

> "[...] Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro no meu próprio desempenho".
>
> (FREIRE, 1996, p. 76).

Inicia-se esta seção com esta citação de Freire (1996), porque, ao longo deste texto, será tecida uma série de reflexões sobre a formação e o trabalho de professores, os quais enfrentam na docência lutas e desafios diários, expressos, relacionados e/ou que trazem implicações para a prática pedagógica que realizam. Em razão disso, faz-se necessário o debate sobre dimensões que caracterizam a essência desta prática, com destaque para os aspectos formativos e para o seu desenvolvimento. Destaca-se, com efeito, o fato de que a docência

> [...] é percebida como gestão e transformação pedagógica/ética da matéria voltada para a emancipação humana e profissional de sujeitos em formação [,] fundada numa racionalidade complexa, interativa, dialógica, de racionalidade que não exclui a racionalidade normativa. (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2009, p. 106).

A docência é entendida como o trabalho dos professores, envolvendo em suas atividades aspectos pedagógicos relacionados à formação ética, crítica e política dos educandos. Além disso, este trabalho é reflexivo e não se expressa somente no ensino de conteúdos curriculares, mas também na articulação e na integração de vários saberes e conhecimentos em face da complexidade do exercício do magistério. Com base no exposto, defende-se o ponto de vista que:

> [...] a formação dos professores deve emergir de um processo de investigação, em que o pensar e o fazer sejam entrelaçados pelo diálogo, pela argumentação. O projeto de formação deve ser, portanto, um produto que reflita a realidade interna, embora referenciada a um contexto social mais amplo. (VEIGA, 2009, p. 39).

A elaboração deste referencial pautou-se nas contribuições do estudo realizado com suporte na concretização do estado da questão, expresso na seção anterior, o qual possibilitou definir as categorias teóricas da tese e autores que fundamentaram a pesquisa, que foram bem relevantes para compor o quadro teórico de análise da investigação em todas as fases desta pesquisa, que objetivou: compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e

da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

No decorrer desta seção, discutem-se as categorias teóricas: aprendizagem contínua da docência; práxis pedagógica; saberes da experiência; interação professor-aluno; gestão e transformação pedagógica dos conteúdos de ensino; e diálogo/comunicação. A discussão sobre o diálogo e a comunicação permeia o debate dos demais termos no decorrer do texto, com destaque na última subseção desta seção. A definição das citadas categorias teóricas é decorrente dos estudos elaborados por meio do estado da questão e do objetivo geral da pesquisa. A fundamentação teórica desta pesquisa foi elaborada e pautada na perspectiva da multirreferencialidade, que, de acordo com Barbosa (1998a, p. 13), firma-se em leitura plural expressa pela "[...] quebra da monorracionalidade na compreensão, análise, explicação, articulação, construção do nosso objeto. Supõe a leitura plural de diversos ângulos", sem que isso se caracterizasse como ação epistemológica imprudente.

Expõe-se, ainda, que este estudo foi expresso na bricolagem científica como postura e abordagem de pesquisa, visitando e revistando, no caso o princípio da bricolagem teórica, que estabelece, segundo Kincheloe e Berry (2007, p.12), um "texto como porta de entrada" da tese[38]: "aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica". O citado princípio, segundo os referidos autores, se delineia no uso de vários referenciais para situar e elaborar os propósitos e os sentidos da pesquisa, aspecto que foi fundamental para uma melhor compreensão de determinados conceitos e análises destes no transcorrer da pesquisa de campo deste estudo. Com efeito, esta seção está organizada em quatro subseções, intituladas e discutidas na ordem que segue: "Práxis pedagógica e epistemologia da práxis: concepções e inter-relações"; "Aprendizagem contínua da docência: cenários e implicações"; "Saberes docentes e formação de professores: reflexões sobre a elaboração dos saberes experienciais"; e "Eixos de aprendizagem da docência: gestão e transformação pedagógica dos conteúdos de ensino e a interação com os alunos".

3.1 PRÁXIS PEDAGÓGICA E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: CONCEPÇÕES E INTER-RELAÇÕES

Esta subseção está organizada em dois itens. No primeiro, "Reflexões acerca da prática pedagógica e da práxis pedagógica", será caracterizado o que se compreende por

[38] O conceito de "texto como porta de entrada" refere ao termo inglês POET – "point of entry text" (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 12).

práxis, situando-a no conceito da prática pedagógica e nas inter-relações com a constituição e com o desenvolvimento da docência. No segundo item, "Tessituras da docência com a epistemologia da práxis", serão promovidas análises sobre a epistemologia da práxis com as implicações desta para a formação de professores e com destaque para o exercício da docência.

3.1.1 Reflexões acerca da prática pedagógica e da práxis pedagógica

Ao desenvolver reflexões sobre a práxis e a práxis pedagógica, serão discutidas concepções e características destas categorias e como estas se inter-relacionam com o exercício da docência. Pontua-se, com efeito, a ideia de que o debate dos temas expostos requer a análise do que se compreende por prática e por teoria, a fim de perceber a relação destes termos com a constituição da práxis e com a atuação de professores. Toma-se como como ponto de partida o estudo da prática pedagógica para a discussão posterior da práxis pedagógica.

Para Vázquez (2002, p. 162), "[...] a prática precisa da teoria [...], mas a teoria também precisa da prática para poder sustentar-se como teoria". Sendo assim, teoria e prática estão em constante diálogo e inter-relação, em uma mútua conexão, porque estão em frequente movimento de integração, por dependerem uma da outra, mesmo que, em determinadas situações e contextos, sejam dissociadas em discursos e em atitudes de determinadas pessoas. Faz-se necessário o debate sobre as categorias teoria e prática em um estudo acerca da formação e do trabalho de professores, porque, ao destacar a teoria,

> [...] em estreita interação com a prática a partir de uma reflexão sistemática sobre ela, oferecerá subsídios para ampliar as possibilidades de ação refletida do(a) professor(a). A relação teoria e prática fertiliza, enriquece [e] oferece elementos de superação à ação docente. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 80).

Mesmo que denotem distinções e singularidades, teoria e prática estão entrelaçadas, inclusive quando se intenciona investigá-las. A reflexão destes temas no interior da docência revela aspectos da vida pessoal e profissional dos professores, de seus discursos, formações e posturas sociais, por serem firmados em múltiplas experiências e ideologias, que repercutem na apropriação e na elaboração dos vários saberes que compõem e permeiam a profissionalização dos docentes. Em relação à prática, para Sacristán (2001, p. 30), esta é explicada "[...] como instrumento difusor de significados, de apreciações e de valores coerentes com um mundo desejado [...]". A prática se delineia com sentidos e com

significados diversos para os sujeitos envolvidos, é promovida por meio de ações, discursos e atitudes em uma dada realidade, com suporte em atividades intelectuais e/ou manuais.

Por intermédio da prática as pessoas especificam e buscam a concretização de suas aspirações e de seus sonhos, constituindo-os em um dado espaço geográfico, social, histórico, político, educacional e ideológico, a fim de compreender e transformar uma dada realidade. O meio de constituição da prática é o trabalho, que possui várias características, dentre as quais se mencione o fato de este expressar mudanças em uma determinada matéria, situação ou contexto, dependendo do tipo e d fim da atividade realizada.

No caso do professor, percebe-se que, nas práticas, este profissional desenvolve e age¸ com base na realização do seu trabalho, na formação de outras pessoas, intervindo e mudando a realidade em que se encontra. No que compete à docência, esta é a força de trabalho do professor, é destacada como ponto de reflexões e de transformações na prática, tanto do contexto pessoal dos sujeitos que precisam da mediação pedagógica da docência para apreender, como dos docentes que se transformam e que trabalhando contribuem com as mudanças da sociedade.

Optou-se por discutir inicialmente o que se entende por prática, porque ela se consolida como "[...] a fonte da teoria da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação". (CANDAU, 2002, p. 63). Sendo assim, teoria e prática estão em permanente diálogo e conexão, aspectos que carecem de maior atenção nos mais variados contextos e modalidades de formações de professores. A prática possibilita que os docentes comecem a refletir sobre o trabalho que laboram, envolvendo condições físicas e pedagógicas de realização do ensino e da aprendizagem, materializados em uma dada realidade e contexto social, que tem e traz implicações para a atuação profissional do professor.

À proporção que os docentes transformam a realidade, por meio da prática, também modificam a si mesmos, em um constante movimento de intervenção no mundo, no outro e em si. Este processo é decorrente da ação e dos propósitos do trabalho pedagógico[39], que é sistemático, intencional e educativo. Os aspectos da vida social destes sujeitos influenciam também na promoção desta prática e do que circunda a aprendizagem da

[39] Sobre o trabalho pedagógico, Therrien (2005, p. 3) discute que este "[...] focaliza este profissional na sua práxis, destacando sua relação com o 'saber situado' em contexto pedagógico-didático [...]", uma vez que o "[...] domínio de saberes próprios ao pedagogo [refere-se a] gestão pedagógica propriamente dita [...]". (2005, p. 3).

docência, que se desencadeia como uma prática que também pode ser fundada e originar outras teorias, transformando as existentes, movimento esse que é constante e dinâmico.

Franco e Pimenta (2010, p. 22) defendem o ponto de vista de que "[...] nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas [...]". Então, as categorias teoria e prática mantêm constante relação no âmbito da prática pedagógica, consolidando-a de modo reflexivo e modificando-a, via práxis, e que se desenha como atividade, mas uma prática que transforma,

> [...] orientada para a transformação de um objeto (natureza ou sociedade), como fim, traçado pela subjetividade consciente e atuante dos homens e, por conseguinte, atividade – em unidade indissolúvel – objetiva e subjetiva ao mesmo tempo [...]. (VÁZQUEZ, 2002, p. 168).

O cotidiano escolar, como o espaço de desenvolvimento da prática pedagógica, envolve aspectos intersubjetivos, situados por múltiplas racionalidades[40] que configuram e estruturam o trabalho dos docentes. É necessário, assim, explicitar que isso repercute sobre a formação destes profissionais, visto que eles aprendem continuamente no âmbito do trabalho, em uma permanente estruturação da prática. Fazenda (2010, p. 44) destaca:

> A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição [...].

No decorrer da prática pedagógica os professores são chamados a refletir e a realizar ações não somente pedagógicas, mas também técnicas, a fim de mediar a aprendizagem dos alunos. Este contexto empírico requer o domínio de teorias que subsidiem a análise do espaço e da efetivação dessas ações, no intuito de auxiliar que esses profissionais possam melhor compreender, intervir e desenvolver o trabalho pedagógico, ante a tomada de decisões. A integração da teoria com a prática define-se como ação transformadora, porque uma categoria age sobre a outra de modo complexo e pedagógico, estimulando reflexões. Algumas dimensões da experiência docente, expressas nos saberes da prática, adquirem maior diálogo com a prática quando discutidas e fundamentadas com a teoria.

[40] A racionalidade é situada, dentre outros aspectos, como o modo de compreender, agir e se apropriar de uma dada realidade, pautando-se nos conhecimentos e nos saberes que se adquiri, situando-se como o modo como as pessoas adquirirem e empregam um determinado conhecimento e saber em suas ações (HABERMAS, 2012).

A teoria fundamenta a prática, servindo para desmistificar e melhor compreendê-la, interpretando significados e concepções de modo científico. A teoria se delineia como o conhecimento sistematizado e reconhecido socialmente, em decorrência de reflexões científicas e investigativas de uma dada realidade, fruto de leituras e compreensões frequentes de um determinado contexto social, que perpassam gerações e modificam-se ao longo da história, por subsidiarem a análise da realidade sobre uma óptica investigativa e crítica, a fim de romper com a prática instrumentalizada, acrítica e técnica. Na concepção de Vázquez (2002, p. 169),

> Teoria: em seu sentido originário e amplo, é visão, contemplação ou descobrimento; teoria de um objeto que, em tal qualidade, o deixa intacto. Até mesmo uma teoria – como a de Marx – que permite descobrir uma realidade presente suas contradições e o sentimento de suas forças potenciais, assim contribuindo para transformar essa realidade, deixa esta última intacta. Quando vemos, ou teorizamos, não transformamos. (VÁZQUEZ, 2002, p. 169).

A teoria é ressignificada ao longo da história, pois se compreende que não existem verdades eternas e absolutas na elaboração do conhecimento científico, mas modos distintos de leitura e de compreensão da realidade em um dado momento ou circunstância histórica, que são modificados em decorrência das investigações acadêmicas e do avanço da Ciência. A teoria é alvo de mudanças ao longo do tempo, em virtude de suas limitações e avanços científicos, porque "[...] o papel da teoria é, muitas vezes, limitado [...]". (MIZUKAMI, 1986, p. 106).

A teoria unida à prática aufere sentidos e significados diversos, situados no eixo da leitura e da transformação de uma dada realidade ou contexto social, subsidiando determinadas transformações. Os aspectos centrais desta discussão demonstram que tanto a formação de professores como a prática deles "[...] não podem mais ser consideradas executoras de modelos, de decisões alheias, e sim capazes de analisar, decidir, confrontar práticas e teorias, e produzir novos conhecimentos referenciados ao contexto histórico, escolar e educacional [...]". (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 27).

Deste modo, semelhante à produção de conhecimentos, os professores podem constituir meios de transformação da prática pedagógica, com base em teorias, fundamentando-a e reelaborando-a de maneira contínua no ofício. As atividades docentes se constituem de modo mais crítico e articulado com intenções educativas, de fato, quando são transformadoras e se constituem na práxis social, categoria esta com destaque na prática pedagógica, que visa a concretizar múltiplas ações formativas no diálogo com os alunos.

As práticas pedagógicas “[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social [...]” (FRANCO, 2012, p. 154). Estas ações requerem a apropriação crítica de teorias do campo da Educação para que as baseiem, a fim de não serem limitadas à leitura e ao cenário da ambiência empírica, que não possibilitam a compreensão plena e reflexiva da realidade. No âmbito escolar, o que é expresso e explicitado como ações pedagógicas têm a característica de se voltar a elaborar processos educativos intencionais, não espontâneos nem assistemáticos; pelo contrário, estas ações firmam-se na constituição planejada de procedimentos formativos, que são pautados na sistematização intencional da docência.

Candau (2002, p. 58) explicita que a práxis “[...] deriva do grego ‘práxis’, ‘práxes’, e tem o sentido de agir, o fato de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente, diferente da ‘póiesis’ que compreendia a ação produtiva e a atividade comercial”. Percebe-se, com isso, que a práxis é decorrente de um movimento intencional, constituída de modo a possibilitar mudanças em determinados contextos e situações. Atrelado a isso, é importante considerar que “[...] é, pois, pela práxis – pelo trabalho – que o homem se faz homem num processo de autogênese e, embora imerso nas determinações histórico-sociais, interfere na exterioridade escrevendo sua marca no mundo”. (JIMENES; FURTADO, 2001, p. 81). A práxis se constitui como área de expressão da ação de um trabalhador que constrói e modifica uma realidade, na busca de transformação do cenário em que vive, tendo como base de análise a compreensão reflexiva que elabora do mundo e das intervenções neste, situando, inclusive, mudanças em si, no modo de pensar e de agir sobre o meio onde habita.

A prática pedagógica assume a dimensão e as características da práxis quando é situada com os aspectos comentados e, ao mesmo tempo, quando se expressa como uma ação contextualizada, marcada por meio de racionalidades, e que, em especial, se firma pela articulação refletida da teoria com a prática, tendo como foco a dimensão pedagógica. Essa articulação ocorre de modo integrado, sem fragmentações e/ou supervalorizações de uma em detrimento da outra, pois só há práxis quando se objetiva e se tem ações em prol da transformação de uma realidade, sendo percebida de modo dialético em um determinado contexto social.

Acrescenta-se que a práxis resulta “[...] da unidade dialética entre teoria e prática, pensar e agir. Esta unidade, por sua vez, não é algo mecânico, harmônico, mas traz a marca dos conflitos, avanços e recuos, do processo histórico”. (GOMEZ *et al.*, 2012, p. 27). Nota-se, assim, que é relevante os docentes buscarem compreender e agir de modo transformador no

exercício da docência, situando as características, os sentidos e os significados da ação pedagógica na formação dos alunos e no cenário em que se encontram, para que possam se posicionar na multidimensionalidade educativa da profissão que realizam na sociedade, entrelaçando a práxis como postura e elemento fundante do trabalho pedagógico concretizado.

O docente constitui a práxis quando compreende e promove o significado pedagógico da unidade das categorias teoria e prática com base nos aspectos do trabalho pedagógico, desde a valorização até a mediação pedagógica de conhecimentos e de saberes importantes para a vida profissional e pessoal dos alunos, que são aprendidos por meio de ações intencionais e interativas, via ensino, que é uma prática. Cabe salientar que "[...] as práticas são da ordem da práxis, permeadas pela contradição, interpostas pelos movimentos de ruptura e conservação. Somente as práticas vivenciadas no coletivo e pedagogicamente estruturadas podem dar sentido aos processos de ensinar-aprender". (FRANCO, 2015, p. 613).

O espaço da sala de aula se consolida didaticamente como área de constituição de atos pedagógicas, com fins educativos, sistematizados e intencionais, que poderão possibilitar a transformação social da vida dos discentes. Therrien (2014, p. 6) argumenta que "[...] os fundamentos ontológicos e epistemológicos da práxis pedagógica, na dialética das tensões do movimento emancipatório do ser humano, necessitam de explicitação por parte do profissional de educação movido por uma reflexão científica". A práxis, neste sentido, é situada como o diálogo transformador da inter-relação reflexiva e ressignificativa de um contexto e de uma realidade social, por meio do movimento ação-reflexão-ação, o qual pode ser configurado também na circulação reflexão-ação-reflexão-ação, em que se constitui a reflexão fundamentada antes da ação, que, em consequência, é refletida após ser constituída.

As ações pedagógicas que os docentes desenvolvem no âmbito da sala de aula podem se desenhar como atos previamente refletidos, pautados em fundamentos teóricos, que também podem ser refletidos no decorrer e após a realização da ação, sendo transformados. A concretização deste processo de reflexão possibilita que estes profissionais assumam centralidade na estruturação e nas mudanças dos fenômenos educativos sistematizados, pois, por meio desse movimento de articulação da teoria com a prática, de modo reflexivo, os professores melhor compreendem o significado transformador do trabalho que desenvolvem.

Com efeito, Kosik (1995, p. 28, grifo do autor) argumenta que "[...] o conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria* a *realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático". Essa compreensão é voltada para os vários espaços em que as pessoas constituem relações, em que são mobilizadas práticas, o que

inclui a sala de aula. Esse processo é de natureza pedagógica e se materializa como práxis quando consegue articular teoria e prática no contexto das ações pedagógicas expressas na e pela ação docente, tendo como objetivo a elaboração e a concretização de atos formativos planejados, que se constituem por interações humanas em âmbito de formação, envolvendo sentimentos e emoções. É oportuno salientar, portanto, nesta discussão que "[...] o professor antes de mais nada, é um ser humano e tem, nas históricas condições de existência, o processo de trabalho como a base de sua condição de ser humano [...]". (PORTO, 2001, p. 2000).

A reflexão decorrente e sobre a práxis necessita ser algo constante no espaço de realização da prática pedagógica, para que esta ação do professor não se expresse como atividade restritamente prática, técnica ou instrumental, sem consistência teórica crítica, transformadora e reflexiva. Outrossim, salienta-se que a reflexão sobre a ação, na ação e após a ação se anuncia como contexto de formação da práxis quando é fundamentada em teorias, a fim de superar a racionalidade técnica e instrumental, que não questiona as premissas em que é constituída e as reproduz (GIROUX, 1983; 1986; 1987). Os aspectos comentados se evidenciam como cenários de formação docente, sendo situados por aspectos formativos para o exercício e para a análise do magistério. Em continuidade, expõe-se ainda, deste modo, que,

> No campo da formação de professores (e das práticas), partilhamos das idéias dos autores que, ao se contraporem aos praticismos da ação docente, defendem que as práticas devem ser nutridas pelas teorias, num processo de ir e vir, que conduz a ação-reflexão-ação, na qual teoria e prática vão se constituindo, modificando-se e interferindo no real [...]. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 36).

A práxis não está somente em determinados contextos da sociedade, mas também nos mais variados espaços em que o ser social constitui e integra teoria e prática, constituindo e reelaborando os próprios sujeitos desta ação. A práxis no âmbito escolar ou no processo educativo intencional e sistematizado está centrada e firmada no objetivo de fomentar e promover transformações sociais pautadas na promoção da educação intencional. É relevante, portanto, que os professores conheçam os vários aspectos estruturais, culturais e econômicos da vida dos alunos, a fim de melhor agirem sobre o contexto em que estão lecionando. O professor se constitui como um sujeito que promove a práxis, mediando a incursão, a busca e o estímulo ao pensamento crítico. Por isso, defende-se o ponto de vista de que

> [...] a formação de professores deve se pautar por paradigmas orientados por um ensino crítico, de modo que a prática docente seja decorrente não só da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, como também do contexto social em que ela acontece. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 36).

A atitude reflexiva se interliga com a prática pedagógica no contexto da sala de aula, em situação de ensino e de aprendizagem, no fazer pedagógico, em circunstância de elaboração de práticas fundamentadas teoricamente. A práxis pedagógica, por outro lado, quando assumida como fundante do trabalho pedagógico, pode ser identificada como eixo estruturante de ações educativas pautadas no domínio teórico e prático dos atos de ensinar e de aprender, interligando-se na reflexão sobre a ação. Além de objetivar a compreensão e a transformação dos aspectos relacionados aos atos de ensinar e de aprender, a práxis se exprime como meio de constituição de conhecimentos e saberes para a docência.

A leitura de mundo, na perspectiva da práxis, situa-se com suporte na análise dos aspectos estruturantes (ideológicos) das ações educativas e a educação "[...] tem caráter permanente. Não há seres educandos e não educandos. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos". (FREIRE, 2011, p. 28). A práxis assume a dimensão pedagógica não somente por se constituir no âmbito e no espaço das instituições de ensino, mas também por fundamentar, sistematizar e explicitar racionalidades pedagógicas que se relacionam com a formação escolar dos educandos, sendo desenvolvida de modo intencional, decorrendo de planejamentos e inter-relacionando-se com a aprendizagem de vários conhecimentos lecionados de modo intencional, sendo constituída a docência.

O trabalho dos docentes assume o perfil pedagógico porque "[...] não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual, exatamente, essa organização existe". (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 81). A prática do professor se define como pedagógica pelo fato de se compreender que ela está associada à própria finalidade da existência e da função social das instituições de ensino.

Com efeito, a centralidade da escola e da prática dos professores passa pelo desenvolvimento de ações em prol da apropriação de vários conhecimentos e experiências de aprendizagem para a formação dos educandos, não somente de conteúdos escolares, mas também de outras dimensões formativas para o ser humano, que estão interligadas com a ação pedagógica. Outrossim, pontua-se que os docentes são os sujeitos que desenvolvem processos educativos formais e que estes se definem como ações pedagógicas importantes para a práxis humana e educativa.

A prática dos professores se configura como ação pedagógica, além do acima citado, também porque se firma no ato de educar de propósito, que "[...] é um processo de confronto com os múltiplos saberes da vida contemporânea, com os sentimentos e valores de cada um e de todos, com os direitos, deveres e limites da autonomia dos sujeitos na sociedade". (THERRIEN, 2012, p. 125).

O trabalho dos professores, expresso com base na prática pedagógica, se constitui como atividade educativa que ajunta valores formativos e está situado em várias racionalidades e em contexto de laboração de vários saberes docentes, que na "[...] conjugação teoria-prática contribui para o aparecimento de novos valores e de novas atitudes na prática pedagógica". (VEIGA, 2012, p. 42). A práxis assume, deste modo, perfil pedagógico quando realizada e constituída com fins de elaboração de ações pedagógicas transformadoras, sendo organizada e voltada à promoção da ação didática, em que os aspectos das categorias teoria e prática se revelam e se consolidam no trabalho formativo do professor, refletidas e articuladas didaticamente com intenções educativas, com base na práxis, que

> [...] é uma caminhada de conhecer-se a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou marcas, e que só pode iniciar e acontecer na prática, na atividade do dia a dia. Desta forma, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). É uma atividade humana, e só neste âmbito se manifesta (SILVA, 2011, p. 23).

Os professores aprendem, constituem saberes e conhecimentos pedagógicos de modo constante na prática. Com destaque podem ser mencionados os saberes experienciais, que podem agregar fundamentos teóricos e que são relevantes para a formação, que envolve o conhecimento da realidade e de si mesmo, por meio da atividade humana transformadora, denominada de práxis, contextualizada, porque parte de uma realidade particular, manifesta em um cenário mais amplo onde a escola é situada, cercada de aspectos que se relacionam e a permeiam. Na constituição da práxis são envolvidos, por exemplo, aspectos da história de vida dos sujeitos, os quais os integram e explicitam na postura, em discursos e na ação, com suporte na ação-refletida, em face à constituição e à mudança da realidade, porque "[...] como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico cultural". (FREIRE, 2011, p. 46). Então, a docência necessita ser compreendida como atividade profissional que carece dos fundamentos e de maior expressividade da práxis em sua realização e em meio à sociedade.

Sacristán (1999, p. 31) destaca que "[...] o agente pedagógico que é o professor, quando exerce a sua função, é um ser humano, [...] por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo". Essas ações ganham maior expressividade pedagógica quando promovem a relação e a integração dos conteúdos curriculares ensinados com a realidade dos alunos, com amparo na leitura crítica da sociedade, com a finalidade de trazer mudanças neles e no meio onde habitam. A práxis transformadora se constitui com os alunos em reflexões e em críticas da realidade posta

socialmente em situação de ensino-aprendizagem, com base na análise dos problemas e nos contextos em que se encontram, por isso, parte de um cenário cultural situado.

Percebe-se a necessidade de se realizar estudos sobre a formação de professores que estejam mais voltados a discutir aspectos da formação interligados à práxis pedagógica, destacando singularidades e implicações para a docência. É necessária, assim, a realização de

> [...] uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática [...]. (PIMENTA; GHEDIN, 2010, p. 133).

Deste modo, em face das discussões constituídas neste item, serão realizadas análises no item seguinte sobre a epistemologia da práxis, em virtude de considerá-la relevante para o debate da formação de professores e para o exercício do magistério.

3.1.2 Tessituras da docência com a epistemologia da práxis

Nos últimos anos, foram desenvolvidos muitos estudos sobre a epistemologia da prática pedagógica, os quais estão relacionados à busca por compreender cientificamente como os professores mobilizam conhecimentos e saberes no âmbito da ação pedagógica, com destaque para o contexto da inter-relação do ensino com a aprendizagem dos discentes, campo este que expressa várias racionalidades. Segundo Souza (2008, p. 121) "A prática é um processo de aprendizagem que permite que os professores e professoras reavaliem sua formação anterior e promovam as adaptações necessárias à profissão [...]".

Ao mesmo tempo, a prática pode se estabelecer como um panorama de reflexões sobre como os professores aprendem determinados aspectos da profissão, mediante a constituição e a reestruturação dos conhecimentos e dos saberes relevantes para esses profissionais. No tocante à ação, Sacristán (1999, p. 33) destaca que "[...] compreender esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador, especialmente em um contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas [...]".

Com efeito, a prática pedagógica se mostra como área de elaboração de conhecimentos e de saberes significativos para a profissão docente, os quais emanam da prática e estão entrelaçados com outras perspectivas e espaços de aprendizagem do ofício. Esses conhecimentos envolvem aspectos relacionados às condições de trabalho e, também, às dimensões sociais e pessoais da história de vida dos professores, no tocante, por exemplo, a

sentimentos e a emoções. É bem relevante que os estudos voltados a compreender a epistemologia da prática, com ênfase na práxis, contemplem nas investigações essa multirreferencialidade de conhecimentos e de saberes que estão na ação dos professores, em face da composição da docência. Quanto à epistemologia, segundo Sarmento (2009, p. 5), ela é definida por

> [...] na noção de episteme de onde provém o termo epistemologia. Tradicionalmente, segundo os gregos, este termo significa 'conhecimento'. Todavia, se efectuarmos uma breve reflexão sobre a discussão histórica da epistemologia rapidamente constatamos que existem diferentes perspectivas, essencialmente provenientes da tradição clássica, da filosofia platónica e da aristotélica.

O termo epistemologia é conceituado como conhecimento, com a perspectiva de análise de múltiplas possibilidades de compreensão e de produção deste em vários cenários da sociedade, envolvendo também o debate da articulação das categorias teoria e prática ante a elaboração de conhecimentos e de saberes. Nunes e Silveira (2010, p. 14) acrescentam que epistemologia é uma palavra original do grego *Epistéme* que "[...] significa ciência, conhecimento. Estudo da origem, estrutura e validade do conhecimento". Ao analisar os estudos sobre a formação de professores e, em especial, os que estão relacionados ao âmbito da prática, observa-se que a epistemologia é entendida como o estudo de como estes profissionais produzem conhecimentos no contexto da prática pedagógica e os utilizam, e das implicações e da relevância desse conhecimento para a formação e ação dos professores. Em continuidade, expõe-se que a epistemologia é

> [...] a atitude reflexiva do sujeito cognoscente diante das suas ações e das relações que se estabelecem a partir das ações reguladas por normas – autorrelação moral – prática do sujeito, ou de ações em que os sujeitos se estabelecem com o seu projeto de vida próprio e suas relações com os outros sujeitos – a autorrelação existencial [...] (CAMPOS, 2012, p. 24).

Ressalta-se, assim, que os estudos sobre a aprendizagem dos docentes não desconsiderem as contribuições da epistemologia da prática para a formação e para o exercício do magistério, uma vez que é indispensável compreender como estes profissionais se constituem docentes na prática refletida e transformadora. Nesta feita, são expressos os saberes decorrentes da prática pedagógica, entendida como o trabalho didático realizado por professores, que intencionam promover formação educacional aos discentes, de modo intencional e sistemático, com base na prática pedagógica, contexto esse que poderá consolidar e fortalecer a aprendizagem dos docentes. Veiga e D'Ávila (2008, p. 33-34) diz:

> A epistemologia da prática busca o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Busca compreender e elucidar a

> produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivavam na ação [...]. (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 33-34).

Deste modo, à epistemologia da prática intenciona compreender os aspectos da mobilização dos saberes docentes no âmbito, em si, da docência, denominados de saberes experienciais, os quais se integram ao rol de saberes necessários à profissão, sendo fundamentais para o trabalho pedagógico, que é um espaço epistemológico de constituição de saberes com apoio na interação e na comunicação. Considera-se, pois, fundamental que as instituições de pesquisa e de formação de professores consolidem mais estudos científicos sobre a prática, elegendo como centro investigativo o contexto de exercício e transformação da docência, com base na práxis pedagógica.

Estas pesquisas, por sua vez, devem ser articuladas com as instituições de ensino, integrando e aproximando as escolas das universidades, demandando e revelando interesses formativos dos professores. Além disso, é relevante que esses estudos se firmem na compreensão da realidade em que essas práticas pedagógicas são materializadas, considerando a multiplicidade de fatores que agem sobre essa ação e que repercutem na produção de conhecimento. Segundo Veiga e D'Ávila (2008, p. 41),

> [...] na epistemologia da prática – estudos que se orientam pela tentativa de explicar o conhecimento oriundo da experiência prática (pré ou profissional) dos sujeitos – e, de forma associada ou não, em estudos que têm no resgate das memórias e histórias de vida a mola propulsora para a compreensão dos fenômenos investigados [...]. (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 41).

A epistemologia busca situar várias racionalidades decorrentes da elaboração de conhecimentos sobre, na e para a docência. Ante o exposto, considera-se indispensável o desenvolvimento de estudos sobre a práxis pedagógica, com ênfase na análise da epistemologia da práxis, porque se percebe que a "[...] estreita relação do saber com ação reforça a concepção de que o docente se forma na docência [...]". (THERRIEN, 1997, p. 17).

Considera-se fundamental que estas pesquisas busquem compreender como os professores constituem conhecimentos no âmbito da prática pedagógica, valorizando o estudo da elaboração do saber na ação, na laboração da docência. Há destaque de que esses estudos tomem como referência de análise investigativa as experiências em contexto de interação e da gestão e de transformação pedagógica dos conteúdos, pois "[...] a epistemologia da prática tem a finalidade de revelar estes saberes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas profissionais [...]" (CARVALHO; THERRIEN, 2009, p. 3), o que envolve, por exemplo, o fortalecimento do diálogo na interação. Essas apreciações, dentre outros aspectos, legitimam-se à necessidade de se valorizar a prática pedagógica como

cenário de expressão e de constituição de aprendizagens contínuas da docência, pois

> [...] a epistemologia da prática expressa a confluência do repertório de saberes que integram a identidade do profissional da educação e dos seus saberes de experiência em ação situada, constituindo o referencial que justifica, legitima e fundamenta a práxis do seu trabalho. Emerge um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. A construção de tais saberes, sua apropriação e sua adequação aos contextos de intervenção pedagógica preconiza e para qual a formação permanente do professor pesquisador é indispensável [...]. (THERRIEN, 2011, p. 9).

Deste modo, cabe ao professor estudar o seu campo de atuação, buscando refletir e compreender os vários aspectos estruturantes do trabalho pedagógico, situando os desafios no movimento de constituição de saberes frutos da experiência, relacionados com as compreensões e as perspectivas de exercício da docência, tanto de aspectos técnicos como pedagógicos. Esta perspectiva investigativa possibilita que os estudos sobre a docência valorizem os saberes delineados na experiência dos professores, que outrora não assumiam importância no contexto e nas formas de se pensar o desenvolvimento profissional docente[41].

A epistemologia da prática, para Therrien (2010a, p. 3-4), "[...] permite revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer a sua natureza, conhecer como estão integrados efetivamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas suas atividades e na sua própria identidade". É possível situar, com isso, as racionalidades que estes sujeitos constituem no âmbito das instituições escolares, mediando o desenvolvimento da aprendizagem em contexto de exercício da profissão.

Percebe-se, pois, o quanto é relevante a compreensão de que o professor está em permanente aquisição e constituição de conhecimentos e saberes, que são importantes para a própria aprendizagem da docência, via articulação da teoria com a prática, na práxis pedagógica, a fim de se romper com a lógica e com os fundamentos da racionalidade técnica[42]. Assim, "uma epistemologia que queira dar conta dos comportamentos na educação e da prática dos professores, em particular, deve sair da perspectiva racionalista e do positivismo científico [...]" (SACRISTÁN, 1999, p. 49). O trabalho dos professores tem algumas características técnicas, mas inclusive estas carecem de reflexão e de fundamentos teóricos, não sendo expressas pela repetição acrítica.

De acordo com Diniz-Pereira (2010, p. 84), "O rompimento com modelos de

[41]Com efeito, "[...] o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e coletivamente". (GARCIA, 1999, p. 145).

[42] Então, "a idéia básica da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que precede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados [...]". (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

racionalidade técnica de formação profissional [...] representa uma necessidade imprescindível para enfrentar a crise nos cursos de formação docente". As várias modalidades de formação docente, realizadas em muitos cenários, carecem articular os saberes decorrentes da prática, fundantes e decorrentes da epistemologia da prática, com os conhecimentos teóricos, de modo a integrarem teoria e prática em toda a formação dos professores.

Expõe-se que a técnica assume, também, papel no contexto da aprendizagem e da prática dos docentes, visto que ela se define como um dos elementos estruturantes do trabalho pedagógico, no entanto, é fundamental que a técnica seja refletida pedagogicamente, pois é importante que esses profissionais tenham a compreensão de que o trabalho pedagógico parte de uma dada realidade e de um contexto empírico, fruto da realidade social dos alunos, decorrente da inter-relação da teoria com a prática. Na concepção de Tardif (2014, p. 166),

> Poderíamos dizer que o trabalho e a técnica, enquanto categorias fundamentais da atividade humana são estruturadas globalmente muito mais por relações do tipo 'lado a lado' entre os atores do que por relações do tipo 'face a face': no lado a lado, a ênfase é colocada na colaboração mútua e na coordenação das ações dos indivíduos a fim de realizar alguma coisa; no face a face, a ênfase é posta naquelas interações com o outro que mais se destacam na ação.

Cabe salientar que as categorias "práxis pedagógica" e "técnica" necessitam manter um constante diálogo na realização da ação docente, pois são dimensões que estão no exercício do magistério; a segunda é integrada na realização da primeira, porém, precisam ser pautadas em reflexões teóricas. Essas categorias são importantes para a laboração do trabalho pedagógico, visto que ele se expressa como "[...] gestão pedagógica da sala de aula que manifesta em gestão (dos conteúdos e) das atividades curriculares e gestão (sala de aula) do tempo, do espaço e das interações [...]" (THERRIEN; SOUZA, 2000, p. 2).

Há de ser considerado, no entanto, o fato de que o domínio e o exercício somente da técnica, sem constituir análise do que é realizado, torna instrumental e reprodutiva a prática, que se definirá como prática pela prática, repetida acriticamente e de modo mecânico, o que fortalece a racionalidade técnica e minimiza a possibilidade de constituição da racionalidade transformadora, pautada na práxis. Nota-se, portanto, que

> Um dos grandes desafios da formação de professores, portanto, tem sido a articulação entre teoria e prática, considerando-se a insuficiência da perspectiva técnica, que separa e fragmenta a realidade da práxis, valorizando apenas a tecnologia da prática, seu observável, seu aparente, o visível [...]. (FRANCO, 2015, p.609).

Os saberes técnicos também se revelam como saberes da experiência, por isso, necessitam ser interpretados e fundamentados em teorias. As técnicas têm maior importância

na prática pedagógica quando são articuladas a outros saberes, a fim de ganhar sentidos e significados diversos na ação docente. Daí por que se defende que estes saberes sejam indubitavel e exaustivamente refletidos e criticados teoricamente, uma vez que esse profissional os transforma na práxis pedagógica, pois "o olhar da epistemologia da prática como princípio de formação dos profissionais de educação abre perspectiva para a reconstrução de novos horizontes de emancipação humana e social [...]". (THERRIEN, 2006, p. 4). Daí o destaque de serem desenvolvidas críticas à prática pedagógica que se revela centralmente no domínio e na análise das técnicas. Este tipo de prática requer a relação reflexiva e crítica das dimensões teoria e prática, elaborando a práxis transformadora.

A epistemologia da prática também se exprime, ao mesmo tempo, como elemento de interpretação da própria prática pedagógica, porque por intermédio da reflexão da produção e da reestruturação de conhecimentos e de saberes, é possível compreender aspectos estruturantes da docência, situando determinadas racionalidades pedagógicas que a constituem. Então, a epistemologia da práxis se delineia como "[...] o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas". (TARDIF, 2014, p. 255), em face a articulação das dimensões da teoria com a prática no movimento transformador de ação-reflexão-ação.

A prática pedagógica se evidencia como um campo situado do diálogo de vários conhecimentos e saberes, os quais são reconstituídos na sala de aula, tomando como ponto de análise os saberes da experiência. Souza (2008, p. 124), inclusive, argumenta que "A epistemologia da prática profissional tem como finalidade revelar esses saberes, compreender as tarefas dos profissionais e como incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função de suas atividades de trabalho".

No espaço da sala de aula o docente desenvolve várias atividades, relacionadas à constituição e à materialização da avaliação, do plano de aula e das metodologias de ensino, situando-as com a finalidade de desenvolver pedagogicamente processos educativos intencionais e sistemáticos; e esse cenário se caracteriza como um contexto de produção de conhecimentos que decorrem da prática e estão em frequente movimento pela práxis.

Estas aprendizagens dos professores dialogam com os conhecimentos acadêmicos da formação profissional e com o exercício da docência, os quais, integrando-se, podem articular continuamente a teoria com a prática. E esta prática, na perspectiva de Therrien e Souza (2000, p. 6), "[...] ao mesmo tempo gerencia lógicas e racionalidades heterogêneas para imprimir direção e sentido à ação pedagógica", possibilita ao docente a reestruturação do rol de saberes profissionais que compõem e reestruturam a formação contínua, os quais se

destacam como relevantes para o desenvolvimento da docência. Faz-se necessário, por isso, discutir nos mais variados espaços de formação e de exercício do magistério o que compreende e o que baliza a epistemologia da práxis, uma vez ser é notório, na concepção de Souza (2008, p. 124), que

> [...] a finalidade do estudo [...] [da] epistemologia da prática profissional é compreender a integração desses saberes no dia a dia do trabalho do professor e como se dá esse processo de incorporação, produção e utilização em suas atividades no trabalho, dados os limites e recursos disponíveis de cada instituição onde os professores atuam.

Além de investigar que conhecimentos os professores constituem na prática da gestão e de transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, pela epistemologia da práxis são identificados que conhecimentos e que saberes docentes são constituídos nas atividades pedagógicas, considerando como eixo de reflexão a integração da práxis. Sendo assim, é importante imprimir a noção de que

> O estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano – parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento maior da reprodução e da transformação da realidade social [...]. (FAZENDA, 2010, p. 44).

A investigação da epistemologia da práxis situa-se também no debate e na investigação que almeja compreender o conhecimento constituído no cotidiano escolar, tendo como parâmetro de análise a práxis pedagógica. A prática pedagógica é um espaço também de formação e de aprendizagem para os docentes que constituem a práxis no âmbito da aula, mesmo em meio a várias adversidades e problemas nas condições físicas e pedagógicas de trabalho, que fragmentam as intenções e o exercício da docência, pois, em meio a esse contexto, os professores ressignificam realidades, transformam aspectos do cotidiano e modificam a história.

Cabe elucidar nesta discussão que "[...] a compreensão da intencionalidade docente sob o ângulo das premissas ou dos saberes que dão suporte às suas decisões de ação no chão da sala de aula constitui um elemento essencial dos processos de formação inicial e continuada do professor [...]". (THERRIEN; SOUZA, 2000, p. 12). Esses aspectos são relevantes para a elaboração da leitura e da compreensão da realidade a ser transformada pela práxis, que leva à produção de conhecimento em meio ao contexto em que se situa complexidade de laboração da ação docente. A prática pedagógica se funda e se transforma em práxis em face dos aspectos refletidos no decorrer das duas últimas subseções, os quais delinear a práxis pedagógica como cenário de aprendizagem contínua da docência, em meio

ao fortalecimento da epistemologia da práxis. Na próxima subseção, serão desenvolvidas e aprofundadas discussões mais específicas sobre a aprendizagem contínua da docência, discutindo cenários e implicações desta para a formação e trabalho dos professores.

3.2 APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA: CENÁRIOS, IMPLICAÇÕES E INTER-RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTÍNUA

Ao longo desta subseção, serão tecidas reflexões acerca do assunto "aprendizagem contínua da docência", com enfoque sobre a análise da prática pedagógica como um contexto de formação permanente desses profissionais, em face ao fortalecimento das dimensões teoria e prática na práxis transformadora. As discussões se entrelaçarão com o debate do que se compreende por aprendizagem, conceito este que assume centralidade neste estudo, desprendendo determinadas características e fundamentos teóricos relevantes ao estudo, de modo a situá-la na perspectiva do estudo sobre a formação contínua de professores.

Ressalta-se que a docência é "[...] uma práxis situada em contexto intersubjetivo moldada pela dinâmica da relação dialética do saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática". (THERRIEN, 2011, p. 9). Quando a docência, compreendida em uma perspectiva de formação crítica, é situada como uma atividade profissional que articula em seu desenvolvimento as categorias teoria e prática, de modo dialógico, em face da constituição da práxis pedagógica, por meio de um movimento integrador do saber e do saber fazer, sem fragmentar essa relação na ação docente, porque "o professor em processo de formação, dentro da perspectiva de uma epistemologia crítica da prática, enriquece-se quando percebe como construir, rever, criticar e ressignificar, em processo, tais conhecimentos [...]" (FRANCO, 2015, p. 609-610). Sendo assim, a docência configura-se como uma atividade em que são articulados vários saberes, pautados e fundamentados em racionalidades pedagógicas, no movimento crítico e reflexivo de análise da realidade em que é situada e contextualizada.

A formação de professores necessita ser pautada em múltiplos conhecimentos e saberes, que são importantes para a constituição da prática pedagógica e para a laboração da identidade docente, relevantes também para balizar como esses profissionais realizam o trabalho, que é cercado de desafios, assim como discutem Gil e Hernández-Hernández (2016). São vários os desafios, que se agravam com as fragilizadas estruturas físicas e pedagógicas de realização da docência, mas pontua-se. Para Lima e Sales (2002, p. 41) o maior desafio do

> [...] trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instrução, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que

freqüenta, com a própria história. (LIMA; SALES, 2002, p. 41).

Com efeito, a formação expressa no âmbito da prática pedagógica se caracteriza com o perfil de contínua e se delineia com características distintas das outras tipologias ou modalidades de formação, porque não é intencional, é assistemática e ocorre em múltiplos contextos e cenários de trabalho dos professores, os quais se concebem também como espaços de aprendizagem da profissão. Esta modalidade de formação é percebida como uma aprendizagem permanente, envolve dimensões da história de vida e da formação institucional do professor e abrange dimensões da reflexão sobre a prática fundamentada, com centralidade na epistemologia da práxis.

Destaca-se, ainda, que a formação contínua é compreendida como "[...] *a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis*". (LIMA, 2001, p. 49, grifo da autora). Esta concepção revela um perfil mais amplo do que envolve a formação contínua de professores, porque inter-relaciona dimensões do trabalho com o desenvolvimento profissional, situando o domínio do conhecimentos atrelado à perspectiva da ação transformadora por meio da práxis pedagógica, que tem centralidade nessa formação.

No debate acerca da aprendizagem da docência, faz-se necessário, então, situar a ideia de que, mesmo antes de os professores serem profissionalizados e titulados como licenciados, eles já têm conhecimentos prévios e empíricos sobre determinados aspectos da docência, os quais são ausentes de reflexão teórica e são fruto das experiências que eles tiveram na condição de alunos no decorrer da formação escolar.

Essas compreensões do que é a docência são vivenciadas na interação em sala de aula e fazem parte das histórias de vida dos docentes, aspectos esses que merecem mais destaque nos estudos sobre a formação de professores, uma vez que estes estudos revelam aspectos singulares do fazer pedagógico, do aprender a ser docente no âmbito do exercício do magistério, articulando vários conhecimentos.

Deste modo, com amparo em Veiga (2009), é pontuado a noção de que a formação de professores é multifacetada e plural, com início e nunca com fim. Nesta mesma perspectiva é a aprendizagem da docência no âmbito da prática pedagógica, pois tem início com o ingresso no magistério, mas não tem fim, assumindo o perfil de contínua, mutável e transformadora. Considera-se importante, com isso, refletir sobre concepções teóricas do que é a aprendizagem, por ser um termo relevante para analisar a formação contínua de professores, situando aspectos que permeiam este estudo.

A aprendizagem contínua da docência se relaciona com a formação contínua de

professores, mas é importante situar que essas categorias se evidenciam como distintas, embora se inter-relacionam no contexto da docência. Neste sentido, a primeira está relacionada com a dimensão de como esse profissional se insere no contexto da aprendizagem de sua profissão, já a segunda se explicita no contexto de sua formação para o exercício da profissão, são concepções distintas. Inclusive, os fundamentos de autores discutidos no decorrer desta subseção subsidiam debates que deliam distinções na análise dessas categorias, aspecto relevante, em especial, para compreender que a formação contínua tem características distintas da aprendizagem contínua da docência do ponto de vista teórico e empírico.

Para Placco e Souza (2006, p. 17),

> Encontramos a palavra aprender de maneira semelhante em vários dicionários da língua portuguesa: 'adquirir conhecimento – do latim apprehendere = apanhar'; 'desaprender = variante de desaprender, soltar, desatar', 'adquirir conhecimento a partir de estudo, instruir-se'; 'adquirir habilidade prática em'; 'vir a ter melhor compreensão de algo'; 'reter na memória, mediante o estudo, a observação ou a experiência'. Como vemos, todas as definições remetem a aquisição de conhecimento e, algumas delas, ao estudo ou implicação.

A palavra aprender, em destaque, refere-se à apropriação do que não se tinha entendimento ou domínio até então, pois há na pessoa que se apropria de conhecimento mudança da leitura de mundo e/ou da realidade apropriada, por intermédio da assimilação do que era desconhecido. Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 114) argumentam que "[...] há diversas possibilidades de aprendizagem, ou seja, há diversos fatores que nos levam a apresentar um comportamento que anteriormente não apresentávamos, como o crescimento físico, descobertas, tentativas e erros, ensino etc. [...]".

Percebe-se, ante o exposto, que a aprendizagem de um professor não se expressa apenas no espaço das instituições de formação docente, pois todos os contextos e os cenários em que este profissional está inserido se revelam como espaços propícios de aquisição de conhecimentos e de saberes para a docência.

Barros (2002, p. 45) defende a concepção de que a aprendizagem se define "[...] como a modificação do comportamento e aquisição de hábitos [...]" e, com isso, destaca-se que a prática pedagógica poderá conduzir mudanças formativas aos professores, não somente de comportamentos e de hábitos, mas, principalmente, de compreensão de aspectos teóricos relacionados à ação pedagógica, fruto de apropriações decorrentes da experiência e da articulação das categorias teoria e prática, por intermédio da práxis transformadora. O estudo destas aprendizagens, dentre outros aspectos formativos para desenvolver e refletir sobre o magistério, é importante porque

> [...] para entender a natureza da relação intersubjetiva como mediação na formação da identidade é preciso perceber os elementos e os mecanismos que afetam a constituição do sujeito aprendiz tanto da sociedade como no contexto de intervenções educacionais. (THERRIEN, 2011, p. 5).

Expõe-se que vários aspectos relacionados, por exemplo, aos contextos social, político, histórico, educacional e geográfico em que os docentes estão inseridos se evidenciam como relevantes para constituir e refletir aspectos da formação e do exercício da docência, porque esses aspectos influenciam sobre dimensões subjetivas e formativas dos professores. Existem muitos meios de obter e de reelaborar conhecimentos e saberes importantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento da docência, seja esta aprendizagem intencional ou não, por isso, considera-se fundamental que os estudos sobre a aprendizagem contínua da docência desenvolvam e contextualizem como essas assimilações ocorrem, situando como estas refletem sobre a concretização e a própria compreensão de docência pelos professores. Considera-se oportuno salientar que a aprender envolve a compreensão e praticar o que é compreendido, é um processo dialético e reflexivo, inter-relacionando os referidos aspectos.

Com efeito, na perspectiva de Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 117, grifo dos autores), "O processo de organização das informações e de integração do material à estrutura cognitiva é o que os cognitivistas denominam de **aprendizagem**". Na docência, por exemplo, o professor poderá refletir sobre a prática, analisando os objetivos de aprendizagem que objetiva alcançar na formação dos alunos, com ênfase no que poderá ser de fato concretizado e no que é necessário ser elaborado e/ou reestruturado para materializar a prática pedagógica.

O ato de refletir sobre o trabalho pedagógico, situando os êxitos e as necessidades de mudança, poderá levar o docente a buscar conhecimentos e saberes relevantes para a profissão, a fim de entender que a docência é um cenário possível de reflexão situada sobre uma realidade muita mais ampla do que a que está posta no livro didático (nos conteúdos), uma vez que "A ação do ensino não pode ser considerada como um mero recurso instrumental, uma técnica para conseguir metas abstratamente, porque essas metas não podem ser qualquer fim e porque os meios para consegui-las operam em contextos incertos" (SACRISTÁN, 1999, p. 44) e isso requer reflexões fundamentadas teoricamente sobre o trabalho pedagógico.

Bock, Furtado e Teixeira (2001) argumentam que existem duas tipologias de aprendizagens. A primeira é denominada de mecânica, em que são assimiladas outras informações pelos sujeitos, mas sem o movimento de associação com conceitos em curso na estrutura cognitiva. A segunda refere-se à aprendizagem significativa, em que se desenvolve "[...] quando um novo conteúdo (idéais ou informações) relaciona-se com conceitos

relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilado por ela. Estes conceitos disponíveis são os pontos de ancoragem para a aprendizagem [...]". (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 118).

Ao pautar essas concepções com o debate da aprendizagem contínua da docência, nota-se que as assimilações dos professores se situam no cenário das aprendizagens significativas, visto que os professores já dispõem de conhecimentos e saberes da profissão, identificados como um dos eixos a fim de profissionalizar-se para o exercício do magistério. Nota-se que o ensino é centrado como contexto de possibilidades de aprendizagem aos professores, servindo para subsidiar a assimilação e a transformação de conhecimentos e saberes da profissão, com suporte nas inquietações e nas experiências de vida dos alunos, pois ensinando e interagindo, o professor aprende. De acordo com Nunes e Silveira (2010, p. 12),

> A aprendizagem se produz nos mais variados contextos sejam em situações formais ou informais, de forma planejada ou espontânea. Por conseguinte, é diversificada e contínua, isto é, estamos o tempo todo em situações que nos colocam como aprendizes ao longo da vida [...].

A aprendizagem da docência não ocorre somente de modo intencional, pois ela poderá se concretizar em situações e em contextos diversos, mesmo naqueles em que não se tem uma intencionalidade prévia; por exemplo, em uma conversa informal com professores, com os familiares dos alunos e com os gestores da escola, ou seja, existe uma multiplicidade de circunstâncias em que esta aprendizagem se expressa como dimensões de formação contínua em desenvolvimento, mesmo não sendo planejada e intencional, assim como preconizam os estudos de Imbernón (2009) e Nóvoa (1995; 2009).

Defende-se, por isso, a urgência de se discutir com maior frequência sobre o tema formação de professores, com enfoque na relevância desta formação ser contínua e pautada na realidade (cotidiano) destes profissionais, envolvendo também aspectos não somente da sala de aula, porque "Aprendemos com os outros: pais, professores, família, amigos, a vida, a prática, principalmente na interação e intersujetividade próprios da escola onde convivem sujeitos que produzem sentidos e significados [...]". (THERRIEN, 2011, p. 5).

Faz-se necessário que estes profissionais tenham fundamentação teórica acerca da aprendizagem do ofício também nos espaços das escolas, visto que as possibilidades de aprendizagem da docência não estão centradas somente no âmbito acadêmico, mas na esfera da prática pedagógica, em meio às atividades didáticas que eles realizam nas instituições de ensino. Frente ao exposto, "[...] cabe ao professor a responsabilidade de planejar o ensino de

forma participava, considerando as demais dimensões do processo didático e as orientações provenientes do projeto pedagógico da instituição educativa". (VEIGA, 2006, p. 28).

E esse entendimento de formação envolve também a relevância de se pensar sobre que aprendizagens o professor pode constituir acerca da docência na prática pedagógica, ante a interação com os alunos, porque se concorda, com suporte na abordagem sociocultural[43], que "A relação professor-aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador [...]" (MIZUKAMI, 1986, p. 99), em situação de diálogo na interação com os alunos.

A análise da docência se pauta pela discussão de sua concepção e meios de expressão, situando esta atividade como uma ação profissional didática, que visa a possibilitar e estimular a aprendizagem dos discentes de modo interativo e dialógico, elemento este que caracteriza a dialogicidade (FREIRE, 1967; 1987; 1996) e a racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012). É na interação comunicativa, expressa pelo diálogo reflexivo e transformador, que as pessoas compartilham conhecimentos e saberes, tendo como suporte a elaboração de práticas educativas que objetivem a libertação e a possibilidade de compreensão e intervenção na realidade, em que as pessoas compreendam a sua ação na ação, refletindo-as.

A docência não se reduz ao ato de ensinar, uma vez que envolve uma série de atividades e fundamentos pedagógicos para que o ensino exista e concretize o seu papel pedagógico, que é proporcionar possibilidades mediadas de aprendizagens aos alunos. Por isso, defende-se a posição de que este trabalho não se aprende somente no contexto das licenciaturas, porém, é fortalecido nos espaços onde é realizado, na reflexão e na busca de superações de contradições sociais.

Expõe-se, na perspectiva de Nunes e Silveira (2010, p. 11), que

> Existem diversos tipos de aprendizagem, consubstanciadas na mais variadas atividades da vida humana. Algumas aprendizagens se dão desde os primeiros anos de vida e estão vinculadas ao cotidiano da pessoa como: sentar, andar, falar, identificar e pegar objetos, comer sozinha etc. Outras acontecem de forma sistemática em instituições próprias, como a escola.

Em vários espaços e contextos, as pessoas podem constituir aprendizagens relevantes para a vida pessoal e profissional. Além disso, as aprendizagens podem ser

[43] Mizukami (1989) concebe as abordagens do processo como as várias formas de aproximação teórico-prática do fenômeno educativo que permitem explicá-lo socialmente ao longo do tempo, considerando vários aspectos que o constituem e o fundamentam. Na concepção de Mizukami (1989, p.102) "Numa abordagem sócio-cultural a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem".

expressas em dois níveis: tanto podem ser sistematizadas como não intencionais. Nota-se, com isso, que a formação inicial é o marco da profissionalização dos professores e esta é fortalecida e reestruturada na formação que é denominada de continuada, constituída por aprendizagens intencionais e planejadas, promovidas por meio de ações de políticas públicas de formação docente ou por iniciativa própria, pela busca dos professores.

Esteves (2002, p. 25) destaca que a formação inicial "[...] é entendida – e bem – como primeira etapa de uma formação profissional que deve prosseguir ao longo de toda a carreira docente". Além das formações intencionais (inicial e continuada), existem outras compreensões e tipologias de formações. Há, por exemplo, as que ocorrem de modo espontâneo, não planejadas e que envolvem aspectos da história dos docentes, que merecem atenção nas pesquisas acerca da aprendizagem contínua da docência, denominadas de contínuas, envolvendo aspectos pessoais.

Placco e Souza (2006, p. 24), entre outras características, defendem a posição de que

> [...] a aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de idéias, pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido. Esse evento, que se apresenta em sua multiplicidade, se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem.

As aprendizagens sistematizadas ocorrem em contextos mais específicos. Como ênfase, se menciona nas instituições de ensino, enquanto já as espontâneas se materializam em qualquer espaço e tempo. Seja de natureza intencional ou não, compreende-se que o professor encontra-se em frequente aprendizagem de aspectos de sua profissão, confrontando e transformando saberes e conhecimentos nos espaços onde atuam. Pozo (2008, p. 25) acrescenta que "[...] a função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela". Esse fato denota que as assimilações docentes envolvem dimensões culturais relacionadas aos aspectos da elaboração de vários conhecimentos e saberes, envolvendo também aspectos de seu cotidiano e de sua vida pessoal.

Além deste profissional constituir saberes no trabalho, a docência se caracteriza como uma profissão relacionada à apropriação de um saber, o qual conquistou seu espaço no terreno e no cenário social ao longo dos anos, de modo a promover pedagogicamente ações educativas. E pondera-se, ainda, que a constituição dos saberes experienciais se destaca como eixo de articulação e de mobilização de outros saberes e conhecimentos da profissão, interligados pela prática pedagógica. Por isso, infere-se que o docente detém um vasto repertório de saberes profissionais.

Acrescenta-se que a reflexão realizada por um docente sobre as aprendizagens que ele constitui se evidencia como um eixo de destaque para que ele possa elaborar aprendizagens acerca da formação expressa pela práxis pedagógica, visto que ele poderá compreender aspectos do trabalho realizado, especificados na experiência, analisando-a multirreferencialmente sobre como desenvolve o trabalho pedagógico. Então, essa ação requer a constituição de atos de reflexão sobre a própria reflexão da prática.

Placco e Souza (2006, p. 61) argumentam, inclusive, que "Esse exercício de pensar sobre o seu próprio processo de pensar permitiu ao professor identificar os caminhos de sua aprendizagem, de seu pensamento, ressignificá-lo e, portanto, identificar as possibilidades de regular o seu pensar e aprender [...]". O mencionado processo poderá ser refletido e reconfigurado na ação, mas, de todo modo, é possível inferir que à proporção que se reflete sobre a prática, tem-se a possibilidade de se aprofundar discussões sobre a experiência e acerca da epistemologia da práxis, assunto discutido na subseção anterior.

O ensino e a aprendizagem mantêm constante relação e estão entrelaçados no exercício da docência, pois o professor realiza o magistério com a intenção de que os discentes aprendam, mas, para que ele desempenhe esta atividade, é imprescindível que constitua várias aprendizagens profissionais, aspecto esse que envolve características singulares e específicas da profissionalização, que não se resumem à aquisição da titulação de licenciado. Outro aspecto a ser destacado nesta discussão sobre docência, é que "[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...]". (FREIRE, 1996, p. 26).

Como foi debatido, existem aspectos da história de vida do professor que também se integram à formação contínua dele e, além disso, destaca-se que, enquanto existe vida em uma pessoa, compreende-se que há possibilidade das aprendizagens se materializarem. Existem vários aspectos da história de vida de um professor, relacionados até mesmo com a intersubjetividade, que se integram e têm destaque com a formação contínua do docente, os quais são relevantes para a aprendizagem da docência, que também, e, "[...] nessa perspectiva, ocorre, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta [...]". (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 37).

No tocante à aprendizagem, Pozo (2008, p. 31) salienta que

> [...] a aprendizagem continua além dos âmbitos educativos, não só 'ao longo' de nossa vida, devido à demanda de uma aprendizagem contínua no exercício profissional, como também 'ao longo' de nossos dias, já que as atividades formativas alcançam – poderíamos dizer que paralelamente às necessidades

> educativas e de formação profissional – quase todos os âmbitos da vida social [...].

A aquisição de aprendizagens de um professor está situada por apropriações que envolvem dimensões da história de vida, que se inter-relacionam com a formação contínua para a docência, processo este que é situado por várias racionalidades. Em razão disso, expôs-se anteriormente a discussão sobre as tipologias e os contextos em que se pode aprender sobre a profissão, tanto no âmbito sistemático e intencional como no não sistemático, uma vez que "[...] o professor é um permanente aprendiz, tornando-se professor pelas suas crenças, representação e até pelos seus hábitos". (CAMPOS, 2012, p. 19).

Deste modo, as aprendizagens de um professor decorrem de várias espaços e contextos, em que são integradas àquelas apropriações da profissão relacionadas e necessárias ao exercício da docência, o qual requer o domínio de conhecimentos e de saberes profissionais singulares ao magistério. Pontua-se, com isso, que é no âmbito da aula que estas aprendizagens ganham sentido e significados diversos para a formação do professor, por serem reestruturadas continuamente na prática pedagógica, em face da articulação com teorias.

Assim, os professores encontram nas escolas espaço por excelência de materialização da docência, área fértil de possibilidade de laboração e de transformação de conhecimentos e de saberes importantes para aprender a ser professor, considerando como centralidade a articulação da teoria com a prática, na práxis pedagógica. Então, cabe ainda salientar na discussão que, para Lima e Sales (2002, p. 42), "Nessa interação de diferentes saberes, dos hábitos e rotinas escolares e na consciência das aprendizagens e transformações que nesse campo se constroem, bem como na análise crítica que é possível ser feita no coletivo, professor vai assumindo uma postura reflexiva".

É necessário expor neste debate que se fazem necessários o desenvolvimento e o fortalecimento de estudos mais frequentes sobre os aspectos comentados acerca da aprendizagem contínua da docência, no tocante às pesquisas sobre a formação de professores, porque se compreende que é "[...] essencial aprofundar o conhecimento sobre o modo como os professores aprendem, como se desenvolvem profissionalmente e como mudam, e a forma (e contextos) como estes processos ocorrem". (MORAES; PACHECO; EVANGELISTA, 2003, p. 151). Existem vários espaços e contextos de aprendizagem contínua da docência, os quais carecem de constantes reflexões e de fundamentações teóricas, articuladas aos conhecimentos e aos saberes profissionais importantes para o exercício da docência. Sendo assim, em face ao exposto, na subseção seguinte, serão desenvolvidas discussões sobre saberes docentes, com destaque para a análise destes na contextura da formação e da prática

pedagógica.

3.3 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DOS SABERES EXPERIENCIAIS

Esta subseção está estruturada em dois itens. O primeiro, é "Saber e conhecimento: distinções, características e implicações", em que serão tecidas análises sobre o que se compreende por saber e por conhecimento, com destaque para o debate destes com a discussão da docência. No segundo item, "Saberes docentes e a laboração dos saberes experienciais", serão constituídas análises sobre vários tipos de saberes, com enfoque sobre os decorrentes da experiência e com a inter-relação de análises deles sobre com a docência.

3.3.1 Saber e conhecimento: distinções, características e implicações para a docência

No decorrer deste item são desenvolvidas reflexões acerca do que se compreende por saber e por conhecimento, situando características que os diferenciam. O debate é pautado em análises sobre a formação e a prática de professores, assuntos relevantes ao estudo da aprendizagem contínua da docência. É pertinente discutir a distinção entre o saber e o conhecimento, visto que os professores nas formações sistematizadas e, também, nas espontâneas, têm a possibilidade de adquiri-los e integrá-los na aprendizagem da profissão.

Therrien (1993) argumenta que as duas definições de saber e de conhecimento não encontram consenso no âmbito das pesquisas em educação, e Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) argumentam que os textos em educação normalmente usam os termos 'conhecimento' e 'saber' sem distinção de significado, como sinônimos. Esta situação, por sua vez, carece de algumas reflexões, pois existem determinadas diferenciações entre estes vocábulos. Mesmo que pareçam semelhantes, percebe-se que essas unidades de ideias são distintas. Então, expõe-se que:

> [...] 'conhecimento' aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o 'saber', por outro lado, representaria um modelo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática, não possuindo normas rígidas formais de validação. (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998, p. 312).

O conhecimento é relacionado aos aspectos científicos de sua elaboração, fruto de pesquisas acadêmicas e referente ao âmbito da Ciência, que adquire reconhecimento validado

em áreas do conhecimento, em virtude do modo e dos aspectos em que é constituído, uma vez que é respaldado historicamente como decorrente da sistematização e da produção científica da humanidade.

Na compreensão de Therrien e Souza (2000, p. 2), a busca pelo conhecimento se firma e "[...] implica na permanente busca de referenciais capazes de organizar a multiplicidade e diversidade de observações realizadas para compreender, nos seus contextos, os significados dos dados empíricos identificados". Outrossim, é imprescindível que os docentes discutam as aprendizagens que constituem no campo de atuação profissional de modo científico, desprendendo-se do senso comum, por meio da articulação dos conhecimentos pedagógicos, disciplinares e curriculares do terreno de atuação.

Além do exposto, o conhecimento se exprime como ponto central na formação de professores, porque se constitui como "[...] estratégia para a qualificação escolar. Acredita-se que o professor 'bem formado' seria suficiente para a melhoria da qualidade da escola e da educação". (CAMPOS, 2012, p. 68). A realidade denota, que além do domínio do conhecimento da área de atuação profissional do docente, existem outros aspectos importantes ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, como a oferta de boas condições físicas e pedagógicas para promovê-lo, como salas de aulas adequadas, acompanhamento pedagógico. É notório que o domínio crítico e reflexivo de conhecimento é um elemento muito relevante para que o professor possa compreender e situar o papel da docência na sociedade, com suporte na apropriação de conhecimentos próprios de sua profissão.

O conhecimento é um modo de interpretação o mais próximo possível da realidade e ele não se configura como verdade absoluta, porque é também mutável e sujeito a constantes mudanças. Pozo (2008, p. 38) acrescenta que "[...] conhecer não é refletir a realidade, é elaborar modelos que se pareçam o mais possível ao que sabemos dessa realidade [...]". A profissionalização dos docentes requer permanente aquisição de conhecimentos importantes ao exercício da profissão, pautados no domínio de teorias reconhecidas na ciência como fruto de investigações acadêmicas, os quais são fundamentais para a leitura e análise das práticas pedagógicas em seus vários aspectos.

Os professores, no exercício do magistério, necessitam superar o discurso pautado no senso comum pedagógico, que explica a realidade de modo superficial e sem aprofundamento crítico da leitura da educação formal. Ante o exposto, considera-se relevante a apropriação de conhecimentos científicos por esses profissionais, a fim de melhor interpretarem e agirem sobre a realidade, com uma compressão investigativa sobre o que estiver sendo apreciado.

Campos (2012, p. 23) destaca que "O conhecimento docente é um saber complexo, sincrético, heterogêneo, temporal e plural. Pela capacidade de sensibilidade do professor, que se funda na experiência, esses saberes se gestam na prática reflexiva do docente". Esses profissionais necessitam avançar na aquisição e na constituição de conhecimentos que permitam entender, também cientificamente, os múltiplos aspectos do trabalho pedagógico, a fim de que o senso comum não limite a prática pedagógica com explicações superficiais e fragmentadas de uma determinada parcela do contexto analisado.

O saber, semelhante ao conhecimento, assume centralidade na formação e no trabalho dos professores, principalmente por se relacionar com a prática, por ser conexo ao exercício da profissão. O saber não é sistematizado e não é fruto de produção científica, este assume sentidos e significados diversos na formação de professores, e é percebido de modo singular na aprendizagem da profissão de cada docente, centrando e envolvendo, até mesmo, dimensões subjetivas. Campos (2012, p. 19) expõe que:

> [...] o docente amadurece professor pela própria atividade de ser professor, fazendo-se professor no cotidiano da ação docente. O professor toma suas decisões apoiando-se em conhecimentos dos processos de aprendizagem, nos conhecimentos pedagógicos da gestão da classe. A relação teoria e prática é redefinida, a partir de uma racionalidade da prática. Assim temos a marca da cultura na rotina da lida docente [...].

O saber se fortalece na prática, o qual se consolida e reflete aspectos centrais da epistemologia da prática, e esse carece de mais estudos e reflexões na educação e, especificamente, na formação de professores, porque o saber consolida aspectos da docência, que "[...] é um trabalho de humano e com humano na mediação de saberes: ou seja, é essencialmente um processo de interação entre 3 pólos: o docente, os alunos e a matéria de ensino". (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p. 123).

Assim, compreende-se que o trabalho dos professores é expresso por várias interações, as quais têm o destaque e a centralidade de desenvolver processos educativos intencionais, voltados para a formação dos alunos, constituindo interações pedagógicas.

Com efeito, a interação se revela como cenário fundamental para a constituição da docência, no qual os saberes são ressignificados e constituídos, porque se compreende que a docência se expressa como um trabalho humano, o qual é realizado com humanos, sendo parte de uma mediação de saberes. Então, a categoria mediação (VYGOTSKY, 1998) ganha destaque no trabalho dos professores, pois estes profissionais desenvolvem a prática por intermédio de mediações pedagógicas, que se apresentam como atividades interativas, razão pela qual se defende que os docentes assumem e exercem uma profissão de interações

(TARDIF; LESSARD, 2007).

Ante as apreciações sobre o que se compreende por saber e por conhecimento, evidencia-se que essas categorias são distintas, embora denotem pontos de congruência, que carecem de maiores aprofundamentos teóricos, percebe-se que não é relevante supervalorizar uma em detrimento da outra. Então, independente da confusão ou ausência de consenso acerca do que se compreende por conhecimento e por saber, no que tange aos seus aspectos e às diferenciações, percebe-se que essas categorias são relevantes para a formação e para a atuação profissional dos professores. Deste modo, para constituir e realizar a docência, é fundamental que previamente os docentes aprendam conhecimentos e saberes necessários ao magistério, os quais não se esgotam, são contínuos e processualmente reconfigurados.

A aprendizagem dos saberes docentes é relevante para que um professor constitua, reformule e desenvolva o trabalho pedagógico, principalmente porque se compreende que a área da docência é cercado de desafios e este fato traz uma série de complicações para que ela possa ser desenvolvida. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica é delineada por várias interações e intenções, que em destaque se centram na efetivação de processos educativos que se expressam na assimilação de conhecimentos e saberes, que se inter-relacionam ao ensino e à aprendizagem, ações que requerem a mediação do diálogo para se concretizarem. Há de ser considerado também nesta discussão o fato de que "[...] o ato de ensinar implica inúmeras e variadas interações com os alunos, com professores e com outros profissionais que desenvolvem seu trabalho nas instituições educativas [...]", (VEIGA, 2006, p. 22) e esse processo exige o domínio reflexivo de conhecimentos e de saberes próprios da docência.

As categorias saber docente e interação professor-aluno se revelam como elementos importantes para a análise da aprendizagem e do exercício da docência, porque são dimensões que compõem a prática pedagógica. É importante que, além dos saberes, seja valorizado o conhecimento científico na formação e na ação dos docentes, a fim que os saberes elaborados em estado de interação, no diálogo com os alunos, sejam refletidos com base em teorias educacionais, relevantes para a aprendizagem da docência.

Percebe-se que a formação em discussão se elabora por intermédio da frequente constituição e da reestruturação de conhecimentos de relevo para a concretização do trabalho pedagógico, que se relaciona com aspectos do desenvolvimento profissional docente, envolvendo a transformação das condições de trabalho e até da história. Essas considerações se evolvem e estão na formação contínua dos professores, uma vez que

> A formação contínua está situada, dessa forma, no horizonte da formação do professor como sujeito histórico, dirigente da construção emancipadora do homem,

> possibilitando condições para que o profissional do magistério interfira na sociedade, na qualidade de trabalhador e educador. (LIMA, 2001, p. 16).

Sendo assim, o entendimento da formação contínua passa e envolve, por exemplo, aspectos históricos, econômicos, ideológicos, políticos e sociais em que os professores realizam as atividades profissionais, em meio a problemas de várias naturezas, interferentes no desenvolvimento do que se intenciona constituir na sala de aula. Essa modalidade de formação integra os conhecimentos e os saberes que os docentes aprenderam, reelaboram e produziram na experiência, pois a concepção de contínua está relacionada ao aspecto de ser permanente. Os saberes e os conhecimentos relevantes para a docência não estão somente nas universidades, pois as escolas se situam como espaços também de apropriação deles, por isso, faz-se necessário que exista maior inter-relação do que se elabora nestes dois cenários, relevantes para a profissionalização, sem supervalorizar uma em detrimento da outra.

As instituições de ensino configuram também espaços propícios de aprendizagem da docência, com o diálogo de conhecimentos assimilados em outros *locus* de formação docente, porque, dentre outros aspectos, "[...] a escola não é apenas lugar onde o professor ensina. É também o lugar onde o professor aprende uma profissão, aprende sobre a vida [...]". (LIMA; SALES, 2002, p. 41). Pondera-se, então, que os saberes constituídos no âmbito das escolas são relevantes para a formação dos professores, porque, nestes lugares pedagógicos e dialógicos, eles mantêm várias interações, não somente com alunos, mas também com outros segmentos, que compartilham e aprendem conhecimentos e saberes.

Em relação a esta perspectiva de formação de professores, Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) reforçam ser importante que a escola seja compreendida como um espaço educativo, onde os professores desenvolvem o seu trabalho e, ao mesmo tempo, eles se formam. Acrescenta-se que este processo também além de ser compreendido como contínuo, é situado como multirreferencial. Além dos aspectos elencados, destaca-se também que esta formação legitima e possibilita que o docente constitua aprendizagens profissionais que lhes permitem gerir, pedagogicamente, a sala de aula com maior autonomia e reflexão, pautando-se na elaboração da práxis pedagógica, ante a reflexão da prática e na tomada de decisões.

No que se refere à autonomia, na compreensão de Therrien (2010b, p. 6),

> A autonomia relativa do docente refere, portanto, a um sujeito em situação com capacidade profissional de proceder crítica e transforma ativamente aos arranjos necessários para a ação recorrendo ao seu repertório de saberes para elaborar as estratégias que direcionam sua práxis regulada por uma dimensão ética que o saber da experiência fundamenta.

A formação contínua está relacionada a muitas possibilidades de diálogos com saberes e conhecimentos sobre e para a docência, os quais nascem e se constituem na prática pedagógica, interligando os saberes da experiência, decorrentes de ações refletidas e fundamentadas. O repertório de aprendizagens dos docentes está em contínua composição, sendo permanentemente modificado com os aspectos e as experiências decorrentes do exercício do magistério, que, processualmente, vão reconfigurando os elementos formativos assimilados em outros contextos e espaços de aprendizagens. Conforme defendem Lima e Sales (2002, p. 41), além destas características, o docente "[...] constrói junto com o seu grupo e seu tempo a prática, os saberes da experiência, os saberes pedagógicos, entre outros [...]".

O domínio de conhecimentos científicos se faz necessário para que estes profissionais possam melhor desenvolver as atividades do magistério, no tocante aos aspectos pedagógicos, disciplinares e curriculares da formação escolar dos alunos, e esteja capaz de resolver as dificuldades e problemas encontrados no local de trabalho, referentes a aspectos educativos dos discentes e que sejam de responsabilidade dos docentes. Para Moraes, Pacheco e Evangelista (2003, p. 119), "Então urge procurar um tipo de formação, a formação centrada na escola, como organização que aprende, contextualizada, vivenciadora de projetos, factor de desenvolvimento profissional dos professores [...]". Essa formação pauta-se na valorização das aprendizagens dos professores no contexto da prática pedagógica, partindo das experiências na docência e, até mesmo, apreciando os diálogos e os conflitos ocorridos no ambiente escolar como possibilidades de aprendizagem de saberes para a profissão.

A investigação sobre a prática pedagógica é expressa como ponto crucial para compreender aspectos da aprendizagem da docência, situando determinados conhecimentos e saberes que são e estão relacionados no exercício da docência, uma vez que na prática o professor poderá reconhecer e legitimar saberes docentes, fruto também da relação com os conhecimentos científicos já aprendidos. Então, no item seguinte, serão tecidas reflexões sobre os saberes docentes, tomando como centro do debate a explicitação dos saberes decorrentes da experiência, que é um palco de aprendizagens docentes elaboradas na interação dialógica.

3.3.2 Saberes docentes e a laboração dos saberes experienciais

No decorrer deste item, são desenvolvidas análises sobre saberes docentes, com destaque para a análise da classificação de Tardif (2014) e com enfoque nos saberes experienciais. Assim, na formação de professores são assimilados conhecimentos e saberes de

variadas modalidades, fruto das aprendizagens nas licenciaturas e em contextos que não se centram nas formações acadêmicas. Faz-se imprescindível que o professor disponha de sólida formação acadêmica, com domínio de teorias que discutam aspectos significativos do âmbito da Educação, considerando como centralidade o êxito da prática pedagógica, com a consolidação de aprendizagem dos discentes, por meio da articulação de conhecimentos científicos, resultado das formações acadêmicas para a docência, com o que é aprendido e reelaborado de aprendizagens na prática pedagógica. Esse processo tem início, mas que é inconcluso e multirreferencial, está em permanente movimento e sendo reestruturado.

Pimenta e Lima (2008, p. 68) argumentam que "[...] é importante tornar a escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua [...]". Dentre as modalidades de permanente aprendizagem de aspectos centrais da docência, tem centralidade a formação contínua, que, dentre outros aspectos, reestrutura e constitui saberes relevantes para a profissão, tomando como ponto de concretização o exercício do magistério.

Outro ponto importante a ser destacado nesta discussão, no tocante à formação em debate, é que essa tipologia de formação se expressa em uma práxis social (VÁZQUEZ, 1997). A formação contínua está no âmbito do trabalho pedagógico, articulando teoria e prática. Os saberes docentes se exprimem como elementos centrais da aprendizagem contínua da docência[44] na prática pedagógica, os quais se integram na ação profissional. Destaca-se nesta discussão a ideia de que

> [...] o conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não também não é um conhecimento feito só por experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados [...]. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 80).

Na educação existem vários autores que desenvolveram estudos sobre os saberes docentes. Em destaque podem ser mencionadas as contribuições de Charlot (2000; 2013), Freire (1996), Gauthier (1998), Pimenta (2009) e Tardif (2014). É relevante que se dê maior importância para a prática pedagógica, pois nesta são articulados, ressignificados e materializados saberes, porque a docência se expressa como o *locus* de integração de vários saberes. Sobre estes, Farias, Sales e Braga *et al*. (2014) destacam autores que elaboraram

[44] Essa aprendizagem está relacionada às assimilações e reflexões que o professor constitui na profissão, sendo "[...] uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam problemáticas, [relacionadas as experiências de ensino, em situação de interação com os discentes] o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos". (MIZUKAMI *et al*. 2010, p. 12).

classificações dos saberes, que são citados: Tardif, Lessard e Lahaye (1991): saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência; Gauthier (1998): saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das Ciências da Educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica; e Pimenta (2009): saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.

Ressalta-se que não se tem, no entanto, a intenção de desenvolver um estudo neste item sobre as semelhanças e as diferenças de cada uma das tipologias de saberes investigadas por todos esses autores, pois este não foi um dos propósitos desta pesquisa. Situa-se, contudo, que há uma intensificação de pesquisas voltadas a compreender, classificar e debater os vários saberes docentes, estudos esses que não se esgotam.

Expõe-se, nesta discussão, a ideia de que a análise dessas classificações de saberes docentes revela que estes explicitam aspectos semelhantes, muitos deles têm apenas denominações distintas, revelando concepções e representações formativas com determinadas similitudes, contudo, eles se evidenciam como plurais e fundamentais para a docência. São importantes o estudo e a compreensão destes saberes para a formação e o trabalho de professores, porque se entende que, dentre outros aspectos, os docentes necessitam de um repertório de conhecimentos e saberes relevantes ao exercício da profissão. Por isso, defende-se o argumento de que tais estudos sejam também fortalecidos e constituídos no contexto das escolas.

Percebe-se, porém, a necessidade de mais estudos sobre a temática, a fim de aprofundar os saberes em curso e, inclusive, ampliar a produção de conhecimentos científicos sobre eles, inclusive com a identificação de outros saberes não tipificados nas classificações das pesquisas acadêmicas e que estão expressos nas formações e nas ações dos docentes ao longo da trajetória profissional. Em destaque, por exemplo, percebe-se que, nas classificações elencadas por Farias, Sales e Braga *et. al*. (2014), não há uma tipificação de saberes que se relacione especificamente com o diálogo e a comunicação estabelecida entre professores e alunos, que estão relacionados com a prática pedagógica.

Entre os saberes que serão apresentados a seguir, interessou, em especial, neste estudo, os referentes à experiência, expressos na prática pedagógica, em estado de interação com os discentes, no exercício do magistério e que estão debatidos nas pesquisas da epistemologia da práxis, porém, cabe salientar que estes saberes se articulam aos demais saberes, constituindo e reestruturando a formação dos docentes.

Há de ser considerado o fato de que

> [...] com os estudos específicos sobre a formação do professor, hoje se tem a devida clareza com a epistemologia da prática profissional, que a prática docente dá grande relevância na formação do professor. Sabe-se que a partir da experiência prática se gera um conhecimento próprio do ser docente [...]. (CAMPOS, 2012, p. 72).

Neste texto, assim, são discutidos alguns dos saberes expostos, com destaque para a classificação e tipologia de Tardif (2014), porque os saberes classificados por ele (saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência) subsidiam a fundamentação teórica para a compreensão da temática abordada nesta pesquisa, porém, o debate será permeado com a contribuição teórica de outros autores.

Para discutir os saberes da experiência, identifica-se a necessidade de serem caracterizados e comentados determinados saberes docentes, também integrantes da profissão, dito da formação acadêmica, até porque "[...] entendo que os saberes da formação não podem ser analisados isoladamente, mas em relação aos demais saberes, especialmente, em relação aos saberes da experiência". (BORGES, 2004, p. 113). Então, o estudo dos saberes não pode ser elaborado de modo isolado, fragmentando a compreensão e a inter-relação deles no exercício do magistério, uma vez que mantêm relação no âmbito da formação e da prática pedagógica.

Tardif (2014, p. 36) classifica os saberes docentes em quatro grandes tipologias. Entre estas distingue os saberes profissionais, que se referem ao "[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) [...]". Estes são apreendidos nas instituições de formação de professores, entre as quais podem ser mencionadas as universidades e os centros de formação docente. Os professores podem adquirir conhecimentos docentes nesses espaços, apropriando-se das dimensões formativas relevantes para a atuação profissional no magistério.

Destacam-se os saberes disciplinares, que "[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...]". (TARDIF, 2014, p. 38). Esta tipologia de saber se relaciona com a dimensão disciplinar do conhecimento, marcada pela apropriação destes nas formações acadêmicas, seja de natureza inicial ou continuada, o que inclui também os estudos decorrentes das formações continuadas, realizadas e/ou promovidas por órgãos governamentais que as agenciam em formações sistematizadas com carga horária de curta e/ou de longa duração.

Em terceiro lugar, apresentam-se os saberes curriculares que "[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar

categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e da formação para a cultura erudita [...]". (TARDIF, 2014, p. 38). Estes são fundamentais para o exercício do magistério, estão, inclusive, relacionados aos dois anteriores comentados, que vinculam a aspectos bem mais específicos da prática pedagógica e que são relevantes para a gestão da sala de aula, pois, como destaca Lück (2014), o professor é responsável pela gestão da aprendizagem no âmbito da interação com os alunos.

Os docentes necessitam se apropriar de um saber para ensinar e ao ensinar é importante que saibam como e por que ensinam, analisando a função e o impacto social do trabalho realizado. As atribuições docentes estão inseridas em dado contexto social, político, histórico e educacional, envolvendo aspectos disciplinares, curriculares e pedagógicos referentes ao cumprimento da função social das instituições de ensino e da própria existência da docência. Esses saberes adquirem sentidos e significados diversos na práxis, pois

> Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo 'tecnicista mecânico' da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e 'autonomizar' não só o educador, mas olhando-se a si e à própria autonomia [...]. (PIMENTA; GHEDIN, 2010, p.135).

Nos seus processos de formação os professores carecem dos discentes para poderem articular e dar sentido à existência desses saberes na prática pedagógica, visto que a aprendizagem deles, fruto da formação de professores, só ganha maior sentido e significado no contexto da docência. Deste modo, "[...] o professor aqui é considerado sujeito ativo de sua prática, autor de sua trajetória pessoal e profissional. Seus saberes estão enraizados nas histórias de vida e na experiência do fazer docente. Nessa perspectiva, as dimensões afetivas e existenciais são fazer docente" (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 25), envolvendo-se em contextos interativos com os alunos e em meio ao diálogo em sala de aula, partilhando e aprendendo conhecimentos e saberes no âmbito da docência.

A atuação dos discentes é imprescindível para que os professores constituam o trabalho em sala e articulem reflexivamente os saberes profissionais, disciplinares e curriculares. A prática pedagógica se exprime, assim, como centro de consolidação destes, por intermédio da experiência e do fazer docente, que se constitui em situação de relação interpessoal com os educandos. Os aspectos comentados reforçam que

> A sala de aula caracteriza-se por ser o lugar da profissionalidade docente. É, neste local, onde se dá o trabalho docente, o seu sentido *stricto*, no qual se reúnem professores e alunos. É na sala de aula que ocorre a prática pedagógica em si, onde o professor se faz professor, onde se faz o ser docente de forma específica. (CAMPOS, 2012, p. 40).

Os saberes da experiência, de acordo com a tipologia de Tardif (2014, p. 38-39), são aqueles que os professores constituem "[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio [...]"; aqui são centradas as contribuições da epistemologia da prática, em face ao estudo do quê e como se utilizam dos conhecimentos elaborados na prática. Em relação a isso, Therrien (1997, p. 5) destaca que "[...] a experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação permitindo valorizar o papel dos saberes de experiência no meio dos outros saberes".

O processual trabalho realizado ao longo dos anos revela-se como espaço de elaboração de saberes experienciais, vistos como elementos de formação docente na prática pedagógica. A experiência assume destaque nas aprendizagens da docência, uma vez que possibilita a consolidação e o fortalecimento de aspectos pedagógicos para a docência. Segundo Campos (2012, p. 20-21),

> [...] pela experiência da prática, crenças que alimentam um repertório de possibilidades, às quais se lança mão quando necessário: técnicas, metodologias, métodos, ou mesmo modelos didáticos. O professor acumula um conhecimento que lhe é singular, próprio do seu domínio e de sua perspicácia em aprender com as diferentes situações bem-sucedidas para utilizá-la como ferramenta na imediaticidade da tomada da sua decisão diante dos problemas que lhes são colocados. Neste sentido, o professor recria pela sua prática, refazendo, reestruturando, reelaborando e discernindo as respostas às questões da sala de aula, tomando decisão no momento da ação.

Assim como os autores citados, Pimenta (2009, p. 20) exprime que os saberes experienciais são aqueles que os professores constituem no cotidiano do trabalho pedagógico, em um "[...] processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores [...]". A reflexão, situada como a análise do que permeia e fundamenta o desenvolvimento do trabalho pedagógico, se desencadeia como o passo fundamental para discutir e compreender aspectos estruturantes, transformadores e também relevantes da prática, porque "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]". (BONDIA, 2014, p. 18).

A experiência é singular e, entre outros aspectos, revela dimensões do tempo, das convivências e vivências dos sujeitos, no caso em estudo dos docentes, sendo específica para cada pessoa, lhes proporcionando reflexões próprias e individuais sobre vários aspectos da profissão. Sendo assim, a experiência é singular ao humano, envolve vários sentidos e significados, não é transferível e poderá ser compartilhada, discutida e analisada, mas não é apropriada por outra pessoa.

Tardif e Lessard (2007, p. 51) acentuam que "[...] também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intencionalidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo [...]". A experiência possibilita aprendizagens pedagógicas necessárias à formação de professores, que é inconclusa, está em constante movimento, porque frequentemente os docentes estão aprendendo. Independentemente de um docente ter vários anos de exercício no magistério, ele irá adquirir algum conhecimento para o seu trabalho e elaborará algum saber na prática pedagógica, uma vez que está em permanente aprendizagem. Os professores podem ser "tocados" (BONDIA, 2014), por muitas experiências no magistério, em níveis e etapas da EB bem distintas ou que tenham similitudes, pois a capacidade de aprender não se esgota pelo fato de uma pessoa dispor de muitos anos de experiência na docência: as pessoas estão em permanente aprendizado e sendo sempre transformadas.

Cada experiência é singular e, ao mesmo tempo, o profissional leva consigo experiências de determinadas práticas pedagógicas para outra situação, reestruturando-a. Esse fato repercute na formação e na constituição da identidade docente, que se forma "[...] em um determinado contexto, em um determinado tempo histórico, adquirindo novas características para compreenderem as novas demandas da sociedade, portanto, não é um dado imutável". (LIMA; SALES, 2002, p. 40).

Percebe-se, deste modo, o quanto é significativo para a aprendizagem dos professores a valorização das experiências no magistério, centradas em tudo o que envolve o professor no espaço de trabalho, contemplando as relações interpessoais e a elaboração dos diálogos. O saber da experiência assume, com isso, centralidade no âmbito da formação e do trabalho de professores, contudo, estes profissionais carecem de refleti-los e articulá-los com dimensões das teorias da Educação, a fim de serem expressas no contexto da práxis pedagógica, não sendo concebidos como técnicas, pois

> [...] o saber experimental ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como aliás e qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir um campo de conhecimentos que o ajudarão a 'ler' a realidade e a enfrentá-la. (GAUTHIER, 1998, p. 24).

Estes saberes são permeados por múltiplas relações interpessoais, com vários sujeitos e em diversificados contextos, tanto em interação com os alunos como com outros profissionais que estejam atuando no mesmo espaço escolar. Faz-se necessário, portanto, que

os docentes compreendam a constituição destes saberes, de modo a situar com outros saberes e conhecimentos, que investiguem e reflitam nas ações didáticas, a fim de que seus saberes sejam respeitados, porque "[...] o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula [...]". (GAUTHIER, 1998, p. 33).

A constituição destes saberes é situada em uma dada realidade, marcada por conflitos diversos, com contradições sociais e aspectos de ordem política, histórica, geográfica, educacional, ideológica e social, que não podem ser desconsideradas no estudo e na caracterização dos saberes laborados na experiência; essas dimensões influenciam sobre a docência. Campos (2012, p. 22) salienta:

> No fazer da ação docente, o professor, ao agir, encontra-se marcado por um contexto, no qual ele atua na prática do ser professor. Nesse sentido, o professor lança mão do seu domínio cognitivo, e pela reflexão da sua prática, como sujeito autopoético, refaz o curso da sua ação. Aí se faz propriamente uma epistemologia da prática docente.

O exercício do magistério permite que os docentes aprendam a reestruturar o fazer docente quando da ação, modificando aspectos didáticos que outrora tenham sido planejados e almejados como realizáveis. O saber da experiência se inter-relaciona com os demais saberes, é constituído em uma realidade social, revelando dimensões da identidade do professor e se integrando a esta, pautado-se nas relações com os discentes. Este saber envolve também dimensões culturais e subjetivas deste profissional, é situado em uma dada realidade social, compreendido como experiencial porque está na experiência do docente, instituído com sentidos e significados diversos no fazer docente, que se referem à reflexão e à prática pedagógica. O ensino é uma atividade complexa, dinâmica e intencional, expressa no fortalecimento da mediação, via gestão pedagógica, das aprendizagens dos alunos, uma vez que,

> [...] numa sala de aula pode ser considerado como uma atividade tão singular que não pode, de modo algum, conduzir a uma forma qualquer de generalização; por outro lado, também pode ser visto como uma atividade que possui uma estrutura suficientemente estável para ser estudada. (GUATHIER, 1998, p. 88).

A prática pedagógica poderá impelir aos docentes à constituição de vários saberes experienciais, processualmente reestruturados ao longo dos anos, no exercício do magistério, agregando-lhes aspectos singulares e dinâmicos. Segundo Albuquerque (2004, p. 79), "[...] o desenvolvimento do trabalho docente, pelo grau de complexidade que envolve, não se encaixa em saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais, automaticamente aplicáveis às situações de

ensino-aprendizagem". Com isso, compreende-se que a docência constitui um movimento frequente de articulação de vários saberes e conhecimentos constituídos ao longo da trajetória profissional e que são modificados na experiência no magistério.

É importante salientar que todos os saberes docentes são relevantes ao exercício da profissão, mas, de acordo com Pimenta e Ghedin (2010, p. 135,) o saber da experiência ganha centralidade na formação e na ação docente, porque "[...] a prática se torna o núcleo vital da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis". Isso é possível porque a prática poderá ser refletida e estruturada continuamente, tendo como suporte as relações estabelecidas em sala de aula e as relações entre os sujeitos envolvidos.

Em face do exposto no decorrer desta subseção, infere-se que a docência se firma, assim, em um movimento dialético e reflexivo sobre as aprendizagens dos discentes e também da própria docência, com amparo na aprendizagem e na relação de vários saberes importantes para a profissão docente. É na prática pedagógica que a docência se fortalece, se modifica e se reestrutura, com sentidos e significados diversos para o profissional que a constitui, tomando como referência de debate as racionalidades constituídas no ensino e na aprendizagem, relacionadas com a gestão e a transformação dos conteúdos de ensino, presentes e inter-relacionadas com a interação professor-aluno na aprendizagem da docência. Essas reflexões serão debatidas e aprofundadas na próxima subseção.

3.4 EIXOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: GESTÃO E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CONTEÚDOS DE ENSINO E A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

Esta subseção está organizada em dois itens. No primeiro – "A relação ensino-aprendizagem na docência: gestão e transformação pedagógica dos conteúdos" – serão elaboradas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem, relacionando-as com a análise do que caracteriza a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos, assim como as implicações destas ações para a docência, tomando como referência o debate sobre a prática pedagógica, que se expressa como estado formativo da gestão e de desenvolvimento da docência. No segundo item – "A interação professor-aluno e a constituição da docência em contexto dialógico" – serão desenvolvidos debates sobre determinados aspectos da interação professor-aluno, entrelaçando-os com a discussão de aprendizagens contínuas da docência, com destaque para a análise do diálogo como elemento articulador da comunicação.

3.4.1 A relação ensino-aprendizagem na docência: gestão e transformação pedagógica dos conteúdos

No decorrer deste item é discutida a relação do ensino com a aprendizagem na docência, por intermédio da análise de algumas de suas características, refletindo-as no debate com aspectos da prática pedagógica e relacionando-as com a discussão da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Tais ações não se limitam a exposição de conteúdo em uma aula, pois, dentre outros aspectos, envolvem o compromisso ético, político, social e ideológico com o exercício da docência. Para que um professor saiba ensinar, é relevante que tenha domínio do conhecimento abordado, que passará por ações pedagógicas ao ser ensinado, a fim de ser assimilado pelos alunos, pois "Saber ensinar significa competência para proceder à transformação pedagógica da matéria de ensino; é preciso reconhecer que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos [...]". (THERRIEN, 2012, p. 113).

Um professor assume no âmbito escolar muitas atribuições, expressas pela profissão docente. Entre suas funções e exercícios profissionais, nota-se que a sua tarefa central referente à docência, dentre outros aspectos é centrada nos atos de administrar e constituir a mediação da aprendizagem dos alunos, sendo esse profissional responsável pela elaboração de ações pedagógicas e éticas de compromisso social com a formação dos educandos. Por meio da prática pedagógica, que não se resume à exposição de conteúdo, porque envolve todas as ações e intenções expressas no trabalho pedagógico, com fins de ser concretizada a aprendizagem dos discentes, o professor fortalece o seu trabalho, com base, em destaque, na gestão da aprendizagem dos alunos. Essa gestão pedagógica está relacionada, por exemplo, com a compreensão e o desenvolvimento de ações refletidas, intencionais e que buscam superar práticas mecânicas e técnicas, a fim de que sejam constituídos processos de transformação na sociedade, tendo como suporte o desenvolvimento de ações educativas.

A realização da gestão da prática pedagógica requer o envolvimento de compromisso ético, educativo e político com a formação dos alunos, com a articulação das categorias teoria e prática, por meio da reflexão do que estiver sendo lecionado. Esses aspectos se relacionam e constituem a docência, que não se expressa em todos os aspectos envolvidos na gestão pedagógica do ensino e da aprendizagem, inclusive aqueles não expostos claramente, mas que estão imbricados em dimensões ideológicas e integrantes da formação crítica das pessoas, uma vez que "Conceber a educação como formação para além do ensino remete a desvelar o alcance da racionalidade intersubjetiva que gera os processos de

ensino/aprendizagem, assim como o fenômeno de constituição de identidade de sujeitos [...]". (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2009, p. 105). Esse processo ocorre por intermédio da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos, porém, essa compreensão é pautada na busca por uma formação emancipadora, expressa na libertação e em processos reflexivos sobre o que estiver sendo discutido e abordado na sala de aula. Assim, defende-se o ponto de vista de que a docência se expressa pelo desenvolvimento de ações educativas de formação humana, tendo como base a mediação da aprendizagem dos educandos.

Para Placco e Souza (2006, p. 45), "Aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo contínuo, que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida, passa necessariamente por ela, permeia toda a vida profissional e, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes [...]". Essas características do "aprender a ensinar" se expressam como frutos decorrentes da formação contínua, em que conhecimentos são apreendidos e reestruturados ao longo dos anos, no exercício da profissão. O ensino se inter-relaciona com a aprendizagem e os dois estão imbricados no fazer docente.

O professor, para ensinar, precisa saber algo, apropriar-se de saberes e conhecimentos. Por isso, ele precisa dispor de conhecimentos teóricos e práticos, articulados, sobre o que circunda e fundamenta o ensino e a aprendizagem, que são dimensões relevantes para a prática pedagógica, pois, embora sejam distintos esses processos, são ao mesmo tempo dialógicos, requerem ações comunicativas e se relacionam na laboração de processos educativos. Essas se expressam em racionalidades da prática comunicativa, que, na compreensão de Habermas (2012), se expressam como como formas diversas de argumentação, em face do agir comunicativo, com esteio em recursos reflexivos. Em razão disso, faz-se necessário o domínio teórico e crítico de conhecimentos científicos sobre os atos de ensinar e de aprender, assim como a relação deles na prática pedagógica, compreendendo como estes se expressam no desenvolvimento da relação dialógica. Como ensina Freire (1996, p. 26)

> [...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender [...].

A docência, que é a atividade profissional de professores, consolida-se como uma situação de aprendizagem para estes sujeitos, que ensinam para que alguém venha a aprender, impulsionando a formação dos alunos. Os dois processos são distintos, mas, ao mesmo tempo, são inter-relacionados na ação do professor que ensina e na formação do aluno que aprende,

processos esses que impulsionam aprendizagens aos sujeitos envolvidos, construindo racionalidades formativas para as pessoas envolvidas no desenvolvimento da prática pedagógica. Os aspectos comentados sobre o ensino e acerca da aprendizagem se mostram significativos para a formação profissional do docente, uma vez que "[...] o professor recria pela sua prática, refazendo, reestruturando, reelaborando e discernindo as respostas às questões da sala de aula, tomando decisão no momento da ação". (CAMPOS, 2012, p. 21). Assim como as reflexões sobre teoria e prática estão associadas e conectadas, também é o debate sobre os termos aprender e ensinar, os quais mantêm interconexão nas discussões e nos estudos sobre a formação contínua de professores e acerca da epistemologia da práxis.

Para Haidt (2002, p. 12) o "[...] ensino é uma ação deliberada e organizada. Ensinar é a atividade pela qual o professor, através de métodos adequados, orienta a aprendizagem dos alunos". Evidencia-se que o ensino se explicita como uma atividade intencional e sistemática, firmada no domínio de vários conteúdos. Para ensinar, é importante que o docente tenha domínio sobre conhecimentos pedagógicos, porque se faz necessária a apropriação de metodologias de ensino na prática pedagógica, o que envolve a compreensão reflexiva sobre a avaliação, ou seja, na prática pedagógica o professor é chamado a realizar várias atividades formativas que compõem e estão nos momentos da ação didática.

O ensino revela-se como expressão pedagógica e de reflexão teórico-metodológica sobre a constituição da aprendizagem dos discentes, sendo um eixo de destaque de uma atividade profissional docente, situada em uma dada realidade e contexto social. Esse processo requer a gestão pedagógica do trabalho em sala de aula, que revela aspectos ideológicos e educacionais, pois "[...] o ensino não é só um ato comunicativo, mas um ato intencional e transformador, comprometido com a criação". (VEIGA, 2006, p. 18). A realização da prática pedagógica se configura como uma ação formativa, de apreensão não somente de conteúdos curriculares em um determinado *locus* intencional e sistematizado para promover meios dos alunos constituírem aprendizagens, mas de aprendizagem de valores e dimensões formativas para a vida pessoal, agregando aspectos da leitura e da compreensão crítica da realidade, ante a transformação não somente da sociedade, porém, das próprias pessoas envolvidas nessa ação.

Assim, o aluno é um componente muito importante para a realização da prática pedagógica. Sem a presença e a participação dele, não seria possível se conceber a necessidade e a existência do magistério. Em linhas gerais, só há prática pedagógica, compreendida como ação formativa intencional, porque alguém precisa aprender. Só existe, portanto, a prática pedagógica porque existem pessoas que serão mediadas por este processo

para laborarem e se apropriarem de conhecimentos e saberes significativos para a formação pessoal e profissional.

Com efeito, não se pode esquecer, neste debate, de que, de acordo com Tardif e Lessard (2007, p. 31, grifo dos autores), "[...] *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos* [...]". Este trabalho é situado por dimensões pedagógicas relacionadas à ação didática de materialização do plano de aula, que define como em um roteiro do planejamento como serão desenvolvidas as práticas pedagógicas em interação com os alunos. Então, a realização da prática de mediação de aprendizagens aos alunos está situada por aspectos que carecem de maior reflexão pelos professores.

Outrossim, é fundamental que os discentes disponham de boas situações de aprendizagem, o que requer adequadas condições de laboração da prática pedagógica, com a oferta, por exemplo, de materiais didáticos suficientes e apropriados para as ações didáticas. Isso se justifica, dentre outros aspectos, porque se compreende que "[...] o processo de ensino é uma mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos" (LIBÂNEO, 1994, p. 89), que estão expressos no currículo escolar e que só assumem sentido e significado na formação dos alunos após passarem por mediações pedagógicas, atividade essa relevante para serem apreendidos conhecimentos significativos para a sua escolarização. Esse processo requer o desenvolvimento dos diálogos, os quais precisam ser reflexivos e situados na inter-relação do eu no outro, processo mútuo, envolvendo a necessidade de saber ouvir e compreender o outro, fazendo também ser compreendido, uma vez que "[...]quem estiver envolvido no diálogo não pode concentrar-se apenas nos seus pensamentos, mas, ao contrário, deve ouvir e procurar compreender totalmente as ideias e argumentos dos outros". (SANTOS, 2014, p. 3).

A organização e a gestão da prática pedagógica estão sempre sujeitas a modificações, em decorrência da complexidade da própria realidade e da dinâmica das relações estabelecidas, que são mutáveis, pois quem as medeiam carece do domínio de uma série de saberes e de conhecimentos da área de atuação, com destaque para conhecimentos do âmbito das teorias da Educação, a fim de refletirem sobre aspectos relacionados também sobre o próprio significado social, histórico e político da docência. Deste modo, os aspectos comentados estão relacionados com a aprendizagem da docência, que se configura como ação permanente de aprender a ser e a se transformar professor, pois esse profissional

> [...] é quem responde de forma direta pela disposição dos saberes aos alunos, deliberando sobre sua sequênciação, abrangência e profundidade, bem como acerca dos melhores meios a serem utilizados para promover o aprendizado [...]. (FARIAS; SALES; BRAGA *el. al*, 2014, p. 93).

A prática pedagógica é flexível e mutável, pois é fruto das relações humanas pautadas em várias mudanças. Isto não é previsível, pelo contrário, as relações que as pessoas realizam são imprevisíveis, por mais que o professor planeje detalhadamente a gestão da prática, ela estará sujeita a constantes alterações, marcadas pela dinâmica interpessoal dos sujeitos que a compõem no ensino e na aprendizagem. Veiga (2006, p. 21) destaca que "[...] o ensino é um processo intencional, sistemático e flexível, que visa à obtenção de determinados resultados (conhecimentos, habilidades, atitudes etc.) A intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicativa das concepções de quem as propõe [...]", porque nele estão expressos aspectos ideológicos e formativos dos professores.

Essa prática constitui-se como uma atividade didática, que tem intenções formativas e que é estruturada sob as relações interpessoais, porque se firma em várias interações de alunos e professor. É importante considerar que "[...] *ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização*". (TARDIF, 2014, p. 118, grifo do autor). Além da possibilidade de ensinar conteúdos curriculares aos alunos, estes profissionais também integram, nessa formação contínua docente, aspectos da própria aprendizagem da docência, mesmo que não se percebam ou não se reconheçam neste âmbito, pois não há docência sem discência (FREIRE, 1996), uma vez que estas são relacionadas.

Outros pontos a serem refletidos referem-se ao fato de que a prática pedagógica é identificada como um trabalho interativo (TARDIF, 2014), que se firma no dialógico (FREIRE, 1996), é pautada na racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012) e se materializa no processo de mediação da aprendizagem (VYGOTSKI, 1998) expresso em vários conhecimentos, os quais são mobilizados por intermédio da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos e aprendizagens reguladas por uma formação ética e humana (THERRIEN e NÓBREGRA-THERRIEN, 2009; THERRIEN, 2012). Constitui-se, desse modo, o processo que torna estes conhecimentos compreendidos no âmbito escolar pelos alunos (ALMEIDA, 2011), espaço este de elaboração e de fortalecimento de conhecimentos integrantes da formação contínua de professores (LIMA, 2001) na práxis pedagógica (FRANCO, 2015), que é entendida como um cenário de elaboração e articulação de saberes.

Essas apreciações evidenciam e confirmam que o ensino é um trabalho educativo intencional, que visa, sistemática e pedagogicamente, a possibilitar e mediar a formação escolar dos discentes, instituindo ações educativas com suporte na prática pedagógica. Na compreensão de Therrien (2014, p. 10), a educação se "[...] constitui uma noção complexa

expressa como um construto científico próprio à ontologia do ser na sua totalidade: é o processo de construção e de re-construção criativa do sujeito e do mundo social onde convive". Além dos contextos informais da família, da sociedade e do trabalho, a educação formal assume centralidade como função social da docência, pois permite, com suporte na ação pedagógica, que sejam promovidos as condições e os meios dos discentes se apropriarem de conhecimentos relevantes para a vida pessoal e profissional.

Esses aspectos se referem a dimensões do fazer docente associadas ao desenvolvimento da prática pedagógica; por isso, concebe-se que a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino constituem ações que requerem o domínio de conhecimentos teóricos da Educação, possibilizando intervenções críticas nos processos de mediação das aprendizagens dos alunos, tornando os conteúdos dos livros realmente apreendidos após lecionados.

Para Libâneo (2005, p. 300), "[...] o objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente", expressa no âmbito da docência, uma atividade complexa, que tem a prática pedagógica como eixo de desenvolvimento e poderá se explicitar como práxis pedagógica.

A gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, por serem práticas em contextos interativos, envolvem e se delineiam em diálogos fundantes da reflexão e laboração de aprendizagens mútuas, na medida em que o diálogo se configura como a expressão pedagógica de articulação e interação das pessoas envolvidas na ação educativa. Por meio da comunicação na integração dos atos de ensinar e de aprender na gestão e transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, as relações entre docente e discentes são fortalecidas e situadas como formativas, mesmo reconhecendo que nestes processos são explicitadas outras aprendizagens.

A docência se firma, dentre outros aspectos, na competência pedagógica em constituir situações e mediações de aprendizagens aos discentes. Por isso,

> [...] não se esgota no domínio de saberes múltiplos e heterogêneos que lhe permitem transitar na complexidade da condução do ensino. [...] O saber ensinar requer do docente a transformação pedagógica da matéria se admitirmos o pressuposto de que o professor 'adapta' o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos [...]. (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2011, p. 159).

A gestão e a transformação pedagógica, portanto, se concretizam como ações formativas na prática pedagógica refletida e com perfil transformador, porquanto a análise da função social da docência reconhece esta como um espaço formativo contínuo de laboração de saberes experienciais para os professores. A articulação destes processos é expressa em

uma aula, local esse pautado em várias aprendizagens e interações, o qual não se resume à exposição de um conteúdo no decorrer do ensino, mas na articulação de uma série de atividades que compõem e integram o exercício da docência.

A docência como prática pedagógica envolve outras atividades, como, por exemplo, participar da elaboração do Projeto Pedagógico e discutir os tipos de avaliações da escola, ações pedagógicas essas que se relacionam com a gestão e a transformação dos conteúdos de ensino. Campos (2012, p. 38) defende o pensamento conforme o qual

> A aula é um momento mágico. Nela, o professor transforma pedagogicamente pelos processos cognoscentes, na sua ação prática, a matéria enquanto conteúdo a ser comunicado. Desse modo, pela transposição didática, o professor, na sua ação como prático, ao agir na sala de aula, proferindo pelo diálogo com os alunos o conteúdo a ser lecionado, o ato em si na sua imediaticidade prática [...].

O desenvolvimento da docência abordado sob o ângulo da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino deve ser entendido como ato de adequar o conhecimento às potencialidades cognitivas contextualizadas do sujeito aprendente (aluno), desafio posto ao sujeito docente (professor). Não se trata de alterar a cientificidade dos saberes e conhecimentos do ensino, mas de adequar os modos de expressão e explicação destes às condições subjetivas de entendimento e esclarecimento do aprendente. A comunicação e a dialogicidade são atos de exposição de reflexões entre sujeitos que têm identidade própria, e, portanto, entendimento próprio dos saberes e conhecimentos do ensino aos quais dão sentidos e significados.

O diálogo e a comunicação buscam a convergência de entendimento que aproxima sujeitos respeitando suas singularidades e subjetividades. Assim entendemos ‘transformação pedagógica dos conteúdos’, dimensão central da gestão pedagógica, uma noção distinta do entendimento de ‘transposição de conteúdo’ como mera memorização ou manipulação objetiva de elementos do conhecimento. Trata-se de ação profissional distinta de transpor de um lugar para o outro os conteúdos ensinados, mas de produzir o movimento pedagógico de torná-los passíveis de assimilação pelos educandos, viabilizando sua compreensão, fenômeno que envolve a gestão pedagógica das atividades da docência.

A gestão envolve, dentre outros aspectos, refletir, organizar, sistematizar e concretizar essa transformação, elaborando a prática pedagógica, expressa no âmbito da docência, em situação de exercício do magistério, aspectos esses que agem sobre a formação da identidade docente, pois “[...] o perfil, a personalidade, a identidade, se constroem em íntima relação com a prática profissional atualizada na sala de aula”. (D’ÁVILA *et. al.*, 2013, p. 55).

Na prática pedagógica, são constituídas efetivamente a gestão e a transformação pedagógica dos conhecimentos curriculares em conhecimentos pedagogicamente apreensíveis aos educandos, com significado e contextualização não somente para a escolarização, mas também para a vida pessoal. Para que esses conhecimentos sejam apreendidos pelos discentes, dentre outros aspectos, há necessidade de serem refletidos e modificados em função, por exemplo, do nível de desenvolvimento e de possibilidade de assimilação dos alunos, processo esse que é situado por uma série de racionalidades formativas, relevantes ao trabalho pedagógico e para a aprendizagem da profissão. Therrien, Mamede e Loiola (2004, p. 2) dizem que

> [...] é a partir das necessidades concretas do alunado que o professor decide quais conteúdos irá priorizar ou descartar e de que forma irá fazê-lo. Na qualidade de mediadores entre os alunos e os conhecimentos científicos, os docentes fazem adaptações na organização e na estrutura dos conhecimentos, e até mesmo dos conteúdos de ensino.

Ao transformar pedagogicamente os conteúdos de ensino, esse processo requer que o professor também estabeleça o diálogo reflexivo, mediante o movimento de ação-reflexão-ação, no tocante à explicitação da práxis pedagógica no exercício da docência. Essa postura é relevante para identificar e expressar sentidos e significados dos conteúdos ensinados nos contextos em que é desenvolvida a prática pedagógica.

Destaca-se, ademais o fato de que, que nesta transformação, reestruturam-se conhecimentos, agregando outros conhecimentos e saberes dos sujeitos envolvidos na laboração da práxis pedagógica pela ação interativa e dialógica revelada como espaço de formação contínua docente. Esse processo se caracteriza como fundamental, pois,

> O diálogo configura-se assim, num encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Essa é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso que todos reconquistem esse direito, sua negação há muito tempo desumaniza a humanidade. (SANTOS, 2014, p. 5).

A reflexão é fundamental na gestão das aprendizagens em sala de aula, uma vez que ela subsidia a análise da prática pedagógica e dos diálogos estabelecidos com os alunos que se pautam em várias racionalidades. Entre estas destaca-se a racionalidade comunicativa:

> [...] fundada na racionalidade de encontro de sujeitos em ação comunicativa. Reconhecemos esta como racionalidade pedagógica, considerando que permite transformar os conteúdos de ensino, tornando-os acessíveis aos aprendizes produzindo sentidos e significados [...]. (THERRIEN, 2014, p. 10).

A gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos envolvem o conhecimento

de racionalidades formativas, históricas e sociais na prática pedagógica e nas relações estabelecidas entre as pessoas ao longo dos anos. Essa perspectiva analítica é importante para o desenvolvimento, a avaliação e as reformulações da prática pedagógica. Ao mesmo tempo são integrantes de outras aprendizagens significativas para a docência, constituindo outras racionalidades, desenhadas no espaço escolar, porque, além dos desafios e das implicações do trabalho pedagógico comentados nesta seção, os docentes têm o desafio de "[...] transformar pedagogicamente os saberes dos conteúdos a ensinar, produzindo sentidos e significados com os seus alunos aprendizes [...]". (THERRIEN, 2011, p. 3).

Um aspecto relevante a ser elencado é que a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino dependem, dentre outros aspectos, da interação professor aluno, visto que esta assume centralidade no âmbito da prática pedagógica, conforme exposto, situação essa de gestão que poderá revelar distintas configurações, pois depende de como ocorrerá a interação, considerando seus vários aspectos e singularidades, por isso, os autores expõem que "[...] as transformações da matéria a ser ensinada não dependem unicamente de questões metodológicas ou epistemológicas, mas que se realizam, principalmente, através da interação com os alunos [...]". (THERRIEN; MAMEDE, LOIOLA, 2004, p. 5).

Estes momentos interativos são integrantes do exercício da docência, expressam-se como cenários de aprendizagens da docência quando identificados e promovidos como ações pedagógicas teóricas e práticas, situadas pela constante reflexão. A docência está situada como um trabalho interativo, com fins educativos, objetivando que os discentes se apropriem criticamente de vários conhecimentos de modo crítico e reflexivo, de tal maneira que essas aprendizagens possibilitem emancipação e autonomia aos educandos, mediada pela produção de saberes.

A docência se caracteriza como "[...] auto análise do que fazemos, sozinhos ou com outros, graças a linguagem. Isto nos distingue como seres pensantes separados, desdobrados do mundo em que nos desenvolvemos [...]". (SACRISTÁN, 1999, p. 51). A função social do docente é expressa no contexto de atuação profissional, no tocante aos aspectos pedagógicos do trabalho, mediante o diálogo dos seus saberes e conhecimentos com os dos discentes, que incidem também sobre os conhecimentos técnicos para ministrar as aulas, entrelaçados com outros conhecimentos e saberes profissionais.

Além de ser uma atividade complexa e que pode se explicitar e ser desenhada na práxis pedagógica, a docência congrega e agrega sonhos de se constituir uma sociedade mais digna e que seja regulada realmente com maior igualdade social. Este fato torna os professores profissionais que têm no trabalho a possibilidade de contribuir com a mudança de

determinados contextos sociais. Esses aspectos também se relacionam com a dimensão sociocultural, que influencia na aquisição de conhecimentos dos alunos e professores, porque, conforme discute Vygotsky (1998), o desenvolvimento é um processo que envolve e está intrinsecamente relacionado a aspectos sociais e culturais das pessoas.

No contexto da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos, expresso em um cenário social e histórico, marcado por contradições e problemas sociais, o professor tem, por meio da prática pedagógica, o desafio de mediar situações de aprendizagem. É nesta circunstância de diálogo e interação com os alunos, tencionados pela relação de ensino-aprendizagem, delineada na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos, que o professor também aprende a ser docente.

3.4.2 A interação professor-aluno e a constituição da docência em contexto dialógico

No curso deste item serão tecidas discussões acerca dos temas interação professor-aluno e constituição da docência, com evidência na análise do diálogo como elemento formativo e articulador de aprendizagens para o professor na mediação das interações pedagógicas. Tais interações, pautadas no âmbito do ensino e da aprendizagem, vão constituindo ações intencionais de formação educacional, ante a laboração de aprendizagens relevantes para a formação pessoal e escolar dos discentes.

Na compreensão de Almeida (2011), Haidt (2002) e Libâneo (1994), esse modo de interação é concebido como pedagógico porque se firma em um contexto formativo intencional de relação pedagógica entre os sujeitos que integram os processos educativos expressos no desenvolvimento de ações pedagógicas.

Um dado importante a ser considerado é que "[...] o ensino, por ser uma atividade interativa, faz com que os docentes estabeleçam uma adequada comunicação com seus alunos [...]" (VEIGA, 2006, p. 30), que se expressa como ação pedagógica no âmbito escolar, laborando modalidades da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012) na formação dos alunos, sendo estas mediadas pelo desenvolvimento da educação dialógica (FREIRE, 1987; 1996). O professor se constitui docente também interagindo e dialogando com os educandos, até mesmo em um ambiente de conflito em sala de aula, onde são expressas aprendizagens para a docência. Essa interação poderá servir também como espaço de aprendizagem de aspectos da docência que as formações das universidades não possibilitaram, pois "o trabalho docente é exercido através de uma rede de interações, pois o professor não atua sozinho, em

um contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, com valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão [...]". (SOUZA, 2008, p. 132).

A sala de aula é um palco de experiências pedagógicas, onde saberes e conhecimentos se relacionam e são transformados continuamente, de modo permanente, histórico e intersubjetivo, uma vez que se relacionam com a subjetividade de cada pessoa envolvida na relação. Cabe aos professores saberem lidar com os desafios, as perspectivas e as possibilidades de aprendizagem, não somente para os alunos, mas para si, que são expressas nas interações pedagógicas com os discentes, porque, de acordo com Tardif (2014, p. 49), "[...] o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos [...]". E na sala de aula existe a possibilidade de várias interações, não somente relacionadas à aproximação física, pois, por exemplo, em ambientes virtuais de ensino, não há aproximação física, porém, são elaboradas interações, que se materializam pelo olhar, por intervenções pedagógicas em atividades pedagógicas e, também, sanando dúvidas por meio do diálogo, que é a base da comunicação. Souza (2008, p. 133) diz:

> Durante esta interação o docente desenvolve certezas particulares, e como ocorrem em um universo específico, é a oportunidade de descoberta e integração do meio institucional com as normas, obrigações e programas, sendo que o mais importante é a confirmação da sua capacidade de ensino e bom desempenho na prática profissional.

Os frutos da interação professor-aluno se explicitam no diálogo dos saberes da experiência e de outros aspectos formativos dos docentes, principalmente com aqueles relacionados aos elementos aprendidos no decorrer da formação inicial e da formação continuada. Por intermédio da interação, que se explicita como base de formação contínua para a laboração da docência, são realizadas as ações educativas das instituições de ensino, expressas em diálogos e nas relações intersubjetivas. Assim, identifica-se, na perspectiva de Morales (2006, p. 49-50), o fato de que

> [...] (o professor é o sujeito principal, aquele que de alguma maneira inicia a relação), os alunos também influem no professor que *dá a deixa*: a relação que o professor inicia influi nos alunos, os quais, por sua vez, influem no professor e reforçam determinado estilo de relação professor-aluno. (MORALES, 2006, p. 49-50, grifo do autor).

A interação se constitui de muitos modos na prática pedagógica, que tem como propósito desenvolver ações educativas. Nesta relação, os sujeitos envolvidos têm a possibilidade de constituir aprendizagens relacionadas a dimensões pessoais importantes para a vida em sociedade, que também são relevantes para a formação humana e que fazem parte dos atos de ensinar e de aprender.

Abordar o tema interação é algo que requer atenção por parte dos pesquisadores da educação, porque a relação de um professor com os alunos se constitui como ponto central do êxito e do fracasso da prática pedagógica, com fins se mediar a aprendizagem, porque o desenvolvimento das ações educativas é expresso em relações interpessoais, mediante o vínculo professor-aluno.

Os saberes dos professores têm características bastante singulares e revelam dimensões subjetivas e profissionais, decorrentes também das relações estabelecidas com os educandos e esses aspectos carecem de atenção, ao se discutir o que se compreende por docência, pois "[...] o saber docente pode ser definido também como a inteligibilidade do professor mediante os fenômenos [...]" (CARVALHO; THERRIEN, 2009, p. 6) e a interação, neste sentido, configura-se também como um fenômeno, neste caso, pedagógico, que está relacionado com a docência.

Para Morales (2006, p. 59, grifo do autor), "[...] não é só o professor que influencia os alunos, mas estes, por sua vez, influem no professor, criando-se um círculo que não deveria ser *vicioso*, mas potencializador de uma boa relação e de um bom aprendizado". O contexto de realização, em destaque, das interações de professores e alunos são os espaços de aprendizagem das instituições de ensino, tomadas como destaque as salas de aula, local onde se promovem, em geral, o ensino e a aprendizagem. A escola se revela, deste modo, "[...] como lugar em que, de forma intencional e planejada, as novas gerações recebem o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação da personalidade". (BOUFLEUER, 2001, p.23).

A prática pedagógica fortalece, processualmente, as aprendizagens decorrentes do exercício do magistério e o professor participa de um conjunto de relações na escola, estabelecendo relações educativas, das quais participa de modo ativo, ao planejar, desenvolver e avaliar a prática pedagógica para mediar a aprendizagem dos educandos, por meio da elaboração e do fortalecimento da docência.

Therrien (2012, p. 3) argumenta, que no decorrer da prática pedagógica, "[...] o professor imprime a marca de sua identidade, apropriando-se do reservatório de saberes que ele domina e construiu na trajetória de sua experiência docente, dando ao curso de sua ação características que lhe são próprias". Ao longo da formação, desde a fase inicial até a modalidade continuada, que é permanente, os docentes adquirem conhecimentos e saberes importantes para a atuação profissional, processo consolidado na comunicação, que se revela como ato reflexivo, porque "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". (FREIRE, 1987, p. 44). Esse processo requer a preocupação

constante com as interações constituídas com os alunos no contexto de diálogo, constituindo ações comunicativas, porque o professor se torna profissional em prol de constituir e mediar aprendizagens aos alunos, pois, dentre outros, esse é papel central da existência da docência.

A formação dos professores é transformada com o passar do tempo, mediante as experiências elaboradas no magistério, por isso, faz-se necessário que o docente desenvolva o hábito de refletir teoricamente sobre o trabalho realizado na interação pedagógica, com suporte na compreensão crítica do fazer docente, analisando como tem constituído e transformado a prática pedagógica no curso dos anos, situando características, limites e possibilidades de seu trabalho. Esse processo é mediado pela análise do eu e do outro, alunos e professor, em ação dialética e dialógica de busca de compreensão de si na ações e formações dos outros, no caso, os alunos, aspectos esses que se expressam na dialogicidade (FREIRE, 1987; 1996) e na busca de compreensão de um contexto mais amplo de inserção do trabalho e das aprendizagens decorrentes desse trabalho, tanto para os alunos como para os docentes, uma vez que "[...] educação só teria sentido como dialogicidade, como encontro de falas que gera vida comum, convivência, harmonia na alteridade, entendimento entre seres diversos". (SANTOS, 2014, p. 2). Esse encontro é mediado na prática pedagógica, na relação estabelecida entre professor e alunos em ações educativas. Therrien (2011, p. 4) destaca que:

> Os contextos intersubjetivos do trabalho educativo postulam 'encontros' permanentes de sujeitos abertos para a comunicação, para o diálogo, onde surgem constantes tentativas para entender os pontos de vista e a compreensão do 'outro', ou seja, do aluno por parte do professor e do professor pelo aluno [...].

A experiência no exercício da profissão docente possibilita que os professores reflitam sobre os saberes experienciais constituídos no âmbito das instituições de ensino e como estes se relacionam com as aprendizagens da docência. Ao mesmo tempo, de acordo com Therrien e Souza (2000, p. 2), visa também a "Compreender a racionalidade do fazer pedagógico no chão da sala de aula significa buscar desvelar as certezas que dão suporte às decisões do professor". A docência é marcada pela tomada de decisões, e o professor age, em geral, na necessidade de resolver vários problemas em sala e na incerteza do que poderá ocorrer na realização da prática pedagógica, visto que as relações estabelecidas são mutáveis e expressas por seres humanos, envoltas por singularidades e subjetividades, aspectos interferentes na dinâmica e no desenvolvimento da ação docente. Com isso,

> [...] é necessário aprender com a experiência, transformando-a em saberes que remetem a um saber-fazer. A elaboração desse saber-fazer constitui o conteúdo da categoria competência. [...] não basta ter conhecimento, é preciso saber aplicá-lo nas mais diferenciadas situações inusitadas da vida [...]. (CAMPOS, 2012, p. 87).

O papel do diálogo, decorrente da comunicação nas relações interpessoais, possibilita maior aproximação e entendimento dos sujeitos envolvidos. De efeito, na interação, devem ser valorizadas as participações e as percepções dos sujeitos envolvidos, respeitando a fala de cada um na comunicação estabelecida, porque se compreende que a interação assume centralidade na comunicação instituída na prática pedagógica, com o objetivo de consolidar aprendizagem, uma vez que por intermédio do diálogo, são compartilhados conhecimentos e saberes entre as pessoas envolvidas no processo de comunicação, que é formativo.

Na compreensão de Freire e Schor (1986, p. 64) "[...] através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade". Há de ser considerado também o fato de que o diálogo é a base da prática pedagógica e, em consequência, da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos lecionados. Na relação professor-aluno, o diálogo tem papel de destaque para que possa ser desenvolvida a interação pedagógica e comunicativa na relação ensino-aprendizagem, pois, do contrário, o ensino e a aprendizagem serão atos isolados e não se relacionarão na prática pedagógica – daí a relevância da comunicação para a docência.

Porto (2001, p. 34) destaca que "[...] a comunicação entre os homens foi capaz de configurar sua experiência e de construir conhecimento sobre ela", processo este que permite constituir e propagar conhecimentos ao longo dos anos pela humanidade, no caso em debate, por professores e alunos nas instituições de ensino. A comunicação se caracteriza como um elemento importante para estabelecer e fortalecer as relações pedagógicas nos espaços de aprendizagem das escolas. Em destaque, menciona-se que os alunos se apropriem para a formação escolar. Nota-se que a comunicação está

> [...] na base da formação da identidade de cada indivíduo, na medida em que ele se percebe, influenciado pela percepção que dele tenham. É demonstrativo disso o funcionamento mesmo da linguagem (verbal e não verbal) – canal privilegiado da comunicação [...]. (VASCONCELOS, 2012, p. 105).

A comunicação requer que o professor saiba ouvir e compreender o que é dito pelo aluno, realizando reflexão ampla sobre os aspectos da interação estabelecida, situando nessa relação a dialogicidade (FREIRE, 1987; 1996), entendida como o movimento reflexivo sobre o que é elaborado por meio da e na comunicação, em face da transformação de si e do outro, em ação dialógica.

A consolidação da comunicação, portanto, é entendida como a base da troca de conhecimentos e saberes entre os sujeitos que integram a relação do ensino com a

aprendizagem, assim como na constituição de outros conhecimentos e saberes que sejam relevantes para a formação destes sujeitos. A relação ensino/aprendizagem se firma na ação comunicativa (HABERMAS, 2012) e se apresenta como ponto de reflexão sobre a própria práxis humana e as relações firmadas ao logo da história na sociedade.

Braga (2012, p. 39), neste sentido, expõe: "[...] para tanto, o diálogo se anuncia como a mediação possível para que, na condição de sujeitos históricos, os seres humanos problematizem as condições em que se dá a sua existência no mundo, em termos do desenvolvimento individual e coletivo".

Outrossim, na relação professor-aluno, em situação dialógica, estes sujeitos desenvolvem interações pedagógicas que explicitam a leitura e a compreensão de aspectos históricos e coletivos da sociedade com suporte na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. A relação estabelecida nos atos de ensino e de aprendizagem, portanto, não se resume na apropriação de conhecimentos curriculares expressos, por exemplo, nos livros didáticos, pois existem aspectos e dimensões formativas importantes para a aprendizagem dos alunos configurados no âmbito das relações interpessoais e na comunicação estabelecida nas relações pedagógicas em sala de aula, pois compreende-se que:

> [...] o diálogo deve ser um dos objetivos a ser alcançado por meio da ação pedagógica; mais que isso, o diálogo pode ser o *telos* do processo educativo, sem, contudo, deixar de ser reconhecido como seu elemento constitutivo; diálogo é fim e meio concomitantemente [...]. (SANTOS, 2014, p. 3).

O diálogo se revela como o ponto de partida para que a prática pedagógica venha a ser realizada com o intuito de ser mediada a aprendizagem dos alunos. O diálogo é o elo comunicativo entre professores e alunos na interação. Por intermédio dele são elaboradas ações pedagógicas para constituir a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos que são lecionados. Por meio dele são sanadas dúvidas e solicitadas explicações, uma vez que "[...] o diálogo em sala de aula, ao problematizar aquilo que se ensina-aprende, dará espaço para o olhar crítico tanto de alunos como de professores, ambos envolvidos nessa tarefa de conhecer para atuar positivamente no mundo no qual se inserem". (VASCONCELOS, 2012, p. 108). O diálogo se constitui e se caracteriza como eixo de articulação pedagógica do agir comunicativo na interação. Ele é a base da existência das ações pedagógicas. Assim,

> No agir comunicativo pressupõe-se que os participantes possam chegar, por manifestações de apoio ou de crítica, a um entendimento acerca do saber que se deve ser considerado válido para o prosseguimento da interação. Nesse caso, as convicções intersubjetivamente compartilhadas constituem um potencial de razões que vinculam os sujeitos em termos de reciprocidade. (BOUFLEUER, 2001, p. 26).

Todas as decisões tomadas por um docente no decorrer de uma aula não se dão por acaso, revelando aspectos formativos e cumulativos do repertório de conhecimentos e saberes, decorrentes da trajetória de aprendizagens contínua da docência e que propiciam dimensões experienciais das interações realizadas no trabalho pedagógico, associadas à história de vida do professor. Therrien (1997, p. 3) argumenta que

> A observação da trajetória profissional dos docentes, apoiada no testemunho da história de vida dos mesmos, indica com clareza que a construção de sua identidade enquanto profissionais se apoia, para o exercício docente, em outros modos de apreensão da realidade que não sejam apenas aqueles privilegiados pela razão instrumental e a racionalidade técnico-científica.

Diferente do núcleo familiar, a escola almeja educar os alunos para enfrentar os desafios do mundo do trabalho na sociedade contemporânea, que está em transformação, possibilitando-lhes o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade, de modo crítico e reflexivo, para intervir conscientemente na sociedade. Essa atribuição é relevante, dentre outros aspectos, porque "[...] a escola foi, e ainda é, necessária na implantação, consolidação, manutenção e até transformação dos modelos sociais de determinada época, sendo moderada e cobrada em relação às necessidades em curso". (MAGALHÃES JÚNIOR, 2013, p. 16).

Este debate se entrelaça ao exercício do magistério e se configura também como ponto de destaque na constituição dos saberes experienciais, pois em meio a esse contexto que os professores aprendem aspectos importantes para a docência, na própria docência, em diálogo com a unidade teoria e prática.

Então, o planejamento da prática pedagógica deve valorizar estes aspectos, envolvendo a reflexão sobre o exercício da docência, atentando para as ações interativas e sobre os diálogos a serem estabelecidos, uma vez que a docência se expressa como uma atividade pautada em atos educativos, que intencionam integrar ensino-aprendizagem no trabalho realizado em interação com os alunos.

Para Vasconcelos (2012, p.111), "[...] é o professor responsável primeiro pelo planejamento e organização das atividades educativas que resultarão em aprendizagem por parte dos educandos; é o professor que reconhecidamente é detentor de um saber que seus alunos buscam conhecer" e, ao mesmo tempo, por meio deste trabalho, estes profissionais contribuem em constituir e efetivar a função social das escolas; nesta feita, assim, também aprendem com os alunos. Evidencia-se que o saber-fazer se articula com as finalidades do trabalho dos professores, que tem sido permeado por grandes desafios educacionais, porque esse processo revela aspectos relevantes também para se pensar a prática pedagógica.

Em face das discussões instituídas no correr desta seção, percebe-se que o tema “aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica” é bem estimulante e alvo de múltiplas possibilidades de aprofundamento e discussão teórica. Existe uma gama de análises que permeiam a temática e que são relevantes para a compreensão de determinados aspectos da formação e da prática pedagógica, os quais carecem de aprofundamentos em outros estudos. Na seção a seguir, consta a metodologia, em que serão descritos os caminhos e os fundamentos metodológicos trilhados nesta pesquisa.

4 CAMINHOS E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O caminho metodológico desta tese, descrito e caracterizado nesta seção, revelou, dentre outros aspetos, que a busca pelo conhecimento é algo incessante e que gera várias emoções. A própria metodologia adotada, comentada a seguir, explicitou que esse caminho me fortaleceu e trouxe motivações em prol da busca pelas respostas das inquietações que fizeram nascer o foco da pesquisa realizada. Os passos adotados e delineados nesta investigação evidenciaram aspectos de minhas aprendizagens e experiências formativas em pesquisa, constituídas durante o mestrado, que foram reestruturadas e fortalecidas no decorrer do doutorado. Neste sentido, destaca-se, com suporte em Lüdke e André (2014, p. 5), que

> [...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.

Sendo assim, em especial, menciona-se também que os estudos sobre a bricolagem científica no decorrer do doutorado possibilitaram a apropriação de fundamentos teóricos e metodológicos com uma perspectiva investigativa multirrefencial, no que se refere à produção de conhecimento, situação que estimulou a laborar e trilhar os caminhos e os fundamentos metodológicos expressos nesta pesquisa. Ao concordar com Lüdke e André (2014, p. 3),

> É [...] importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. [...] Assim, sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos, que orientam o seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa [...].

Então, nesta seção descrevem-se os caminhos e os fundamentos metodológicos que subsidiaram as trajetórias trilhadas na investigação desta tese, ante os pontos que delinearam o problema de investigação e os objetivos que definiram o foco deste estudo, conforme está na primeira seção.

A trajetória metodológica comentada aqui se revelou adequada para propiciar informações ante as indagações que fizeram surgir o interesse em pesquisa sobre a formação de professores, valorizando os sujeitos pesquisados por ocasião da análise de suas práticas pedagógicas. Cabe ser destacado que "[...] defender uma tese significa defender um ponto de vista, e isso implica eventualmente se inscrever em uma luta de vida ou morte [...]" (HESS,

2005, p. 27), o que envolve escolhas e escrita de um trabalho que "[...] é, antes de tudo, um momento de reflexão. É uma tentativa de elaboração de um discurso construído, que se apoia sobre uma certa erudição em relação a trabalhos anteriores que trataram, em graus diferentes, da problemática na qual a gente se escreve". (HESS, 2005, p. 29).

Este estudo qualitativo pautou-se na bricolagem científica como postura e abordagem investigativa em uma perspectiva teórico-metodológica multirreferencial com aproximações etnometodológicas. Realizado na Escola de Educação Básica Maria Dalva Barbosa de Azevedo[45], pertencente à rede pública municipal de ensino de Itapipoca (Ceará), localizada na Sede urbana, como mostrado na Introdução. Quatro professores que lecionavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) foram os sujeitos da pesquisa, selecionados após estudo inicial da escola e seus 24 docentes.

Para melhor compreensão, a pesquisa de campo foi sistematizada em duas fases. A primeira corresponde à ocasião da incursão no terreno investigado (de 14 de setembro de 2015 a 13 de abril de 2016). Realizou-se neste período a colheita e produção de dados sobre a escola, com acesso a documentos, como o Projeto Político-Pedagógico - PPP (ITAPIPOCA, 2012)[46], com as conversas de sondagem[47] junto à diretora e com uma professora técnica-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) que acompanhava as atividades pedagógicas da escola, com ênfase nas avaliações externas ou em larga escala[48]. Contatos foram igualmente mantidos com servidores da escola e professores, com a finalidade de caracterizar o cenário da pesquisa.

Nesse período, foram realizadas algumas ações para conhecer e refletir também sobre aspectos da rotina da escola. Dentre as ações investigativas, participou-se de duas reuniões destinadas à realização do planejamento coletivo das aulas mensais dos docentes. Desenvolvi visitas em espaços da instituição, como, por exemplo, a biblioteca, a sala dos professores e o pátio, no intuito de observar como ocorriam os intervalos das aulas e as várias

[45] Constam em anexos termos de autorização de dois gestores da instituição de ensino pesquisada. São dois termos distintos porque o período de realização da pesquisa coincidiu com a transição e a mudança de prefeito na gestão municipal de Itapipoca o que gerou mudança de gestores da escola. (Ver Anexos A e B).

[46] Mesmo sendo do ano de 2012, é este PPP que está ainda em vigência na escola. Durante os anos de 2015 até 2016, o PPP encontrava-se em fase de reformulação, mas não foi concluído e aprovado pela SME de Itapipoca. Em 2017, a reformulação do documento foi retomada, porém, não foi concluída.

[47] Não foram elaborados roteiros para direcionar estas conversas de sondagem, porém, estas foram norteadas pelos propósitos da pesquisa, com o intuito de colher e produzir informações da instituição selecionada como *locus* de estudo.

[48] "Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho [...]". (CENTRO DE POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2017, s/p).

interações constituídas entre as pessoas que frequentavam e estavam nesta escola, como: professores, alunos, servidores, gestores e familiares.

A segunda fase da pesquisa de campo (de 14 de abril de 2016 a 29 de agosto de 2017), refere-se à seleção dos sujeitos da pesquisa, à coleta e produção de dados. Essa fase foi dividida em CINCO ETAPAS, com os seguintes procedimentos: aplicação de um questionário de seleção e de caraterização dos sujeitos pesquisados (I ETAPA); realização de uma entrevista semiestruturada (II ETAPA); desenvolvimento de observações em sala de aula (III ETAPA); realização de uma entrevista semiestruturada de explicitação (IV ETAPA); realização de uma entrevista semiestruturada de aprofundamento (V ETAPA). A análise dos dados foi realizada por categorias, firmando-se em estudos teórico-metodológicos de Bogdan e Biklen (1994), Creswell (2010), Minayo (2012) e Oliveira (2010).

Esta seção está organizada em seis subseções: "Bricolagem científica: postura e abordagem investigativa"; "Estudo qualitativo com aproximações etnometodológicas"; "Campo e cenário da pesquisa"; "Seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa: procedimentos de coleta e de produção de dados"; "Organização e análise dos dados"; e "A bricolagem científica nas entrelinhas e caminhos da pesquisa".

4.1 BRICOLAGEM CIENTÍFICA: POSTURA E ABORDAGEM INVESTIGATIVA

O que na atualidade é posto como verdade em uma área científica poderá também ser contestado, não sendo mais reconhecido pela Ciência como conhecimento definitivo por corresponder apenas a alguma dimensão da realidade ou uma verdade parcial, incompleta, não absoluta, mas questionável e transformada ao longo dos anos com o avanço das investigações científicas; verdades absolutas são superadas.

Ao concordar com a afirmação de Picasso – "Se apenas houvesse uma única verdade, não poderiam pintar-se cem telas sobre o mesmo tema" (*apud* CARNEIRO, 2013, s/p) – compreende-se que não existem verdades universais e plenas nas várias esferas do conhecimento, porque este está em constante e permanente mutação. Situa-se, portanto, que esta investigação se pautou na bricolagem científica como postura e como abordagem de pesquisa, que "[...] se dedica a uma forma de rigor que dialoga com inúmeros modos de produção de sentido e de conhecimento, que têm origem em diversos locais sociais [...]" (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 30) e não busca validar e consagrar verdades, mas produzir conhecimentos de modo divergente do que existiu no cenário acadêmico no curso dos anos.

A bricolagem rompe com a busca monológica – que segue uma lógica pessoal e que se refere a um monólogo – de constituição do conhecimento, firmando-se nos múltiplos significados e possibilidades multirreferenciais de leitura e de análise do foco investigado. Ao ser adotada como postura, ela tem como suporte a produção de conhecimentos relevantes socialmente e que se amparam, por exemplo, no diálogo de vários aportes teóricos e metodológicos, que possibilita fértil multirreferencialidade no campo investigativo, pois "[...] permite interpretar o objeto de pesquisa por múltiplas perspectivas, conforme as escolhas do pesquisador e o que ele encontrar no campo [...]". (RAMPAZO; ICHIKAWA, 2009, p. 10).

Este postulado de prática científica quebra paradigmas e atitudes de estudos acadêmicos legitimados no decurso da história, porque, conforme expõe Coulon (1998, p. 150), "[...] a multirreferencialidade exige que se ultrapasse o limite das disciplinas monorreferenciais (mas elas o são, realmente?) a fim de atingir um melhor entendimento dos fenômenos estudados" na elaboração do conhecimento. Em um estudo expresso na bricolagem científica como postura e abordagem investigativa, nota-se que a mutirreferecialidade se entrelaça metodologicamente com essa perspectiva de elaboração de conhecimento, pois "[...] é preciso considerar que a bricolagem [...] como uma parte essencial e incontornável do seu procedimento. A abordagem multirreferencial não escapa dela, mesmo que ela não se reduza a isto [...]". (LAPASSADE, 1998, p. 136).

Em face do exposto, é importante destacar nesta discussão a ideia de que o desenvolvimento de pesquisas requer o domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos, porém, é imprescindível elucidar que "[...] a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização". (MINAYO, 2012, p. 11). Isso revela que a Ciência avança em meio às contradições e divergências epistemológicas de produção de conhecimento, algo que reflete no modo e na atitude de ser definida, planejada, fundamentada e desenvolvida uma pesquisa científica. A realização de um estudo acadêmico, por exemplo, da área da Educação, poderá valorizar vários aspectos das ciências humanas, envolvendo "[...] forças sociais, culturais, políticas, psicológicas e educacionais que não se podem discernir à primeira vista [...]". (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 35).

A bricolagem científica se fortalece em várias perspectivas teórico-metodológicas e traz como suporte a contribuição de possibilidades auxiliares na análise do tema estudado. Esta postura e abordagem de pesquisa não surgiu para fragmentar o que foi produzido na área científica pela humanidade. Pelo contrário, ela se expressa como prática metodológica pautada na prudência epistemológica de articular teorias e metodologias de pesquisa,

consideradas historicamente distantes ou não aproximáveis em um estudo acadêmico, em uma mesma investigação, sem se prender a pré-conceitos e a discursos de que seria um ato imprudente esse feito. Esse fato desmistifica, em destaque, o que defendem determinados pesquisadores positivistas, os quais "[...] alegam que a bricolagem é um ataque à razão, ou simplesmente algo sem nenhuma fundamentação". (LODDI; MARTINS, 2009, p. 3423).

Além disso, expõe-se que:

> Sem adentrar os debates mais intensos sobre a pós-modernidade, acentua-se que a bricolagem científica ou epistemológica pode ser vista como maneira pós-moderna de fazer pesquisa que, de certa forma, contribui para a profanação ou o questionamento da ciência como campo fechado, intransponível e restrito a círculos seletos e reservados. (RODRIGUES; THERRIEN; FALCÃO *et al.*, 2016, p. 970).

O *bricoleur*, denominação destinada ao pesquisador que se apoia nos pressupostos da bricolagem científica em seus estudos, não limita as possibilidades de inter-relação dos campos, métodos, teorias e procedimentos de pesquisa existentes na literatura acadêmica para realizar um estudo, a fim de se alcançar os objetivos da investigação, uma vez que reconhece e valoriza aspectos políticos, sociais, históricos, geográficos, psicológicos e educacionais nas pesquisas. Na concepção de Denzin e Lincoln (2006, p. 18), "[...] o pesquisador, por sua vez, talvez seja visto como um *bricoleur*, um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens [...]".

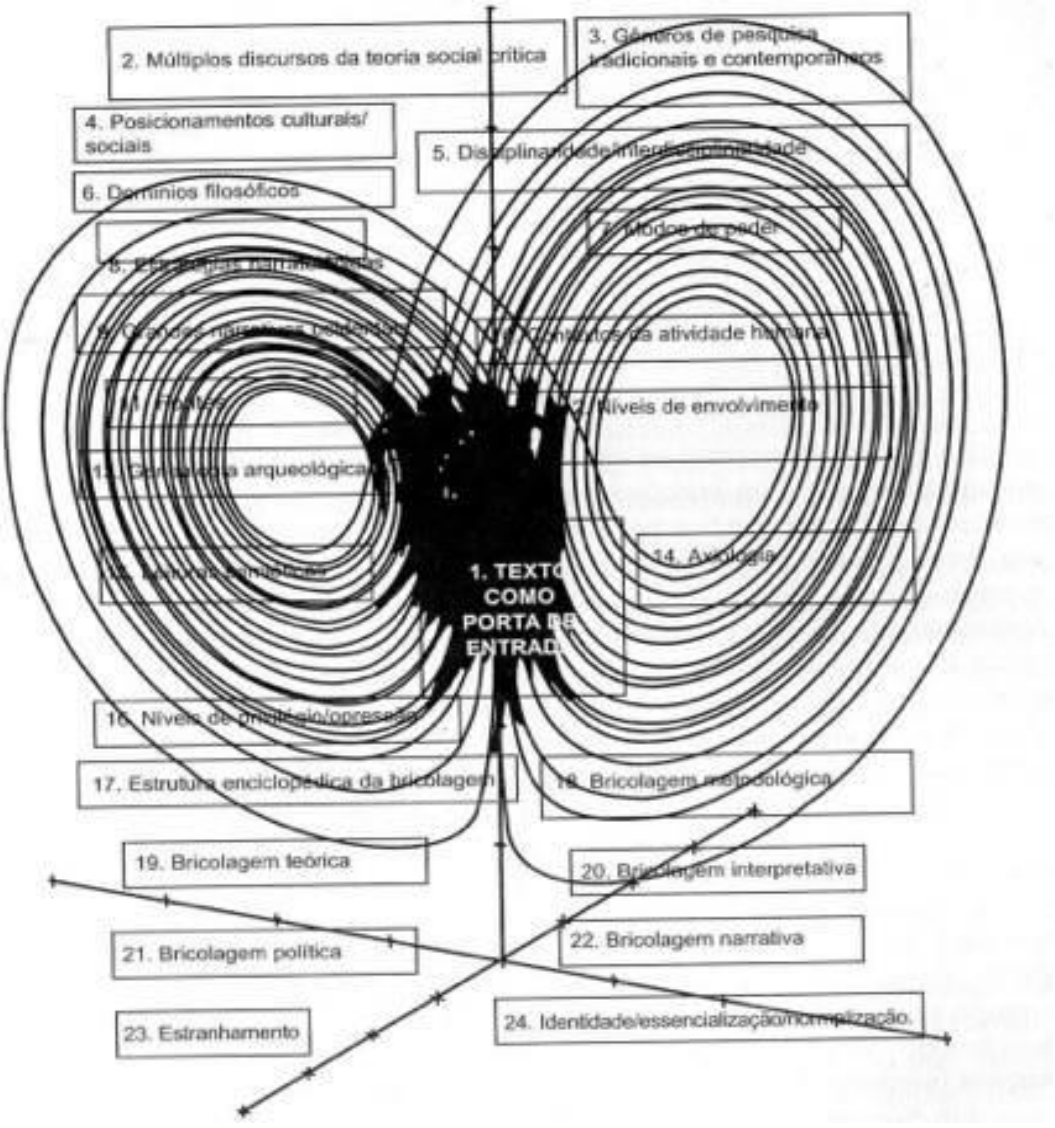
Destaca-se o fato de que a comparação da confecção da colcha de retalho se transfigura para a composição deste estudo, em que foram adotados vários procedimentos, incluindo autores de áreas teóricas distintas, no intuito de alcançar respostas para os problemas que fizeram surgir o interesse em constituir esta investigação. Semelhante à colcha do artesão, em que os retalhos são definidos na elaboração da peça e que isso não faz dela uma peça sem definição e sem estética, assim foi a constituição deste estudo, delineado e sendo transformado no percurso da investigação.

Quando se assume a perspectiva teórico-metodológica de um *bricoleur* em uma investigação científica, encontra uma série de trajetórias e tessituras para a constituição do estudo que estiver sendo elaborado, constituindo, deste modo, uma estrutura metodológica singular, por isso, optou-se, dentre outros aspectos, nesta pesquisa de tese doutoral pela bricolagem científica como postura e abordagem investigativa.

Para refletir e desenvolver uma pesquisa, Kincheloe e Berry (2007) propõem um mapa que é iniciado com uma Porta de Entrada (POETA) e constituído por princípios, que são visitados, revisitados, entretecidos e que formam uma imagem que lembra uma borboleta.

O POETA é o pivô e o eixo do desenvolvimento da bricolagem, que faz entretecimentos por intermédio de visitas a esses princípios, que se evidenciam como plurais e multirreferenciais, a fim de refletir, reelaborar e consolidar aspectos do POETA, movimento esse realizado várias vezes e que é denominado de efeito-borboleta. (Ver Figura 1 – Imagem-borboleta da complexidade).

Figura 1 – Imagem-borboleta da complexidade



Fonte: Kincheloe e Berry (2007, p. 133).

Na Figura 1, constam as trajetórias que podem ser entretecidas com suporte e de origem do POETA, o qual faz visitas e retomadas a cada um dos princípios expostos na ilustração da figura. Esse entretecimento é um movimento constituído em função do percurso

que é elaborado no decorrer da pesquisa, que tem um plano inicial, mas que é reestruturada na caminhada, na trajetória da investigação, por isso, a pesquisa com frequência é retroalimentada com suporte em revisitas aos princípios.

A escolha do POETA é singular a cada *bricoleur*, pode ser a letra de uma música, uma poesia ou um livro. Esta definição é própria do pesquisador, que estiver realizando um estudo na perspectiva da bricolagem e que a faz em função do estudo realizado. Nesta tese, foi escolhida a "Aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica", que é a base da inquietação e do problema deste estudo; não é em si o problema da pesquisa, mas o eixo de sua laboração.

Com a bricolagem científica, quem estiver realizando a investigação se integra ao estudo de modo bastante singular, expressa no entretecimento de princípios em função da trajetória da pesquisa, inclusive por meio da revisitação, forma-se outro desenho e percurso a cada estudo. O efeito do movimento de entretecimento é similar, de visita e revisões, com entretecimentos, porém, a opção de princípios a serem visitados é singular a cada percurso e pesquisa realizada. A seguir são expostos e comentados os princípios que foram entretecidos nesta pesquisa doutoral.

a) *Posicionamentos culturais/sociais*: que

> [...] reconhece que o pesquisador está posicionado na interpretação do texto por meio de processos, discursos e artefatos socializantes específicos. Esses elementos influenciam a posição a partir do qual o pesquisador fala, pensa e age e, portanto, o conhecimento, os valores, as crenças e as práticas que ele carrega para o texto da pesquisa [...]. (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 136).

Minha experiência como docente da Educação Básica (EB) em escolas públicas me proporcionou trabalhar na organização e no acompanhamento de formações continuadas de professores que lecionam também na rede púbica de ensino. Atualmente, ao lecionar no Ensino Superior (ES), ministrando aulas em um curso de Licenciatura em Pedagogia, é notório que minhas percepções e experiências são entrelaçadas com a pesquisa (relacionadas à compreensão de docência, de aprendizagem, de contribuição da história de vida e cultura para a formação dos professores), pois essa perspectiva é visualizada na abordagem qualitativa, que privilegia e reconhece a importância destes aspectos em uma pesquisa. As inquietações que deram origem ao estudo desta tese nasceram aí, em uma realidade complexa e multirreferencial.

b) *Contextos da atividade humana:* este princípio envolve conhecimentos, verdades, crenças e valores, assim, "[...] conhecimento e ações não podem ser generalizados, universalizados, normalizados, e assim por diante, para todas as épocas, lugares e pessoas

[...]" (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 138). Esta pesquisa foi ditada e constituída com aproximações com a etnometodologia e essa perspectiva de investigatição valoriza e se expressa em aspectos relacionados ao cotidiano das pessoas, analisando o contexto em que e como os docentes realizam a prática pedagógica; como eles constituem e interpretam o espaço onde trabalham, porque revelam aspectos da compreensão deles em relação ao que realizam. Deste modo, apresentou-se como referência ou princípio metodológico pertinente ao estudo.

c) *Fontes:* A pesquisa assinou-se em várias fontes de produção, leitura e análise de conhecimentos, relacionando-as em face da laboração da investigação, porque

> [...] as fontes disponíveis ao *bricoleur* partem de várias fontes que vão desde as tecnologias pré-modernas (orais) e modernas (escrita) a pós-modernas (computador). O relato e a publicação de conhecimento não são mais dominados pela escrita, pelos livros e pela academia. Outros textos e fontes, como revistas e cultura popular, constituem recursos tanto quando a 'cultura erudita. (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 138-139).

Nesta pesquisa, foram utilizadas várias fontes, tais como: escritas (respostas dos questionários, livros, artigos, dissertações e teses); orais e visuais (entrevistas e observações em sala de aula); e tecnológicas (computador e periódicos eletrônicos). Essas fontes foram relevantes ao estudo realizado pela bricolagem científica.

d) *Bricolagem metodológica:* a perspectiva deste princípio pauta-se no uso de vários procedimentos e instrumentos de coleta e de análise de dados, envolvendo várias ações no caminho percorrido na pesquisa. Foram adotados os seguintes procedimentos de coleta e de produção de dados: questionário, entrevista semiestruturada, observações em sala de aula, entrevista semiestruturada de explicitação e uma de aprofundamento.

e) *Bricolagem teórica:* Esta investigação foi fundamentada teórica e metodologicamente em vários autores, por exemplo, na Educação e da Psicologia para discutir as categorias da pesquisa, pois expressa na tríade práxis-dialogicidade-comunicação, encontrou na bricolagem científica "[...] usa um amplo conhecimento de posições socioteóricas [...] para situar e determinar os propósitos, sentidos e usos do ato da pesquisa". (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 145).

Cabe destacar o fato de que este princípio se entreteceu com a multirreferencialidade (COULON, 1998) e com a pluralidade de conhecimentos em face da complexidade (MARTINS, 2004) dos aspectos abordados no estudo.

f) *Bricolagem interpretativa:* "[...] a complexidade e a multidimensionalidade do processo interpretativo são compreendidas pelo *bricoleur*". (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 146). A análise de dados desta pesquisa foi desenvolvida por intermédio de categorias de

modo multirreferencial, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, exprimindo-se em perspectivas de vários autores. Mesmo existindo demarcações das categorias nas seções, subseções e itens da análise de dados, destaca-se que o debate delas ocorreu de modo inter-relacionado, em determinados trechos algumas foram retomadas e articuladas com outras, de tal modo que a discussão se firmou com perfil interpretativo.

Ao final desta seção, na subseção "A bricolagem científica nas entrelinhas e caminhos da pesquisa", serão tecidas outras considerados sobre a bricolagem científica no percurso desta pesquisa, explicitando e caracterizando a figura formada com base na trajetória e entretecimento do POETA, escolhidos para o estudo, com os princípios comentados. É relevante discutir, previamente, outros aspectos metodológicos da pesquisa, no intuito de se evidenciar as tessituras da bricolagem nestes aspectos. Outrossim, na subseção a seguir, serão desenvolvidas discussões sobre a abordagem e o tipo de pesquisa adotados nesta investigação.

4.2 ESTUDO QUALITATIVO COM APROXIMAÇÕES ETNOMETODOLÓGICAS

No que se refere à abordagem da pesquisa, este estudo é situado como qualitativo, uma vez que se preocupa "[...] com um nível da realidade que não pode ser quantificado [...], ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]". (MINAYO, 2012, p. 21). Esta abordagem se consolida em dados e aspectos subjetivos, expressos em falas, experiências, histórias de vida, ações, percepções, interesses, emoções, dentre outros elementos que não podem ser sistematizados e analisados com suporte em números. Esta pesquisa foi expressa na abordagem qualitativa porque a fonte direta de dados é o ambiente natural; é igualmente descritiva/analítica, preocupando-se mais com o processo do que com os resultados ou produtos, importando-se com o significado do que foi analisado e discutido (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os dados recolhidos e produzidos com os sujeitos da pesquisa foram expressos em dimensões pessoais e singulares sobre como eles compreendem e interpretam aspectos, por exemplo, das atividades que realizam. O contexto do trabalho, das ações e das interações dos pesquisados foi tomado como lugar de análise no decorrer do estudo, envolvendo suas percepções sobre a realidade em que realizam a prática pedagógica.

É nas relações interpessoais que os sujeitos se constituem, formando e transformando a identidade. Optou-se por esta abordagem porque, para Chizzotti, 1998, p. 84),

> procura-se compreender a experiência que [...] [os sujeitos pesquisados] têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações [...]. (CHIZZOTTI, 1998, p. 84).

Expõe-se que foi elaborada uma revisão de literatura, apresentada na seção anterior, com vistas a discutir as categorias teóricas do estudo e, ao mesmo tempo, para possibilitar a compreensão e a discussão dos aspectos empíricos. O estado da questão, comentado na segunda seção, foi escolha fundamental para definir autores e as categorias teóricas desta pesquisa, que são: aprendizagem contínua da docência; práxis pedagógica; saberes da experiência; interação professor-aluno; transformação pedagógica dos conteúdos de ensino; e diálogo/comunicação.

É relevante que o pesquisador tenha segurança sobre a literatura produzida do seu *locus* de estudo, com propriedade sobre os avanços e os limites da área de conhecimento sob exame, pois "a má qualidade da revisão da literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador [...]". (ALVES-MAZOTTI, 2002, p. 30).[49]

Esta investigação foi configurada como uma pesquisa de campo, porque foi definida "[...] como a coleta de dados no local onde acontecem os fenômenos, como por exemplo uma greve que está ocorrendo num determinado setor industrial. Ela é uma forma de investigação própria da área das ciências sociais e humanas [...]". (LUDWING, 2012, p. 55). O campo foi assumido neste estudo como os contextos e os espaços da instituição de ensino, onde os professores desenvolvem a prática pedagógica, realizando a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino em estado de interação com os discentes, na materialização da aula.

A pesquisa foi definida por meio de aproximações etnometodológica, pois foram realizadas estudos com essa tipologia de estudo, firmando-se em determinados aspectos e fundamentos metodológicos, que se entrelaçaram com elementos da bricolagem. A etnometodologia tem como principal preocupação compreender os métodos constituídos e imbricados aos sentidos e aos significados das

> [...] atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores em suas atividades cotidianas. Ela concede às atividades corriqueiras a mesma atenção que se dá aos acontecimentos extraordinários. (FARIAS; NUNES; NÓBREGA-THERRIEN, 2010, p. 114).

[49]Realizaram-se consultas em documentos referentes à legislação educacional do Brasil. Entre estes: Constituição Federal do Brasil, de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Como o estudo foi realizado no local de trabalho dos professores, no que se refere à análise das atividades pedagógicas que realizam na prática, no que tange à dimensão do fazer docente e das relações estabelecidas com os alunos no cotidiano escolar, evidencia-se que os fundamentos da etnometodologia possibilitaram maior compreensão dos aspectos investigados, relacionados à prática pedagógica e à epistemologia da prática, envolvendo dimensões da linguagem e das convenções linguísticas dos professores para representar os vários aspectos da realidade e problemas que vivenciam, como discute Coulon (1995; 1998).

Para Coulon (1995) e Macedo (2006), a etnometodologia examina as práticas sociais, a fim de compreender as ideias, as ações ordenadas, o saber cotidiano e as posturas das pessoas, valorizando o mundo social e suas intersubjetividades neste contexto. Entre outros aspectos, o marco de contribuição da etnometodologia para a pesquisa realizada se concretizou na possibilidade de valorizar as percepções dos sujeitos pesquisados, no que tange aos sentidos e aos significados de suas experiências docentes, de suas aprendizagens no contexto da prática pedagógica, que podem integrar as unidades teoria e prática, de modo crítico e reflexivo, constituindo a práxis pedagógica, envolvendo uma realidade complexa e cercada de problemas de várias naturezas.

A etnometodologia possibilitou a leitura crítica de aspectos do cotidiano dos professores investigados, em situação de contexto, na prática pedagógica, valorizando aspectos singulares da realidade vivenciada por eles, de modo a perceber nuanças corriqueiras, aspectos da teoria estudada por eles e articuladas com a prática, expressos no dia a dia, valorizando inclusive a descrição do terreno estudado, dos sujeitos pesquisados e de todo o percurso da investigação.

As aprendizagens dos docentes são expressas em uma realidade situada por conquistas e problemas sociais, sendo realizadas em um contexto específico, com singularidades. É notório que existem aspectos comuns a outros espaços e contextos de trabalho de professores, porém, cada ambiente é singular, com especificidades físicas e pedagógicas do local de trabalho. Ao se deter a essa discussão, percebe-se que a etnometodologia trouxe grande contribuição para esta pesquisa, uma vez que ela se destaca como projeto científico de análise dos métodos expressos pelos docentes, discutindo como eles descrevem, falam e compartilham suas várias experiências, ou

> [...] se preferirmos, os procedimentos que os indivíduos utilizam para realizar satisfatoriamente as diferentes operações que desempenham em sua vida cotidiana. É a análise dos modos comuns de fazer que os atores sociais comuns mobilizam a fim de realizar suas ações mais comuns [...]. (COULON, 1998, p. 147-148).

No decorrer desta pesquisa, foi adotado o uso do diário de campo como instrumento de registro de todos os passos e caminhos trilhados no decorrer da investigação, assim como aspectos e fatos importantes do estudo com os sujeitos. Para Barros e Lehfeld (2007, p. 103), "[...] nas idas do pesquisador ao campo para a coleta de dados, é muito importante a utilização de um diário de campo. Ele é o registro de fatos verificados através de notas e/ou observações". Em uma pesquisa de cunho etnometodológico foi imprescindível o uso do diário de campo, pois ele contribuiu de modo relevante para a coleta de dados, tanto na área do estudo como no contexto da realização dos procedimentos de coleta e de produção de dados. Em destaque, menciona-se a ocasião de interações com os sujeitos investigados.

Após a realização de cada procedimento de coleta e de produção de dados, desenvolveu-se a elaboração de notas no diário, com o registro de fatos e de acontecimentos mais relevantes para o estudo, que, previamente no local da pesquisa, eram anotados por meio de tópicos, os quais eram ampliados fora da instituição de ensino. Esses registros foram utilizados na análise de dados, em algumas situações, inclusive, de modo direto, como, por exemplo, com as narrativas e as descrições comentadas das observações das práticas pedagógicas, no que se refere as interações dos docentes e discentes.

Então, a subseção seguinte objetiva caracterizar o lugar da pesquisa, com informações relevantes para a compreensão do estudo realizado.

4.3 CAMPO E CENÁRIO DA PESQUISA

Nesta subseção, consta a caracterização das informações relevantes do campo, cenário e sujeitos da investigação realizada nesta tese. Estes aspectos foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa de campo. O estudo foi realizado no Município de Itapipoca, cidade localizada a 138 quilômetro de Fortaleza (Ceará), conhecida pelo *Marketing* como a "Cidade dos Três Climas"[50]. Etimologicamente, a palavra Itapipoca tem a seguinte estrutura: *ita* significa pedra, *apoc* significa rebentada e destaca-se, ainda, que

> A denominação Itapipoca é um vocábulo indígena do dialeto sistematizado pelos jesuítas com a finalidade de catequizar os nativos da grande nação Tupi, que quer dizer PEDRA REBENTADA ou PEDRA LASCADA, uma enorme pedra que se

[50] Em Itapipoca "[...] convergem três unidades distintas: caatinga arbustiva (SERTÃO), zona litorânea (PRAIA), e complexo vegetacional de matas secas e úmidas (SERRA). Itapipoca é conhecida internacionalmente como a cidade dos três climas, que oportunizam seus moradores a escolher dentro de tantas belezas naturais, habitar onde o clima lhe é mais agradável. Climas tão distintos numa cidade é fato raro entre outro município". (ITAPIPOCA, 2015, p. 15).

> lascou devido à reação térmica do calor do sol e o frio da noite (ITAPIPOCA, 2015, p. 11).

De acordo com informações colhidas no Censo Demográfico de 2010, no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Município era de 116.065 habitantes no mencionado ano. Sua área da unidade territorial é de 1.603,654 km² e dispôs no referido ano de 72,38 habitantes por km². Destes habitantes, 57,5% (66.909 pessoas) residem na zona urbana e 42,4% (49.156 pessoas) habitam na zona rural (IBGE, 2015). A população de Itapipoca é estimada em um total de 127.465 habitantes (IBGE, 2017).

Dentre os fatores e os critérios que justificam o fato de ser escolhida Itapipoca como local de estudo, ante outros aspectos já expostos na introdução, destaca-se que Itapipoca é um Município de médio porte no Estado do Ceará e ele enfrenta realidades com grandes contradições sociais, decorrentes de dados que carecem de atenção[51].

Este Município tinha em 2015 14 escolas da rede municipal de ensino apoiadas pelo Governo do Estado do Ceará[52]. Em 2017 este número passou por alterações, quatro escolas passaram a ser apoiadas[53] com recursos financeiros para serem aplicados em prol da melhoria das condições de ensino e de aprendizagem, em virtude dos baixos indicadores nos exames das avaliações externas.

O Município apresenta em seu espaço físico vasto aumento do número de instituições públicas e privadas de ES. Percebeu-se, com isso, a necessidade de serem desenvolvidas pesquisas em educação, com enfoque sobre a formação de professores em Itapipoca, a fim de descentralizá-las da Capital do Estado do Ceará. Considerou-se, portanto, relevante o estudo ser realizado em um contexto tão amplo de profissionais da educação. Foi nesta Cidade que desenvolvi minha escolarização e que cursei a Licenciatura em Pedagogia.

---

[51] "Em 2015, o salário médio mensal era de 1.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 11.0%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 63 de 184 e 41 de 184, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 4253 de 5570 e 3072 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 53% da população nessas condições, o que o colocava na posição 104 de 184 dentre as cidades do estado e na posição 792 de 5570 dentre as cidades do Brasil". (IBGE, 2016).

[52] Estas informações foram coletadas em setembro de 2015 na SME de Itapipoca. Na ocasião, foi identificado e catalogado que existiam 11 escolas que ofertavam turmas do Segundo Ano do EF que eram apoiadas e seis que ofertavam o Quinto Ano do EF também desfrutando desta condição, porém, três destas estavam inseridas no quantitativo de escolas que eram apoiadas e ofertavam o Segundo Ano do EF. No período de dois anos, as escolas são avaliadas para identificar se saíram da condição de apoiadas. Essas informações, referentes as instituições de ensino apoiadas em 2015 foram obtidas com uma professora técnico-pedagógica que trabalhava na SME de Itapipoca e são informações que caracterizavam a pesquisa antes da coleta de dados.

[53] Informação coletada com uma profissional técnico-pedagógica da SME em agosto de 2017 que acompanhava atividades da escola pesquisada, a fim de identificar o quadro atual de escolas da rede apoiadas. Do total de quatro instituições de ensino apoiadas, três ofertam o Quinto do EF e uma o Nono Ano do EF. Nenhuma escola com segundo ano está na condição de apoiada, aspecto que é comum aos municípios do Ceará, porque saíram dos baixos indicadores nas avaliações e os alunos adquiriram o nível de proficiência em leitura desejado.

É neste Município que realizei e também realizo várias atividades profissionais como professor, tanto na EB como no ES, e em outras áreas de trabalho, por isso, inquietei-me com esta realidade e contexto. Acrescento que Itapipoca dispõe de um campo empírico de férteis possibilidades de realização de investigações acadêmicas sobre a docência, tanto na EB como no ES, que necessitam de estudos no ambiente acadêmico e, além disso, o desenvolvimento desta pesquisa de tese poderá impelir que leitores/pesquisadores deste trabalho realizem estudos com suporte no tema abordado ou em outras temáticas. A pesquisa se justificou como importante neste Município porque seus dados educacionais carecem de maior atenção, uma vez que a educação sistematizada do *locus* estudado

> [...] está distribuída nas redes municipal, estadual e privada sendo ofertada nas 138 escolas destinadas a atender a clientela de 0 a 17 anos. De acordo com os dados do Educacenso de 2014, a população nessa faixa etária era de 42.205, desse total, apenas 32.204 estavam devidamente matriculados. Fazendo um comparativo da população geral com a população atendida, percebe-se que existe uma boa parte da clientela de 0 a 17 anos fora da escola que equivale a 9.921 pessoas. (ITAPIPOCA, 2015, p. 19).

Havia cerca de 18.304 mil alunos matriculados no EF em Itapipoca no ano de 2015, estudando na rede municipal de ensino, um número com destaque representativo no comparativo da população deste Município, fator esse que merece ser considerado no contexto das políticas públicas educacionais do País; e estes dados remetem à necessidade de maior número de docentes lecionando, para atender a esta demanda de alunos.

Em 2014, Itapipoca dispunha de 117 escolas e, dentre estas, 106 atendiam alunos do EF. Deste total de 106, é importante considerar que dez eram situadas na sede urbana, ofertando do primeiro ao quinto ano do EF (ITAPIPOCA, 2015). Em 2016 permaneceu o mesmo número de escolas na sede urbana do Município, ofertando vagas nos Anos Iniciais. Sendo assim, o campo de possibilidades investigativas dos Anos Iniciais do EF se revelou bastante amplo, que foi a etapa da EB pesquisada. No Quadro 5, na página seguinte, são expostos dados de matrícula no Município de Itapipoca no ano de 2014, referente ao EF.

Em virtude do tempo e dos custeios de realização de uma pesquisa doutoral, considerando o pleno alcance dos objetivos delineados e as respostas para as inquietações que deram origem à investigação, senti e se fez necessário dispor de uma amostra deste quantitativo de escolas. Em análise dos dados educacionais do Plano Municipal de Educação de Itapipoca (ITAPIPOCA, 2015), em diálogo com uma professora técnico-pedagógica da SME de Itapipoca que realizava acompanhamento da escola pesquisada, gestores das instituições de ensino e com o orientador da tese, no mês de agosto de 2015, ficou

evidenciado que a investigação poderia ser elaborada em uma das escolas da sede urbana deste Município e, os resultados do estudo poderiam ser analisados por outros contextos.

Quadro 5 – Matrícula Geral na Zona Rural e Zona Urbana no Ensino Fundamental (2014) – Itapipoca – Ceará

REDE DE ENSINO	RURAL	URBANA	TOTAL GERAL
ESTADUAL	122	178	300
MUNICIPAL	7.665	10.639	18.304
PRIVADA	_	2.616	2.616
T O T A L	7.787	13.433	21.220

Fonte: ITAPIPOCA (2015, p. 34 *apud* SEDUC/Coave/Ceged/Educacenso 2014).

Dentre as dez escolas públicas municipais da Sede urbana, percebeu-se que a instituição selecionada apresentava, para a pesquisa, singularidades que a tornaram distinta das demais e esses fatores fizeram com que fosse escolhida.

A pesquisa foi realizada na "Escola de Educação Básica Maria Dalva Barbosa de Azevedo", que oferta em sua sede do Primeiro ao Quinto Ano do EF, é localizada no Bairro da Ladeira, é uma instituição de médio porte, com equipe gestora, no ano de 2016, composta por uma diretora, duas coordenadoras e uma secretária.

A instituição dispõe de um anexo, "Escola Meu Doce Lar", localizado no Bairro Área Nobre, onde funcionam turmas da Educação Infantil até o Nono Ano do EF. Em 2014 e 2015, em conversas de sondagem comigo, uma profissional técnico-pedagógica da SME relatou que a Escola Dalva Barbosa de Azevedo enfrentava alguns problemas pedagógicos, pois havia vários alunos com muita dificuldade de leitura e de escrita, muitos familiares não faziam o acompanhamento das atividades e das avaliações dos filhos, não participam das reuniões na instituição – informações ratificadas pela diretora em 2015.

Até o ano de 2013, de acordo com informações obtidas com a diretora da instituição em setembro de 2015, havia um quadro muito expressivo de alunos com notas baixas. Este fato estava relacionado, de acordo com ela, aos baixos índices de aprendizagens e ao mau comportamento dos alunos, que, inclusive, não resolviam as atividades escolares. Ela relatou que os docentes encontravam até o ano de 2013 muita dificuldade em conseguir cumprir o que era posto nos planos de aula, pois os alunos não tinham atenção para o que era

exposto e poucos familiares frequentavam as reuniões para se informar e fazer acompanhamento dos alunos, o que comprometia a realização das atividades escolares.

De acordo com a diretora, no decorrer dos anos de 2014 e em 2015, essa realidade foi modificada com o trabalho integrado dos professores, fortalecido por passar a existir mais valorização pelas atividades artísticas na escola, envolvendo, por exemplo, dança, teatro e música. Essas ações educativas são integradas ao currículo escolar como atividades complementares, funcionando no contraturno de estudo dos alunos ou no intervalo das aulas. Estas atividades atraíram mais a atenção de determinados alunos para as atividades das disciplinas e, além disso, alguns familiares passaram a acompanhar os discentes nessas atividades.

Por intermédio das ações retrocitadas, os alunos foram convidados para participar de apresentações na Bienal do Livro[54] no Estado do Ceará em 2014, foram entrevistados em redes de televisão, também do Estado, e em outros eventos de cunho cultural e artístico local e regional. A diretora informou que observou, com parcela dos professores, que tais aspectos e ações artísticas influenciaram bastante a dinâmica das ações educativas da instituição, possibilitando mudanças aos alunos. Atualmente vários familiares estão participando das ações pedagógicas voltadas à aprendizagem dos educandos e o comportamento dos alunos têm se revelado mais comprometido com as atividades da escola.

Por dois motivos, considerou-se relevante descrever os aspectos anteriores de como a escola é percebida e caracterizada, em alguns feitios, por determinadas pessoas que integram o cotidiano escolar (diretora e uma profissional técnico-pedagógica da SME). Primeiro, os elementos abordados atraíram minha atenção investigativa, sendo aspectos que subsidiaram a curiosidade em realizar o estudo na Escola Dalva Barbosa de Azevedo e não em outra instituição. Segundo motivo – essas caracterizações da escola servem para situar elementos e outras visões sociais de como a instituição é percebida e relacionada com o trabalho dos professores pesquisados, que têm perspectivas e práticas pedagógicas aí situadas.

Os elementos descritivos, expostos, são significativos para o tipo de estudo constituindo (aproximações etnometodológicas e bricolagem científica), porque essas percepções são referentes, de certa forma, ao trabalho dos docentes pesquisados, que têm interpretações e agem nesse cenário social e educativo (a escola), ou seja, as percepções e práticas dos sujeitos (elementos centrais do estudo) estão neste contexto, sendo relacionadas, distintas ou convergentes, que, até mesmo distintas, revelam modos de se elaborar

[54] Evento cultural de venda e exposição de livros, organizado a cada dois anos e que agrega outras ações culturais, como, por exemplo, apresentações teatrais e musicais.

determinadas compreensões e ações no âmbito investigado, porque "[...] a observação atenciosa e a análise dos processos aplicados nas ações permitiram pôr em evidência os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, inventando a vida em uma permanente bricolagem [...]". (COULON, 1995, p. 32).

Semelhante às outras escolas do Município, a que foi escolhida para estudo partilha de uma série de características que são comuns para as 106 escolas que ofertam o EF: baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os alunos apresentam problemas de aprendizagem, especificamente, no âmbito da leitura, da escrita e da Matemática. De acordo com informações colhidas no *site* do Ministério da Educação (BRASIL, 2015a), em 13 de maio de 2015, o IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

O IDEB de Itapipoca no ano de 2013 foi de 4,6 e em 2015 foi 5,6 (BRASIL, 2016). Ao mesmo tempo em que existam críticas às ações das avaliações externas das instituições de ensino do País, não apenas especificamente neste Município, este Índice revelou aspecto que carece de atenção por parte de todos que laboram a educação sistematizada do Brasil, servindo de parâmetro para serem traçadas ações e intervenções pedagógicas em prol da melhoria, em especial, da aprendizagem dos discentes.

A pesquisa foi realizada somente na sede da instituição de ensino, Escola Dalva Barbosa de Azevedo, e não envolveu o Anexo "Escola Meu Doce Lar", porque em informações, colhidas na secretaria da escola-sede, foi possível identificar que existiam muitos professores substitutos no Anexo e um número pequeno de turmas do Primeiro ao Quinto Ano do EF, que foi o foco empírico de interesse a ser estudado, por ser um dos espaços de atuação dos professores licenciados em Pedagogia. Em razão do exposto, como a pesquisa foi centrada na Escola Dalva Barbosa de Azevedo, os dados descritos e comentados a seguir se referem somente ao local estudado.

A escola é situada em um Bairro Boa Vista, próximo ao Centro da Cidade e dois bairros (Ladeira e Sanharão), que se localizam na periferia da zona urbana da Cidade. Os alunos provêm, em sua maioria, de famílias de baixo poder aquisitivo, e contextos sociais adversos, muitos não moram com os pais, mas com tios, avós ou outros parentes, que, em geral, não fazem o acompanhamento pedagógico das atividades escolares.

Muitas alunos residem em lares com problemas sociais de várias naturezas, situação que poderá comprometer as ações de ensino e de aprendizagem que são promovidas na instituição. Embora não seja um fato determinante de baixos rendimentos, são aspectos que podem agir sobre o trabalho realizado pela escola. Na discussão, cabe salientar que a origem

social, por exemplo, não é fator determinante de baixo rendimento escolar dos alunos, porém, são aspectos que não puderam ser desconsiderados na análise da escola (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

De outro modo, é importante salientar que uma escola pode ser compreendida como um espaço de superação e de leitura reflexiva das condições sociais em que os alunos estão inseridos, sendo compreendida como um cenário de transformação social, pautando-se no trabalho crítico dos docentes, porque "[...] encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições em que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos [...]". (GIROUX, 1997, p. 162).

Semelhante aos docentes, os discentes também são sujeitos históricos que podem transformar a si e o meio em que se encontram. Foi importante considerar esses aspectos no decorrer da pesquisa, na composição da metodologia, porque são dimensões expressas no *locus* do estudo onde a escola está inserida, similar a muitas outras não somente de Itapipoca, mas do Brasil, em um contexto social complexo.

A Escola Dalva Barbosa de Azevedo necessita de investimentos nas condições físicas e pedagógicas de ensino.[55] No que se refere ao espaço físico, a escola possui uma biblioteca, que funciona como sala de leitura e apoio pedagógico aos professores, com alguns recursos didáticos além de livros, como jogos e mapas. Neste mesmo local, eram realizadas aulas de reforço para os alunos que tinham muita dificuldade de leitura e de escrita, em geral, em função das avaliações externas. Uma vez por semana, de cada turma, eram levados no horário da aula os alunos para realizar o reforço com professoras relocadas de sala de aula[56] ou em exercício de outra função, que trabalhavam neste local.

A escola funcionava nos turnos manhã e tarde, de 7 horas até 11 e de 13 horas até 15, com intervalos que duram de 15 a 20 minutos. Ela possui 12 salas de aulas, cinco salas têm condicionadores de ar (como o teto é baixo e o espaço físico das salas não é grande para comportar a demanda de alunos nas turmas, notou-se que, mesmo com esse equipamento, essas salas necessitam de mudanças, com ampliação das salas, maior elevação do teto, aumentar a iluminação natural).

[55] Informações da caracterização da instituição de ensino foram coletadas com os professores selecionados como sujeitos da pesquisa, em conversas de sondagem com a gestora e em observações do local da pesquisa nos anos de 2015 até a conclusão da coleta e produção dos dados em agosto de 2017.

[56] Trabalhavam na biblioteca professoras realocadas, em virtude de algum problema de saúde que as impede de continuar lecionando em sala de aula regular ou porque assumiram outras funções sem a realocação médica.

Existe uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, com restritos recursos. Na sala quase não tem materiais e equipamentos para que a professora responsável desenvolva as atividades com os alunos. Existem vários recursos produzidos por ela. Tem uma secretaria na escola, uma sala da coordenação e uma da direção; estas são pequenas e apertadas, não têm como receber e acomodar muitas pessoas, porque, além da mobília, a sala da direção funciona como sala da máquina fotocopiadora.

Existem uma cantina na instituição, uma secretaria, uma sala que funciona um projeto de música, denominado "Tocando na escola" (a instituição desenvolve projeto fruto de ações dos gestores e projetos enviados pela SME), um laboratório de informática que comporta 12 alunos por vez, porém, seis computadores careciam de manutenção.

A escola possui uma sala para os professores, que funciona também como espaço para eles lancharem. Nesta sala, há um banheiro, usado por professores, professoras e demais servidores da instituição. A escola possui dois banheiros para os alunos, um para os meninos e outro para as meninas. A escola não possui quadra poliesportiva, os espaços de lazer dos discentes são restritos aos corredores fora das salas e a um pátio, que é coberto e destinado para o lanche e para as atividades coletivas da escola, como reuniões com os pais e com todos os alunos.

Os professores da instituição de ensino têm direito a 1/3 de horas da carga horária semanal para elaborarem os planos das aulas. Cada turma tem mais de um professor, uma vez que, no horário do planejamento de um determinado professor, outro é direcionado para a sala de aula. Em sua maioria, os professores dispõem e exercem a prática ou atividade denominada de "polivalência", porque lecionam mais de uma disciplina do currículo escolar, ou quase todas, deixando somente de lecionar nos dias e horários em que estão planejando. Esse aspecto, em geral, é comum e preceito em lei ao trabalho dos pedagogos e de outros professores sem a formação em Licenciatura em Pedagogia que ministram aulas nos Anos Iniciais do EF[57]. Além do planejamento semanal, também era realizado na instituição de ensino o planejamento mensal, que normalmente ocorria aos sábados.

[57]A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, promulgada no ano de 1996, define que, em virtude da titulação, além da Educação Infantil, é competência e responsabilidade dos pedagogos lecionarem do Primeiro ao Quinto Ano do EF (BRASIL, 1996). É notório que existem muitos locais no Brasil em que esta especificação não é plenamente atendida, porque existem professores sem formação concluída lecionando nesta etapa da EB ou profissionais com formação em outra Licenciatura que também ensinam nos Anos Iniciais do EF, como, por exemplo, docentes com titulação em Licenciatura em História, Geografia, Química, Biologia ou Língua Portuguesa.

O Quadro 6 (Quantidade de alunos matriculados por turma na EEB Maria Dalva Barbosa de Azevedo em 2016, sede da escola), foi laborado com suporte em dados coletados no mês de março de 2016[58] na secretaria da escola.

Quadro 6 – Quantidade de alunos matriculados, por turma, na EEB Maria Dalva Barbosa de Azevedo (2016)

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
1º A = 23	2º A = 26	3º A = 25	4º A = 28	5º A = 27
1º B = 22	2º B = 25	3º B = 25	4º B = 27	5º B = 28
1º C = 23	2º C = 27	3º C = 22	4º C = 27	5º C = 27
1º D = 22	2º D = 26	3º D = 25	4º D = 27	5º D = 27
1º E = 23	2º E = 27	3º E = 22	-	5º E = 28
Total: 113	Total: 131	Total: 119	Total: 109	Total: 137
Total de alunos matriculados do Primeiro ao Quinto Anos do Ensino Fundamental				609

Fonte: Elaborado pelo autor.

As informações das matrículas revelam que existia um número expressivo de alunos nas mencionadas turmas, com um total de 24 turmas, o que possibilitou maiores indicativos de possíveis sujeitos para a pesquisa. Em relação ao quadro de professores, existiam lotados em sala de aula, do Primeiro ao Quinto Ano do EF, 24, 24 docentes. Dentre estes, 21 efetivos e três não efetivos. Estes últimos assinaram um contrato de trabalho, com tempo determinado, podendo ser revogado a qualquer momento.

Esses professores partilham de uma série de características que lhes são comuns e singulares: são docentes da rede pública municipal de ensino de Itapipoca; são professores que lecionam do Primeiro ao Quinto Ano do EF; são professores que lecionam na zona urbana de Itapipoca; ministram as disciplinas do currículo do EF por área e divisão de carga horária; e participam do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), conteúdo exigido para melhorar os indicadores do IDEB.

[58] Este quadro foi atualizado no mês de agosto de 2016, porque foram matriculados outros alunos e alguns transferidos da escola investigada, mas permaneceu o mesmo número de turmas na instituição.

Os docentes estão inseridos em um âmbito político, ideológico e educacional que não valoriza o trabalho docente, uma vez que vivenciam processos de desqualificação não somente da docência, porém, até mesmo as condições e os aspectos da profissionalização, que se intensificam, em determinadas situações, com más condições de trabalho, tanto físicas como pedagógicas, aspectos que carecem de atenção.

A seguir serão descritos os critérios que foram adotados para a seleção dos sujeitos da pesquisa, expondo como ocorreu a seleção e explicitando a categorização do perfil pessoal, formativo e profissional dos professores escolhidos como informantes da investigação. Serão também comentados os procedimentos de coleta e de produção de dados.

4.4 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE PRODUÇÃO DE DADOS

No decorrer desta subseção, destacam-se os critérios adotados e como ocorreu a seleção dos sujeitos da pesquisa. É exposta a caracterização de aspectos pessoais, formativos e profissionais dos professores escolhidos como informantes do estudo e são descritos e comentados os procedimentos de coleta/produção de dados com os informantes. Conforme foi destacado na subseção anterior, a escola, no ano de 2016, tinha 24 professores que lecionavam do Primeiro ao Quinto Ano do EF, nos turnos manhã e tarde. Deste total, 21 eram efetivos e três não efetivos. Foi definido que seriam selecionados como sujeitos da pesquisa somente professores efetivos, sendo este o primeiro critério de escolha dos informantes do estudo. Os docentes não efetivos, a qualquer circunstância, poderiam deixar de realizar suas atividades na escola, em virtude do contrato ser rescindido por algum motivo ou ser concluído antes do fim da coleta de dados da pesquisa, fator que comprometeria o percurso metodológico do estudo.

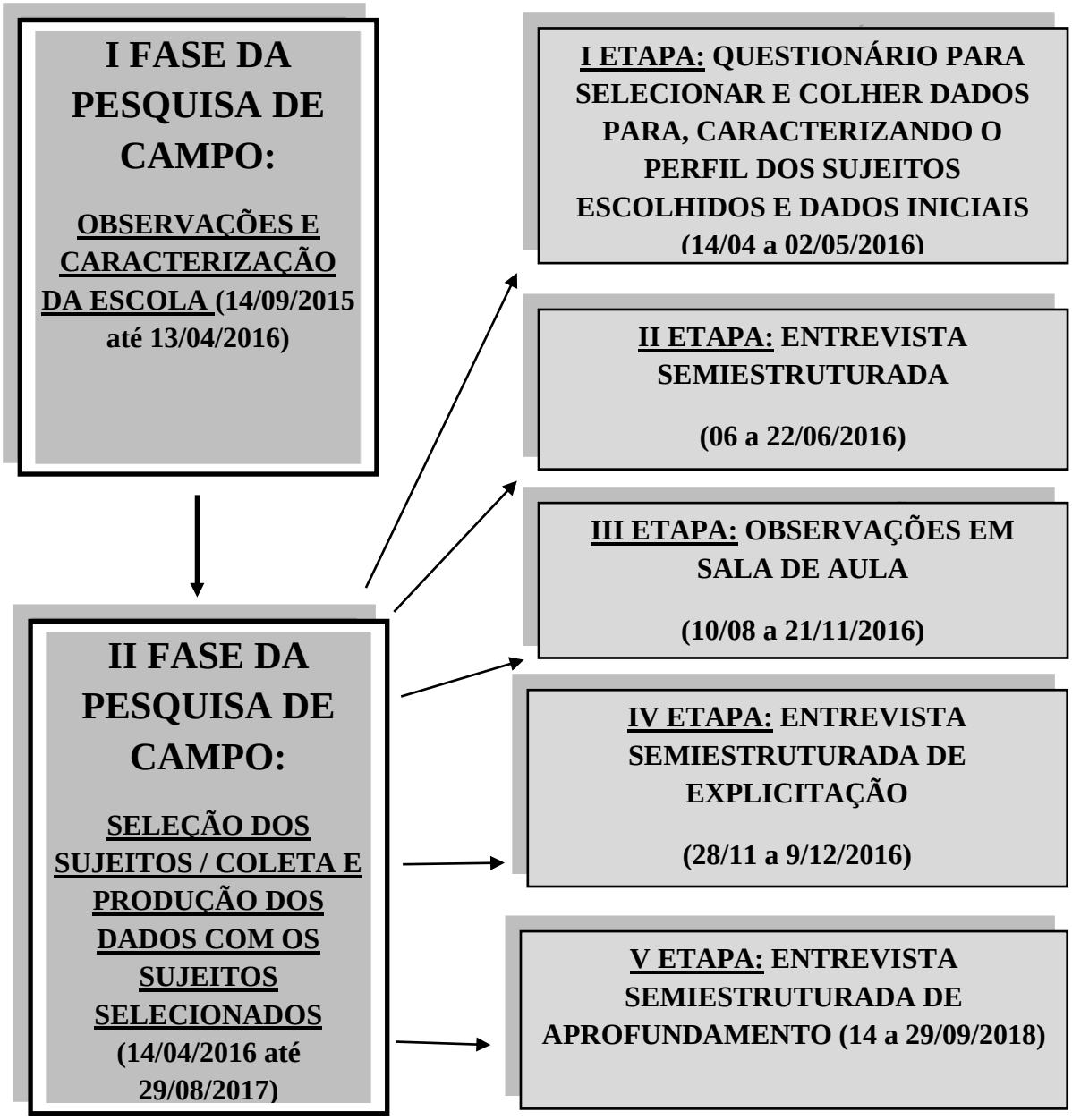
Como exposto no início da seção, a pesquisa foi estruturada em duas fases. A *primeira* constituiu-se nas observações e na caracterização do campo, conforme apresentado na subseção anterior; a *segunda* refere-se à seleção, caracterização e coleta/produção de dados com os docentes escolhidos como sujeitos do estudo (entre 14 de abril de 2016 a 29 de agosto de 2017). A segunda fase da pesquisa de campo foi dividida em cinco etapas, que serão expostas e comentadas a seguir.

Cada ação, instrumento e procedimento desenvolvido foram pautados e definidos com suporte no objetivo geral da pesquisa. Cada etapa se configurou como uma ação para atender determinados objetivos específicos da pesquisa, que serão explicitados nas etapas e

também expressos no mapa geral da pesquisa, no qual consta uma síntese de aspectos gerais do estudo. (Ver Apêndice A).

Na Figura 2, consta uma representação das duas fases da pesquisa de campo e das cinco etapas de coleta e de produção de dados desta tese, conforme é visualizado a seguir.

Figura 2 – Fases da pesquisa de campo e etapas da coleta e da produção de dados



Fonte: Elaborada pelo autor.

A PRIMEIRA ETAPA da coleta e da produção de dados foi constituída pela aplicação de um questionário, constituído de perguntas abertas e fechadas. (Ver Apêndice C). Por meio das respostas deste procedimento, foram selecionados os sujeitos e, ao mesmo tempo, foram colhidas informações iniciais para análise de dados e para compor a caracterização dos sujeitos selecionados.

As perguntas desse questionário foram agrupadas em três seções: informações pessoais gerais; informações relacionadas à experiência e ao exercício da profissão; e informações relacionadas à formação acadêmica, à teoria e à prática. Essa etapa foi estabelecida para atingir os seguintes objetivos específicos: I; II; e IV[59].

Dentre os 24 professores da escola, foram escolhidos quatro docentes dos 21 efetivos, visto que três eram não efetivos, pois essa característica não os qualificava para um estudo assentado na abordagem qualitativa, uma vez que estes estudos buscam compreender, com atenção especial, o significado que as pessoas dão aos aspectos, às ações e à sua vida (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Além de ser definido que os informantes do estudo deveriam ser docentes efetivos (primeiro critério de seleção), com base no objetivo geral da pesquisa foram delineados os critérios de seleção dos sujeitos.

Critérios de seleção dos sujeitos:

- Ser professor efetivo da escola escolhida como local da pesquisa.
- Ter no mínimo três anos de experiência no magistério[60].
- Elencar saberes docentes da experiência constituídos na interação com os discentes, fruto da convivência na prática pedagógica.
- Destacar que a experiência no magistério é importante para a formação docente.

[59] Cada procedimento de coleta e de produção de dados foi elaborado e realizado com a intenção de ser alcançado e materializado mais de um objetivo específico da pesquisa, pois os objetivos são inter-relacionados e a investigação se expressa de modo multirreferencial em vários aspectos de cada propósito e de cada ação do estudo, porque estes estão inter-relacionados na pesquisa. (Ver no Apêndice A o mapa geral da pesquisa).

[60] Nos três primeiros anos de experiência, os professores têm a possibilidade de terem vivenciado uma série de aspectos do trabalho pedagógico relacionados aos momentos da ação didática (avaliação, planejamento e metodologias de ensino) e, com isso, compreende-se que eles terão mais possibilidade de analisar aspectos de suas práticas pedagógicas, diferente de quem tem menos de um ano de exercício do magistério. Com três anos, os docentes poderão estabelecer e refletir com maior propriedade sobre aspectos da trajetória profissional, delineando diferenças entre o início do magistério e o momento atual. Portanto, "a respeito do início da docência, estudos vêm mostrando que esta é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora o profissional/professor ao longo de sua carreira" (LIMA, 2006, p. 9) e com menos de três de experiência o professor não terá consolidado tais aspectos.

- Destacar aprendizagens da docência na trajetória do magistério.
- Elencar aspectos relacionados à comunicação em sala de aula ou ao diálogo com os alunos, destacando-os como elementos formativos relevantes para a docência[61].
- Demonstrar interesse e aceitar continuar participando da pesquisa de campo.
- Dentre os quatro professores selecionados, devem ser escolhidas duplas de docentes que lecionem nos mesmos Anos do EF.
- As duas duplas não devem ser de Anos seguidos do EF[62].

O questionário foi aplicado dos dias 14 de abril a 2 de maio de 2016, no horário e sala onde os docentes realizavam o planejamento semanal. Antes da entrega do questionário, expôs-se e sanou-se o conjunto de dúvidas sobre o propósito da pesquisa, explicando como ela seria desenvolvida, assim como qual era a intenção da aplicação do questionário e que o mesmo deveria ser respondido na minha presença. Na ocasião, os 21 professores leram e assinaram o Primeiro Termo de Consentimento Livre e Compromisso (TCLE)[63] (Ver Apêndice B).

Na ocasião da assinatura deste documento, foi explicado aos professores que a pesquisa não trazia nenhum risco ou desconforto aos participantes, que a identificação das respostas é confidencial. Inclusive, no questionário, foi solicitado e eles fizeram uma identificação numérica, a fim de manter no anonimato os 21 docentes e, em especial, porque essas informações foram utilizadas previamente na pesquisa como meio de seleção dos sujeitos. Foi explicado que o conteúdo do questionário seria utilizado para caracterizar o perfil pessoal, formativo e profissional dos quatro docentes que seriam selecionados para o estudo.

Foi justificado aos 21 docentes o fato de que a aplicação do questionário correspondia ao início da segunda fase da pesquisa de campo, objetivando selecionar, dentre eles, docentes com determinado perfil para a pesquisa. Em seguida, foi aplicado o questionário aos 21 professores efetivos.

---

[61] De modo proposital, não foram elencadas perguntas no questionário que contemplassem diretamente os assuntos diálogo e comunicação dos professores com os alunos, porque objetivou-se identificar docentes que fizessem, de algum modo, referência a estes termos nas perguntas existentes sobre experiência, exercício da profissão e formação acadêmica, a fim de detectar aspectos dos assuntos mencionados nas percepções dos docentes, por ser algo a ser destacado como relevante por eles, mesmo sem ser perguntado pelo pesquisador.

[62] Critério adotado no intuído de perceber aspectos da interação e da experiência dos docentes com alunos em níveis de escolarização mais distintos, sem muita similitude como pode ocorrer em anos sequenciados do EF.

[63] Foram assinados três TCLE durante a investigação, um pelos 21 docentes efetivos que responderam ao questionário de seleção e dois pelos professores selecionados como sujeitos da pesquisa. Os Termos receberam a identificação de Primeiro, Segundo e Terceiro (Ver Apêndices B, D e M), em virtude das atividades da pesquisa, que são comentados no decorrer do texto da metodologia.

A análise das informações dos questionários foi realizada do dia 3 de maio a 5 de junho de 2016. No Quadro 7 consta a tabulação de dados dos 21 professores efetivos, elaborado com base em informações fornecidas por eles no questionário, que escolheram, conforme foi solicitação, um número para 157 identificá-los na elaboração deste quadro, a fim mantê-los no anonimato.

Quadro 7 – Caracterização dos 21 professores efetivos da sede da Escola Maria Dalva Barbosa de Azevedo (2016)

(Continua)

CÓDIGO NUMÉRICO ESCOLHIDO PELO(A) PROFESSOR(A)	IDADE**	TURMAS QUE LECIONA / CARGA HORÁRIA	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	TINHA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUANDO COMEÇOU A LECIONAR	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO	TEMPO QUE LECIONA NA ESCOLA PESQUISADA
1	37 anos	1º Ano* / 100 horas	Licenciatura em Pedagogia	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	Sim	6 anos	1 ano
3	39 anos	3º Ano* / 100 horas	Licenciatura em Pedagogia	História e Geografia	Não	8 anos	1 ano
6	45 anos	1º Ano / 100 horas	Licenciatura em Áreas Específicas***&	_	Não	21 anos	18 anos
7	26 anos	3º Ano / 200 horas	Licenciatura em Biologia / Cursando Licenciatura em Pedagogia	Biodiversidade Vegetal	Não	5 anos	3 anos
8	31 anos	2º Ano / 100 horas	Licenciatura em Pedagogia	História do Brasil	Não	10 anos	5 anos
9	45 anos	1º e 4º Anos* / 200 horas	Licenciatura em Pedagogia***	Educação Física	Sim	23 anos	3 meses
13	28 anos	1º e 4º Anos / 200 horas	Licenciatura em Pedagogia / Licenciatura em Letras	Português e Espanhol	Não	8 anos	5 anos
15	26 anos	1º e 2º Anos* / 100 horas****	Língua Portuguesa / Licenciatura em Biologia	Ecologia e Gestão Ambiental	Não	6 anos	5 meses
17	26 anos	2º e 5º Anos / 200 horas	Licenciatura em Pedagogia / Cursando Licenciatura em Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Não	5 anos	3 anos

(Conclusão)

18	36 anos	1º Ano / 100 horas	Licenciatura em Pedagogia / Licenciatura em História***	_	Sim	12 anos	3 anos
20	48 anos	1º e 3º Anos / 200 horas	Licenciatura em Pedagogia e Teologia***	Metodologia do Ensino do EF e EM	Não	20 anos	9 anos
28	28 anos	2º Ano* / 100 horas	Licenciatura em Pedagogia	_	Sim	2 anos	2 anos
33	58 anos	4º Ano / 100 horas	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia	Sim	14 anos	6 anos
68	48 anos	2º Ano / 100 horas	Licenciatura em Pedagogia***	Língua Portuguesa e Literatura	Não	25 anos	8 anos
131	47 anos	2º e 5º Anos / 200 horas	Licenciatura em Língua Portuguesa***	Metodologia do Ensino de História do Brasil e do Ceará	Não	22 anos	11 anos
1206	39 anos	1º e 3º Anos / 200 horas	Licenciatura em Pedagogia***	Psicopedagogia	Não	18 anos	9 anos
1919	47 anos	2º e 5º Anos / 200 horas	Licenciatura em Pedagogia / Licenciatura em Geografia***	História e Geografia	Não	17 anos	3 anos
1922	50 anos	3º e 4º Anos* / 200 horas	Licenciatura em Pedagogia***	Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar	Sim	14 anos	2 anos
1963	52 anos	2º Ano / 100 horas	Licenciatura em Pedagogia***	Metodologia do Ensino do EF e EM	Sim	17 anos	13 anos
2360	27 anos	4º Ano / 100 horas	Licenciatura em Pedagogia	_	Sim	3 anos	3 anos
132580	34 anos	3º e 5º Anos / 200 horas	Licenciatura em Pedagogia	Língua Portuguesa	Sim	4 anos	3 anos
Observações	* Professores que ministram aula em mais de uma sala, em turmas distintas e até anos distintos, denominados de Professores P2, porque seus horários de aula correspondem aos horários de planejamento dos Professores P1, há caso de Professores P3, que no horário do seu planejamento também estão em sala e realizam o planejamento em casa, mas são remunerados por esse procedimento, que é uma decisão pessoal. ** Dado expresso com base no cálculo realizado a partir da data de nascimento informada por eles, com referência na data de aplicação do questionário. *** Professores que têm o curso de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996). **** Ensina em outra escola em outro turno, nos Anos Finais do EF, logo tem mais 100 horas de trabalho. & Licenciatura Plena no Curso de Formação de Professores Para o EF, nas Áreas Específicas, ofertada por uma Universidade pública do Ceará.						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a interpretação das informações, tendo amparo nos critérios de seleção, permaneceram quatro professores como sujeitos da pesquisa, dois dos quais lecionavam no Segundo ano do EF, no turno manhã, e os dois outros do Quinto Ano, que lecionavam no

turno tarde. Os docentes escolhidos atenderam, em maior destaque, os critérios de seleção mencionados anteriormente, em comparação aos demais professores efetivos que responderam o questionário. Escolhidos como informantes, estes docentes demonstraram bastante atenção e disponibilidade em participar da investigação. É importante ressaltar que nenhum dos 21 professores disse que aprendeu mais sobre a docência na universidade do que em sala de aula. Faz-se necessário expor este aspecto porque não se evidenciou professores que negassem a sala de aula como espaço de aprendizagem da profissão.

Com suporte nas respostas dos questionários dos quatro professores selecionados, foi elaborado o Quadro 8, exposto abaixo, no qual consta a sistematização de determinados aspectos do perfil pessoal, formativo e profissional dos quatro docentes escolhidos com informantes do estudo. Para mantê-los no anonimato, eles escolheram ser identificados como os seguintes nomes fictícios[64]: Maria Ana, Ozanila, Jonas e Maria. Como duas docentes escolheram o nome Maria, optou-se que a Maria Ana fosse identificada somente por Ana na pesquisa, para não serem confundidas na ocasião da leitura da análise dos dados.

Quadro 8 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

PROFESSOR(A)	IDADE	TURMA PESQUISADA	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO	TEMPO QUE LECIONA NA ESCOLA PESQUISADA
ANA	52 anos	2º Ano	Licenciatura em Pedagogia	Metodologia do Ensino do E.F. e E.M.	17 anos	13 anos
OZANILA	48 anos	2º Ano	Licenciatura em Pedagogia	Língua Portuguesa e Literatura	25 anos	8 anos
JONAS	34 anos	5º Ano	Licenciatura em Pedagogia	Língua Portuguesa	4 anos	3 anos
MARIA	26 anos	5º Ano	Licenciatura em Pedagogia / Cursando Licenciatura em Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	5 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

[64] No decorrer das seções de análise de dados, serão expostos e analisados trechos de alguns diálogos entre sujeitos da pesquisa e seus alunos; os nomes destes também são fictícios, porém, escolhidos por mim.

Os sujeitos selecionados têm em comum o mesmo curso de formação inicial, Licenciatura em Pedagogia, três têm Especializações na mesma área de conhecimento, dois em Língua Portuguesa e uma em Língua Portuguesa e Literatura, e uma professora com Especialização em Metodologia do EF e EM. As professoras Ana e Ozanila, que lecionam no Segundo Ano do EF, têm mais tempo de experiência no magistério, a primeira com 17 anos e a segunda com 25 anos, em relação ao tempo em que trabalham na instituição, Ana tem 13 anos e Ozanila tem oito. Enquanto isso, os dois docentes selecionados como sujeitos do Quinto Ano do EF têm menos tempo de experiência no magistério e também na instituição de ensino, Jonas com quatro anos de exercício da docência e Maria tem cinco anos; eles trabalham na escola há três anos. As duplas selecionadas possuem características bem distintas e elas entre si têm características que lhes são comuns, conforme será descrito.

Esses aspectos são importantes para relacionar e fazer paralelos entre os docentes que ensinam no mesmo Ano do EF com tempo de experiência na profissão docente com maior similitude e, de certo modo, também com os sujeitos que ensinam em outro Ano do EM, porém, com diferença maior de tempo de experiência no magistério. Damasceno (2016, p. 24) destaca que "[...] a realidade pode ser pesquisada de diferentes formas, sob diferentes aspectos e níveis, desde que sejam empregadas as ferramentas apropriadas para descobrir suas relações [...]". Evidencia-se que, além da elaboração do Quadro 8, as respostas dos questionários auxiliariam para ser laborado o seguinte perfil descritivo dos sujeitos:

- **ANA.** Trabalha um turno na escola, lecionando no Segundo Ano do EF. Em outros turnos trabalha como costureira e costuma cuidar das plantas em um sítio onde reside. Às vezes, ela costuma viajar aos finais de semana. Tem experiência docente nos Anos Finais do EF e tem experiência profissional em Gestão Escolar. Gosta dos seguintes tipos de músicas: erudita e Música Popular Brasileira. Gosta de vários gêneros literários, só não gosta dos que tratam de qualquer tipo de romance. Como tipo de filmes, prefere: ficção científica e série de investigação. Começou a lecionar somente após a conclusão da Licenciatura em Pedagogia, que fez em regime especial, aos sábados e em período de férias. Tem curso de nível médio, na modalidade Normal. Deseja residir em local que oferte melhor qualidade de vida, com trânsito mais organizado e com preocupação com os problemas ambientais. Foi ser professora por pedido do pai, profissão da qual passou a gostar com os anos de experiência. Mesmo diante da ausência de tempo,

considera importante que os alunos tenham acompanhamento individualizado. O fato de várias pessoas não valorizarem a ética, por considerarem que esta é ultrapassada, a inquieta e a estimula a refletir.

- **OZANILA.** Trabalha um turno na escola, lecionando no Segundo Ano do EF. Em outros turnos trabalha como vendedora de produtos de uso pessoal, como perfumes e cosméticos. Costuma ir à igreja católica nas horas vagas. Ela tem experiência no magistério nos Anos Finais do EF e não tem experiência profissional em Gestão Escolar. Tem curso de nível médio, na modalidade Normal. Fez a formação inicial (Licenciatura em Pedagogia) em regime especial, aos sábados e período de férias. Gosta de vários tipos de músicas, como: clássicas, religiosas e infantis. Gêneros de leituras preferidas: bíblicas e de autoajuda. Como tipo de filmes, prefere: de ação, românticos, de humor e religiosos. Não deseja residir em outra cidade, gosta de locais tranquilos e tem interesse em fazer um curso de Psicologia. Sempre se espelhou em uma professora que teve em sua formação, fator este que a fez escolher a docência, e gosta do trabalho que realiza. A ausência de muitos familiares no acompanhamento dos alunos é algo que lhe causa preocupação, porque esse procedimento é fundamental para os discentes. Costuma refletir sobre o que é possível de ser realizado em sala de aula, pois existem aspectos que estão longe de suas possibilidades e isso produz uma série de angústias.

- **JONAS:** Trabalha dois turnos na escola, no Terceiro e no Quinto Ano do E.F. Não exerce outra atividade profissional além da docência. Tem experiência docente somente nos anos iniciais do EF e não trabalhou no âmbito da Gestão Escolar. Começou a lecionar após a conclusão da Licenciatura em Pedagogia, que fez em regime regular. Nos horários livres costuma ir à academia e à igreja católica. Gosta de vários tipos de músicas: religiosa, brega, música popular brasileira e pop. Gêneros preferidos de leitura: espiritismo, Direito, Língua Portuguesa e biografias. Como tipo de filmes, prefere: baseados em fatos reais, terror, policial, documentários e aventura. Deseja morar em outra cidade para dar continuidade aos estudos e, com frequência, faz a aquisição de livros e de recursos didáticos para utilizar em sala de aula. Escolheu ser professor porque é uma profissão que tem a capacidade de ajudar os alunos a crescerem e de mudar de

vida por meio da Educação. Destaca que aprendeu com os alunos a ouvi-los mais, prestando atenção no que eles falam, por ser algo importante para a aula. As aprendizagens dos discentes lhes causam e lhes impulsionaram a refletir sobre o trabalho que desenvolve.

- **MARIA:** Trabalha dois turnos na escola, no Segundo e no Quinto Ano do E.F. Não exerce outra atividade profissional além da docência. Tem experiência docente nos Anos Finais do EF e não tem experiência em Gestão Escolar. Começou a lecionar antes de concluir a Licenciatura em Pedagogia, que fez em regime regular. Geralmente, aos finais de semana, costuma ir à praia, à serra ou para Fortaleza; faz também as leituras da segunda Licenciatura que está cursando, Língua Portuguesa. Gosta dos seguintes tipos de músicas: Música Popular Brasileira, sertaneja, forró, romântica e *rock* nacional. Não tem interesse em morar em outra cidade, mas destaca a necessidade de existirem livrarias na cidade de Itapipoca. Dentre a leituras preferidas, destacam-se os seguintes gêneros: romance e acadêmicos. Tipo de filmes preferidos: aventura e romance. Não pensava em ser professora, mas passou a gostar do trabalho. Procura sempre ter uma boa relação com os alunos, porque considera que isso influencia no rendimento deles. Costuma refletir e se inquieta com a dificuldade de leitura dos alunos, essa é apontada como uma situação preocupante e que a estimula a refletir sobre o trabalho que realiza.

Os docentes selecionados apresentam diversidade de característica pessoais referentes à história de vida que os fazem bastante distintos. Ao mesmo tempo, existem elementos e que são comuns e os aproximam, ou os tornam como elementos que são inter-relacionados. As professores Ana e Ozanila, por exemplo, têm alguns aspectos em comum, fizerem suas licenciaturas em regime especial, não lecionam em dois turnos e exercem outras atividades profissionais. Os professores Jonas e Maria fizeram a Licenciatura em regime regular e lecionam dois turnos e não realizam outras atividades profissionais.

As informações retrocitadas são relevantes em estudos etnometodológicos por fazerem parte da vida, história, formação e trabalhos dos informantes. Ao emitirem suas percepções ou construírem suas práticas pedagógicas, eles desenvolvem análise com suporte em uma realidade que está presente e marcando as trajetórias, os meios e as laborações de vida. Na perspectiva de Coulon (1995, p. 48), “Um membro não é portanto apenas uma

pessoa que respira e pensa. É uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de savoir-faire, que as fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca [...]".

O sujeito professor não é desligado da pessoa que é o professor. Então é importante essa compreensão e destaque para a caracterização dos professores escolhidos como sujeitos, no intuito de serem situadas determinadas dimensões relacionadas à abordagem e ao tipo de estudo. Ao mesmo tempo em que esses docentes partilham de um mesmo cenário de trabalho expresso na docência, não são apenas membros, porque seus elementos pessoais, formativos e profissionais os singularizam e isso repercute em seus atos e percepções.

A primeira etapa da pesquisa, além de servir como meio de seleção dos sujeitos, permitiu identificar informações iniciais de como os docentes escolhidos compreendem a docência, situando aspectos relevantes de suas compreensões da interação professor-aluno, da experiência, da prática pedagógica, por exemplo, para constituir aprendizagens. Os quatro professores escolhidos apontaram aspectos relacionados à comunicação e ao diálogo como relevantes para o trabalho de sala de aula, mesmo que indiretamente e sem conter perguntas no questionário que objetivassem obter diretamente tais informações. Essa etapa foi fundamental para o desenvolvimento da segunda, porque subsidia reflexões sobre aspectos relacionados à entrevista e ao objetivo da pesquisa.

A SEGUNDA ETAPA da coleta e da produção de dados foi constituída por intermédio de uma entrevista semiestruturada, realizada dos dias 6 a 22 de junho de 2016. O roteiro da entrevista era composto por 18 perguntas bases, organizadas e subdivididas em quatro eixos: I – Formação de professores e aprendizagem da docência; II – Prática pedagógica e aprendizagem da docência; III – Interação professor-aluno e aprendizagem da docência; e IV – Experiência e aprendizagem da docência. (Ver Apêndice E). Essa etapa foi desenvolvida para serem alcançados os objetivos específicos: I; II; III; e IV.

As entrevistas foram gravadas, a fim de evitar que fossem perdidas informações relevantes para o estudo. Ao mesmo tempo, este procedimento foi seguido para garantir a integridade e a originalidade às falas dos sujeitos, preservado, assim, os seus discursos e percepções sobre as perguntas realizadas. Após serem gravadas, as entrevistas foram transcritas[65] e o texto delas impresso, posteriormente validadas pelos sujeitos. O texto das

[65] As entrevistas duram de 37 minutos a uma hora e 27 minutos, e, após transcritas, deram de sete a 12 laudas de transcrições cada uma.

entrevistas foi mantido na integra, respeitando a fala e o conteúdo expressos pelos sujeitos. Importante é salientar que os procedimentos comentados, inclusive de validação, foram realizados em todas as ocasiões em que foram desenvolvidas entrevistas.

Como ensina Haguette (1995, p. 86), "A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado [...]". A entrevista semiestruturada possibilitou que fossem realizados esclarecimentos sobre possíveis dúvidas que surgiram no decorrer da entrevista. Perguntas extras foram acrescidas, outras modificadas e reorganizadas em contexto, com suporte no roteiro de entrevista, porque o entrevistador estava em contato direto com os sujeitos. Esse tipo de roteiro garante "[...] a certeza de se obter dados comparáveis entre os *sujeitos* [...]". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135, grifo dos autores). Antes da entrevista ser iniciada, os sujeitos assinaram o Segundo TCLE (Ver Apêndice D).

Esta etapa propiciou vários dados sobre a pesquisa, com enfoque mais detalhado sobre as categorias, com a sistematização prévia do que seria colhido e produzido, mas, no decorrer das entrevistas, foram laboradas perguntas extras. Foi evidenciado, dentre outros aspectos, o papel da formação acadêmica para a docência, situando elementos importantes da relação teoria e prática, com destaque também para a relevância da experiência, da comunicação e da interação para a aprendizagem da docência. Após essa fase, sentiu-se a necessidade de desenvolver as observações em sala de aula, no intuito de observar como os sujeitos desenvolviam a prática pedagógica e como determinados aspectos expostos por eles na entrevista se evidenciavam, ou não, na interação com os alunos.

Como *TERCEIRA ETAPA da coleta e da produção de dados*, foram desenvolvidas as observações em sala de aula das práticas pedagógicas dos quatro professores (realizadas entre 10 de agosto a 21 de novembro de 2016). Esta etapa foi desenvolvida no intuito de serem alcançados os objetivos específicos II, III, e IV da pesquisa. O tipo de observação que foi adotada neste estudo é a simples ou não participante,

> [...] aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que ai ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator. Daí por que pode ser chamada de observação-reportagem, já que apresenta certa similaridade com as técnicas empregadas pelos jornalistas. (GIL, 2008, p. 101).

As observações de sala de aula não ocorreram em dias consecutivos nem alternados, porém, obedeceram ao calendário das disciplinas observadas, uma vez que se optou por assistir ao desenvolvimento de um Unidade Didática, observando como essa era

desenvolvida (introdução, desenvolvimento e conclusão). Mesmo que cada aula tivesse um conteúdo específico, definiu-se este procedimento para serem analisados aspectos referentes à gestão e à transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

No decorrer do período das observações das aulas de cada um dos sujeitos, foram também observações quatro planejamentos semanais das aulas, no intuito de analisar aspectos do plano sendo desenvolvidos ou reestruturados em sala de aula. Os horários deles de realização dessa atividade não coincidiam, eram em dias diferentes.

A observação não participante ou simples foi adotada porque "facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas". (GIL, 2008, p. 101). No Quadro 9, consta a tabulação de dados das observações em sala dos quatro sujeitos, com período de observação, turno, total de dias, total de aulas e de horas, assim como disciplina e Unidade Didática observadas.

Quadro 9 – Tabulação das observações em sala de aula / uma unidade didática

PROFESSOR(A)	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO / TURNO	TOTAL DE DIAS	TOTAL DE AULAS	TOTAL DE HORAS	DISCIPLINA / UNIDADE DIDÁTICA
ANA	15/08 a 14/09/2016 Manhã	12	24	22	Matemática / Operações Matemáticas - Divisão
OZANILA	26/09 a 21/11/2016 Manhã	9	18	16,5	Língua Portuguesa / Gêneros textuais - Fábula
JONAS	10/08 a 13/09/2016 Tarde	9	18	16,5	Matemática / Frações – Classificação
MARIA	22/09 a 17/10/2016 Tarde	7	14	12,8	Língua Portuguesa / Gêneros textuais - Propaganda
Uma hora/aula tem 55 minutos na escola. Em cada semana, no horário escolar, existem cinco aulas de Matemática e cinco de Língua Portuguesa, ressalta-se, porém, que nos dias em que teria somente uma aula, porque eram duas em dois dias e um aula em dia, eles ministraram duas aulas, sendo sempre duas aulas geminadas da mesma disciplina, mesmo no dia que seria somente uma. Para compensar essa mudança e não prejudicar a disciplina que era usada como aula de Língua Portuguesa ou de Matemática, em dias subsequentes as observações eram repostas nos horários destes componentes curriculares. Ozanila passou mais tempo a concluir a Unidade porque alguns horários que eram das aulas de Língua Portuguesa foram utilizados para lecionar conteúdos de Matemática, devido algumas avaliações da Escola.					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Definiu-se que seriam observadas disciplinas distintas dos professores que ministravam aulas no mesmo Ano do EF, para que se analisem práticas pedagógicas

realizadas em conteúdos distintos, sem que fossem comparados como determinado conteúdo é ensinando por professores diferentes. As observações das aulas das duplas (professores que lecionavam no mesmo Ano do EF) foram desenvolvidas após a conclusão da observação da primeira pessoa, a fim dos dados serem colhidos e produzidos com atenção, inclusive, com as anotações após a observação. No decorrer desta etapa da pesquisa, foram usados dois roteiros, um com pontos específicos e outro com um quadro (Ver Apêndices F e G), que era preenchido com as marcações após se sair da escola. Em sala eram anotados alguns pontos bem específicos no diário de campo, a fim de evitar curiosidades e muitas mudanças no ambiente.

Sentiu-se a necessidade de elaborar dois roteiros de observação, um aberto e outro fechado, porque identifiquei a importância de colher dados mais gerais nas observações de aula, orientados por determinados pontos, porém, com a possibilidade de identificar outros aspectos não contemplados nestes pontos. Já o roteiro de observação fechado foi definido porque se identificou a necessidade de colher informações mais específicas das aulas, foi fundamental para atentar para aspectos mais específicos dos momentos da ação didática, expressos no contexto e desenvolvimento da prática pedagógica.

Foi instigante observar os sujeitos no contexto de realização da prática pedagógica e em situação de interação, atentando para as ações que esses sujeitos fazem no cotidiano escolar, sendo possível analisá-los em seu contexto de aprendizagem da docência, chegando "[...] o mais perto possível das perspectivas dos sujeitos e de seus referenciais culturais [...], na tentativa de compreender sua visão de mundo ou mesmo os significados que atribuem à realidade, bem como a inteligibilidade de suas ações [...]". (MACEDO, 2006, p. 91). Após as observações, de posse de dados colhidos e produzidos nas três primeiras fases da coleta e produção de dados, sentiu-se a necessidade de elaborar e desenvolver uma entrevista de explicitação, tratando sobre aspectos que necessitavam de mais explicação, sendo retomados.

Como *QUARTA ETAPA da coleta e da produção de dados*, foi realizada uma entrevista semiestruturada de explicitação (de 28 de novembro a 9 de dezembro de 2016), que permitiu, "[...] igualmente, proceder à análise de sua prática manifesta em ações e falas específicas cujos significados foram revelados em momento posterior à observação por meio de entrevistas de explicitação realizadas com cada sujeito da ação". (THERRIEN; SOUZA, 2000, p. 2). O procedimento de explicitação não se deteve somente nos aspectos das observações em sala de aula, mas também a retomar algumas dimensões conceituais que careciam de mais compreensão sobre a primeira entrevista semiestruturada.

Destaca-se que “A explicitação das razões e motivos da ação enquanto análise ou reflexão 'a posteriori' permite desvelar, de modo descritivo, a forma do raciocínio prático, ou seja possibilita identificar e caracterizar a estrutura do argumento prático [...]”. (THERRIEN; SOUZA, 2000, p. 7).

O roteiro das perguntas da entrevista foi organizado em quatro eixos: formação de professores e aprendizagem da docência; prática pedagógica e aprendizagem da docência; interação professor-aluno e aprendizagem da docência; e experiência e aprendizagem da docência. Essa etapa foi desenvolvida para serem alcançados os objetivos específicos: I; II; III; e IV. Foram explicitados determinados assuntos específicos dos sujeitos, com caráter singular, bem como perguntas comuns aos quatro, que trataram sobre dimensões que careciam ser esclarecidas na pesquisa sobre os eixos expostos no início deste parágrafo.

Em razão do exposto, foram elaborados quatro roteiros de entrevista, com perfil específico, para cada sujeito (Ver Apêndices H, I, J e L). Foram explicitados aspectos sobre a formação, a prática pedagógica, a experiência, a interação professora-aluno e do diálogo dos sujeitos, com isso, foram obtidos mais dados significativos para a investigação, porém, após serem organizados e analisados, sentiu-se a necessidade de efetivar a quinta etapa, que, até então, não estava prevista na pesquisa, que foi a realização de uma entrevista de aprofundamento.

Por último, *a QUINTA ETAPA da coleta e produção de dados* assinou-se na realização de uma entrevista semiestruturada de aprofundamento, que tratou de coletar e de produzir dados sobre os saberes da comunicação. (Ver Apêndice N). Esta entrevista foi realizada de 14 a 29 de agosto de 2017 e foi desenvolvida para atingir os objetivos específicos I, II e IV da pesquisa.

Houve a necessidade de ser elaborada e realizada a quinta etapa após a análise dos dados coletados e produzidos nas etapas anteriores, pois se identificou a relevância de retomar a colheita e a produção de dados com maior aprofundamento e reflexão sobre um assunto “saberes da comunicação”, porque a entrevista “[...] pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39) como questionário e isso se aplica também a outras entrevistas. Nesta etapa, foi destacada a necessidade de os professores assinarem o segundo TCLE, o qual foi lido por eles e, tendo-se explicado seu conteúdo, pois não estava prevista essa fase na pesquisa. (Ver Apêndice M).

A seguir, são mostradas a organização e a análise dos dados da pesquisa de campo.

4.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No decorrer desta subseção, expõe-se o modo como foram organizados e analisados os dados desta pesquisa, situando os referenciais metodológicos que nortearam esse momento da investigação. Ressalta-se que a análise e o tratamento dos dados empíricos desta tese foram constituídos em três procedimentos: ordenação dos dados; classificação dos dados; e análise propriamente dita (MINAYO, 2012). A análise dos dados desta investigação foi constituída por meio de categorias, que se compreendem como uma ordenação de informações em torno de uma palavra, termo ou sentido.

As categorias "[...] constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados [...]". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

O processo de análise do estudo foi pautado na bricolagem científica como abordagem e postura de pesquisa, tendo como subsídio de análise uma leitura teórica multirreferencial dos materiais empíricos discutidos, enquanto o referencial metodológico de análise de dados por categoria pautou-se nas contribuições teórico-metodológicas de Bogdan e Biklen (1994), Creswell (2010), Minayo (2012) e Oliveira (2010).

Foram definidas as categorias empíricas da investigação que "[...] são específicas e resultantes da coleta de dados na realidade empírica. [...] emergem da pesquisa de campo, onde cada *questão* formulada ou para cada item do roteiro de entrevista estabelecemos as *categorias empíricas* [...]". (OLIVEIRA, 2010, p. 97, grifo da autora).

O estudo foi estruturado nas seguintes categorias empíricas:

- Aprendizagem contínua da docência.
- Práxis pedagógica.
- Saberes da experiência.
- Interação professor-aluno.
- Gestão e transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.
- Saberes da comunicação.

As cinco primeiras categorias empíricas são decorrentes de estudos teóricos, sendo evidenciadas no campo, e a última é referente aos saberes da comunicação que foi

identificada e fortalecidas na coleta e na produção dos dados, sendo mais explicitada a partir da segunda etapa da coleta e produção dos dados com os sujeitos.

A sistematização dos roteiros de coleta e de produção de dados foi expressa nestas categorias, com especificidades em cada tipo de roteiro que as contemplou. O questionário foi estruturado em três seções: informações pessoais; informações relacionadas com a experiência e o exercício da profissão; informações relacionadas à formação acadêmica, à teoria e à prática. (Ver Apêndice C).

O roteiro da primeira entrevista semiestruturada foi disposto em quatro pontos: formação de professores e aprendizagem da docência; prática pedagógica e aprendizagem da docência; interação professor-aluno e aprendizagem da docência; e experiência e aprendizagem da docência. (Ver Apêndice E).

Os roteiros das observações foram estruturados em "aspectos a serem observados na aula" e em "prática pedagógica", "interação professor-aluno" e "atividades didáticas" (Ver Apêndices F e G). O roteiro da entrevista semiestruturada de explicitação foi organizado nos mesmos pontos da primeira entrevista. (Ver Apêndices H, I, J e L). O roteiro da entrevista semiestruturada de aprofundamento foi arrumado no enfoque "saberes da comunicação". (Ver Apêndice N).

À medida que os dados foram colhidos e produzidos, realizou-se sua análise prévia, uma vez que "[...] a análise está presente nos diferentes estágios da investigação e faz parte integrante do processo de coleta de dados [...]". (ANDRÉ, 1983, p. 69). Esta ação foi adotada para facilitar a interpretação e a compreensão deles, desde a organização, sendo um momento relevante ao estudo, pois

> Uma das tarefas metodológicas constituiu em articular as duas dimensões da realidade (os níveis macro e microssocial), traduzindo as *categorias de análise* [categorias teóricas] em *categorias temáticas* [categorias empíricas] que possibilitam o contato direto com a realidade empírica investigada [...]. (DAMASCENO, 2016, p. 27, grifo da autora).

Essa atividade de sistematização é expressa na leitura inicial das falas e respostas do questionário dos sujeitos, do que foi observado em sala de aula e na prática pedagógica, explicitando aspectos do tema estudado, de seus sentidos e de seus significados.

Após colhidos e produzidos, os dados da investigação foram sistematizados em unidades de análise, que, segundo Oliveira (2010), é a sistematização das respostas e demais informações da pesquisa. Nesta tese, foram definidas 30 unidades de análise, listadas abaixo.

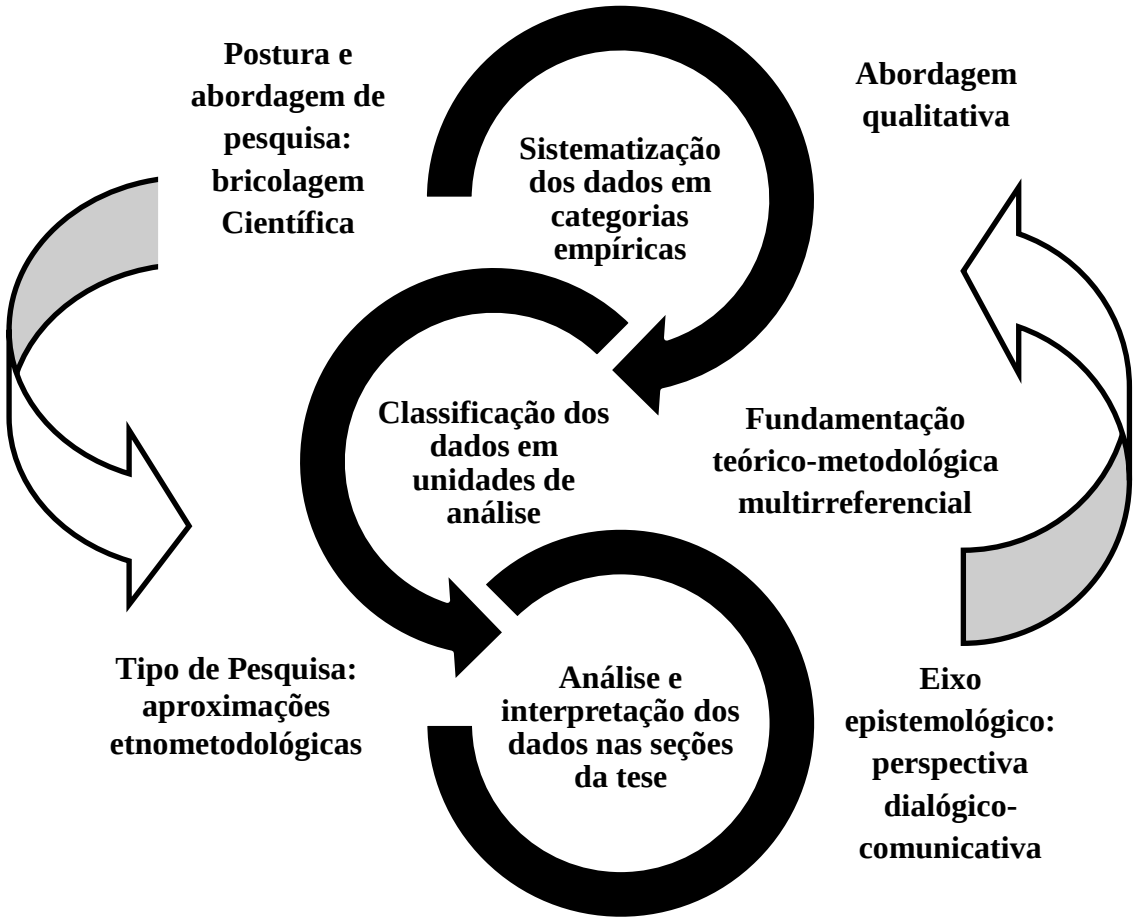
1. Descrição, concepção e percepção de docência.

2. A aprendizagem da docência.
3. Formações inicial e continuada e a aprendizagem da docência.
4. A relação entre teoria e prática na formação acadêmica.
5. Formação contínua e a aprendizagem da docência.
6. A organização da prática pedagógica.
7. Relação da prática pedagógica com o ensino dos conteúdos.
8. A relação teoria e prática na prática pedagógica.
9. A realização de pesquisas pelos docentes na prática pedagógica.
10. A práxis pedagógica e aprendizagem contínua da docência.
11. Dificuldades de ensinar os conteúdos curriculares.
12. Desafios para integrar teoria e prática nas atividades de sala de aula.
13. A gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.
14. O diálogo e a comunicação no decorrer da prática pedagógica.
15. Caracterização da interação professor-aluno
16. Avaliação e prática pedagógica.
17. A gestão dos conteúdos de ensino e a prática pedagógica.
18. A interação com os alunos e o desenvolvimento da prática pedagógica.
19. Contexto socioeconômico dos alunos e a relação com a prática pedagógica.
20. O diálogo na interação com os alunos.
21. Dificuldades de comunicação com os discentes.
22. A comunicação com os alunos e a aprendizagem da docência.
23. Experiência e aspectos da história de vida dos professores.
24. Experiência dos colegas de trabalho e a aprendizagem da docência.
25. Origem dos saberes docentes.
26. Trajetória de experiência no magistério.
27. Saberes docentes da experiência constituídos na interação com os alunos.
28. Os saberes da experiência e a prática pedagógica.
29. Os saberes da comunicação.
30. A aprendizagem docência e os saberes da experiência e da comunicação.

A análise dos dados foi constituída nas contribuições da revisão de literatura teórica, que está expressa na terceira seção, com as contribuições de outros debates teóricos comentados na introdução e no estado da questão. O estudo destas unidades de análise é laborado no desenvolvimento das duas seções a seguir com módulos de análise específicos.

Na Figura 3 consta a ilustração da organização, da sistematização e da análise dos dados, que se expressou em um ciclo movido pelo eixo epistemológico da perspectiva dialógico-comunicativa, o qual é consolidado nos fundamentos mutirreferenciais teórico-metodológicos da pesquisa, com a postura e abordagem de pesquisa a bricolagem científica.

Figura 3 – Eixo epistemológico de organização e análise dos dados da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor.

No decorrer da organização e da análise dos dados desta pesquisa, foi atentado para três advertências para o desenvolvimento destes processos. Conforme apontado por Minayo (2012), a fim de ser alcançada com êxito a resposta para o problema de investigação. A primeira refere-se à ilusão do pesquisador acreditar que consegue colher logo a essência

dos dados, na primeira e rápida apreciação destes. A segunda aponta para o fato de o pesquisador se envolver com os procedimentos de coleta e esquecer-se da essência e do significado dos dados. Por último, a terceira lembra a dificuldade que o pesquisador pode encontrar em articular as conclusões da pesquisa com questões mais amplas.

Nas referidas seções, foram sublinhados trechos em que se faz referência a aprendizagens contínuas da docência dos sujeitos perquiridos, em contexto da práxis pedagógica, sendo também destacados sublinhados saberes da experiência e da comunicação, identificados com os propósitos de serem demarcados no texto da análise.

A análise dos dados foi expressa em constante movimento de interpretação dos dados, uma vez que "[...] tanto a análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de todo o processo [...]". (MINAYO, 2012, p. 81), a análise vai além do descrito, fazendo relações das várias partes dos dados e a interpretação dos sentidos das falas, indo além do descrito.

A seguir é apontada, em fase de conclusão do texto da metodologia, a caracterização da bricolagem científica nas entrelinhas e caminhos da investigação, situando como essa abordagem se entrelaçou e fundamentou os aspectos comentados no decorrer desta seção.

4.6 A BRICOLAGEM CIENTÍFICA NAS ENTRELINHAS E CAMINHOS DA PESQUISA

Como exposto na subseção "Bricolagem científica: postura e abordagem investigativa", foi expresso como 'porta de entrada' (o POETA) desta tese a "Aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica". Após esta temática ser escolhida para a pesquisa, em seguida foram definidos, analisados e retomados os chamados *princípios* visitados e revisitados da investigação, áreas da laboração da bricolagem.

A seguir são apresentados os momentos e movimentos em que foram apreciados e entretecidos, em decorrência do POETA, o traçado do percurso da pesquisa. O estudo:

a) Iniciou com o POETA "Aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica", por meio da laboração do estado da questão, que contribuiu para definir e consolidar a escolha de aspectos teóricos da investigação, subsidiando a definição das categorias teóricas. Nessa ocasião, a letra da música "O caderno", de Toquinho, trouxe a perspectiva de relacionar o problema de pesquisa como um elemento que seguiu toda a investigação.

b) Foi visitada a bricolagem teórica com estudos multirreferenciais com base em autores da Educação. Foram visitados os princípios dos posicionamentos culturais/sociais, os contextos da atividade humana e as fontes, entretecendo-os. Respectivamente, após a visita aos dois princípios citados, partindo do POETA, retornou-se para ele, entretecendo-o.
c) Foi visitada a bricolagem metodológica com vários estudos de referenciais teóricos sobre a etnometodologia e de outros referencias para fundamentar a metodologia da pesquisa, em face a análise dos procedimentos e instrumentos de coleta e de produção de dados. Retornou-se ao POETA.
d) Retornou-se para a bricolagem metodológica em face da elaboração e do planejamento da pesquisa de campo. Retrocedeu-se ao POETA.
e) Revisitou-se à bricolagem metodológica, ocasião da estruturação da pesquisa de campo em duas fases, a primeira com visita aos vários espaços de aprendizagem da escola, com colheita e com colheita de documentos da instituição. Retornou-se ao POETA.
f) Retornou-se à bricolagem metodológica para a aplicação do questionário, a fim de selecionar os sujeitos e caracterizá-los (I ETAPA da coleta e da produção de dados). Revisitou-se a bricolagem teórica e com a revisita da bricolagem interpretativa, entretecendo-as. Regressou-se ao POETA.
g) Revisitou a bricolagem metodológica por meio da realização de uma entrevista semiestruturada com os informantes selecionados da pesquisa (II ETAPA da coleta e da produção de dados). Foi revisitada a bricolagem interpretativa, inter-relacionada com revistas à bricolagem teórica, com análises prévias dos dados colhidos e produzidos com os sujeitos perquiridos. Retornou-se ao POETA.
h) Visitou-se novamente a bricolagem metodológica por meio da realização das observações em sala de aula (III ETAPA da coleta e da produção de dados). Revisitou-se a bricolagem teórica. Retornou-se ao POETA.
i) Revisitou-se a bricolagem metodológica com a realização de uma entrevista de explicitação (IV ETAPA da coleta e da produção de dados). Foram revisitados também a bricolagem teórica e a bricolagem interpretativa, com análises prévias dos dados coletados e produzidos com os sujeitos investigados. Em seguida, foi retornado ao POETA.
j) Retornou-se para a bricolagem interpretativa, com revistas à bricolagem teórica, à bricolagem metodológica (com procedimentos de sistematização, de classificação

e de análise de dados), para analisar e interpretar os dados colhidos e produzidos da I até a IV ETAPA da coleta e da produção, com o desenvolvimento da análise e da interpretação dos dados, sendo organizados em categorias e em unidades de análise, por meio da elaboração das seções de discussão. Regressou-se ao POETA.

k) Foi revisitada a bricolagem metodológica com a realização de uma entrevista de aprofundamento. Foram revisitados a bricolagem teórica e a bricolagem interpretativa. Posteriormente, retornou-se ao POETA.

l) Revisitou-se a bricolagem interpretativa, com mais sistematizações da análise de dados por categorias, com retornos à bricolagem teórica e à bricolagem metodológica (com procedimentos de análise de dados). Retornou-se ao POETA, com a elaboração da tese.

O caminho traçado previamente nesta pesquisa passou por diversas alterações que foram respaldadas nos fundamentos da bricolagem. O desenvolvimento atento de uma investigação implica, além da diversidade de olhares sobre os fenômenos em observação, alterações no seu percurso em função da intencionalidade do pesquisador ante os contextos reais que ele se confronta e as potencialidades de identificar e analisar informações significativas.

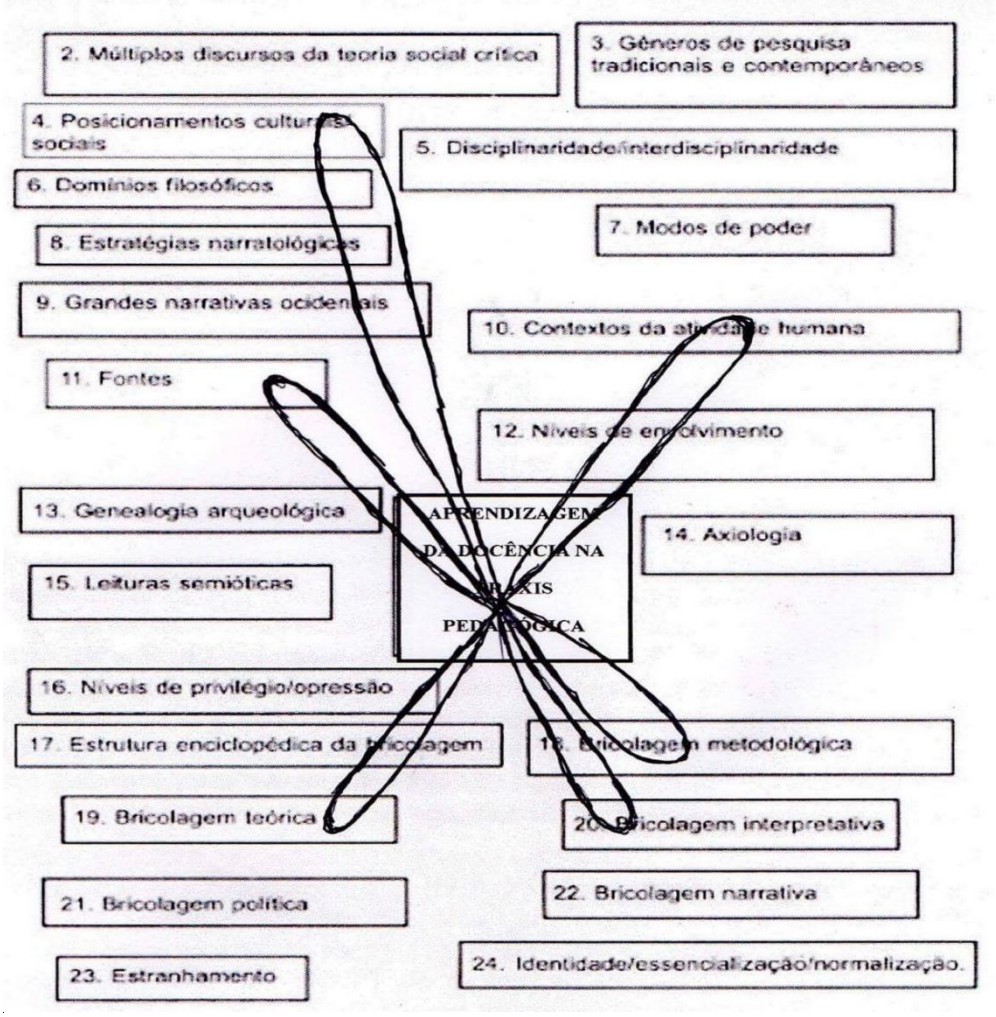
A título de exemplo, não estava prevista a realização da quinta etapa na pesquisa de campo; porém, no transcorrer do estudo, a análise dos dados exigiu esse complemento sob a forma de uma entrevista de aprofundamento. Dentre outros aspectos, somando-se aos expostos, destaca-se que a bricolagem científica se explicitou nos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, multirreferencialmente.

Assim, procedimentos foram reestruturados e outros inseridos, realizando visitas, revisitas e entretecimentos em princípios da bricolagem, conforme descrito e comentado nesta seção. No decorrer da análise de dados, em algumas passagens, serão traçadas referências ao POETA, situando elementos que o foram constituindo, por ser relevante para situar e demarcar aspectos significativos da análise em relação ao debate de elementos de destaque para o estudo.

O movimento de retornos e entrelaçamentos com o POETA da pesquisa no mapa da bricolagem foi representado na Figura 4, exposta na próxima página, denominada “Mapa da pesquisa na bricolagem: o ‘Efeito Beija-Flor’”, na ilustração a seguir.

Conforme pôde ser identificado na descrição e na caracterização da bricolagem científica nesta pesquisa, o mencionado "Efeito Beija-Flor" esteve e permeou toda a estrutura da pesquisa, entretecendo as entrelinhas da investigação.

Figura 4 – Mapa da pesquisa fundamentada na bricolagem: o "Efeito Beija-Flor"[66]



Fonte: Adaptou-se com fundamento na estrutura da bricolagem, proposta por Kincheloe e Berry (2007).

Após serem descritos e comentados os caminhos e fundamentos metodológicos da pesquisa, a seguir está a primeira seção de análise dos dados da investigação.

[66] Exibi para minha mãe (Antônia Oliveira Moura Castro) o mapa da bricolagem e lhe perguntei, após ser concluído, com que parecia o desenho ao centro do mapa, referente às linhas circulares. Ela me disse que lembrava um beija-flor batendo asas e, em razão disso, o movimento foi denominado "Efeito Beija-Flor".

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁXIS PEDAGÓGICA: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA

A análise da categoria "aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica", POETA da tese, é debatida nessa seção com suporte na bricolagem científica e em aproximações com a etnometodologia, uma vez que a análise dos dados será baseada em vários elementos fundantes e postos como relevantes ao estudo, como dimensões acadêmicas, experienciais, interativas, comunicativas e epistemológicas da formação e da ação pedagógica dos sujeitos investigados.

Para Kincheloe e Berry (2007, p. 91) "A bricolagem está lidando, nesse contexto, com uma dupla ontologia da complexidade: em primeiro lugar, a complexidade de objetos de investigação e seu estar-no-mundo; em segundo, a natureza da construção social da subjetividade humana, a produção do 'ser' humano [...]". Em razão disso, adotou-se a bricolagem científica como postura e abordagem investigativa de pesquisa, porque se compreende que a citada dupla ontologia da complexidade permeia toda a investigação.

Por sua vez, a etnometodologia proclama-se na reflexão dos "[...] métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar [...]" (COULON, 1995, p. 30), que são aspectos de destaque para a sistematização, caracterização, exposição e compreensão do POETA deste estudo.

Ao longo desta seção, serão desenvolvidas análises sobre a formação e a prática pedagógica dos professores perquiridos neste estudo, situando aspectos da aprendizagem de sua docência expressos na práxis pedagógica, com destaque para a caracterização e a análise de elementos, perspectivas, contextos e realidades deste contexto. O texto está sistematizado em duas subseções. A primeira é titulada de "Formação de professores e aprendizagem contínua da docência" e a segunda "Práxis pedagógica: palco de aprendizagem da docência na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino"

5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM CONTÍNUA DA DOCÊNCIA

No decorrer desta subseção serão tecidas análises sobre vários aspectos de como os sujeitos pesquisados aprenderam e aprendem a ser professores, com enfoque na reflexão entre a aprendizagem da docência com a formação contínua. A subseção está estruturada em dois itens. No primeiro, denominado "Concepções e características da aprendizagem contínua

da docência", serão realizados debates acerca de aspectos relevantes da formação dos professores no exercício da prática pedagógica, com base em discussões sobre o que os sujeitos compreendem por docência. No segundo item, "Cenários e contextos de formação de professores", serão desenvolvidas reflexões sobre espaços de formação para a ofício, que assumem relevância na constituição e na reestruturação, inclusive, da identidade do docente.

5.1.1 Concepções e características da aprendizagem contínua da docência

Neste item, realizou-se debates que objetivam compreender como os sujeitos concebem a docência e como eles situam as características dela na prática pedagógicas que desenvolvem, com a finalidade de discutir os modos de aprendizagem desses profissionais. Sendo assim, foi questionado aos quatro sujeitos (Ana, Jonas, Maria e Ozanila) sobre como eles se descrevem e se percebem como professores. As percepções revelaram que a compreensão do que é ser docente está relacionada à realização do trabalho pedagógico, com base na análise da aprendizagem dos alunos, pois isso faz parte da materialização da função social do ofício de professor. É marcante entre os sujeitos o discurso de que são necessários compromisso, dedicação, empenho e também responsabilidade para exercer com êxito o magistério.

No tocante às ponderações anteriores, são destacados os trechos das falas das três professoras investigadas: "Eu me vejo como uma profissional responsável, preocupada com o aprendizado dos meus alunos. [...] tento fazer o melhor, [...] eu me acho responsável, eu me preocupo com o aprendizado deles" (MARIA). "[...] eu me sinto uma professora realmente que me realizo no que faço e todo dia, no dia a dia da sala de aula, eu tenho convicção da minha missão de educadora, de ser professora [...]" (OZANILA) "[...] Eu me descrevo como uma professora que quer o melhor do seu aluno, que busca [...] entender esse aluno além [...] do aspecto visível, quero compreender mais sobre esse meu aluno [...], a outra parte da pessoa fora da escola reflete o outro na sala de aula [...]" (ANA). Já o professor Jonas destacou que se percebe como um docente que aprende cotidianamente com os alunos na prática.

Os quatro sujeitos expuseram que os seres humanos não nascem prontos para serem docentes, isso é fruto de permanente ação formativa, que envolve vários aspectos relacionados à vida e à singularidade do professor, ao exercício da docência e que envolve apropriações de conhecimentos das formações inicial e continuada, não se definindo em dom e vocação. A aprendizagem da docência requer o interesse pessoal pelo exercício da profissão,

que se dimensiona na expressão de aspectos de ordem singular e humana, aspectos relacionados com a percepção dos docentes, envolvendo suas singularidades. Outro aspecto relacionado a essa aprendizagem, e que necessita de ser pontuado neste debate, relaciona-se ao interesse e à motivação para ser professor. A motivação[67] é um fator relevante para que a aprendizagem contínua da docência seja consolidada com êxito, pois, com isso, os professores terão maior interesse em se apropriarem de conhecimentos de sua área de atuação.

A compreensão do que é docência é expressa também pela análise da relação pedagógica entre alguém que ensina e alguém que pode aprender, exprimindo-se em racionalidades formativas e comunicativas, que visam a constituir ações formativas intencionais, que são também ações sociais.

Na perspectiva de Boufleuer (2001, p. 82), independentemente "[...] de compreendermos a educação ou como um ato de construção de conhecimento, ou como uma prática para a liberdade, ou como um processo de formação humana, sempre estaremos pressupondo que se trata de uma ação social ou de uma interação [...]". A aprendizagem contínua da docência se expressa na frequente aquisição de conhecimentos e de saberes relevantes para o exercício da docência, processo que ocorre de modo interativo, como ação de cunho educativo e social, que adquire maior consolidação na experiência, assunto da próxima seção. Duas professoras destacaram como compreendem a aprendizagem da docência:

> [...] você aprende a ser professora, lógico que no início da sua graduação [...] e no decorrer da sua prática pedagógica, no seu trabalho. [...] Você não nasce pronta [...] e também acredito que tem gente que pode não se identificar de maneira alguma com aquilo, porque [...] não é fácil ensinar, não é fácil meu aluno aprender, é um trabalho bem difícil, você tem que ter motivação, tem que querer mesmo, é no dia a dia [...]. (MARIA).

> [...] não nascem prontas [...], eu diria que você pode ter algo muito particular como pessoa, como ser humano e você vai ao longo da sua prática, da sua troca de experiência, de ampliar o conhecimento e isso vai sendo moldado, você passa a ter mais bagagem, mais recurso, mais técnica, mais metodologia para você desenvolver um bom trabalho. (OZANILA).

Estas falas revelam que estas professoras assumem e elaboram a identidade profissional de modo processual e contínuo, agregando aspectos da formação inicial, da vida pessoal e da experiência da prática pedagógica, elementos estes que são relevantes para o exercício profissional e constituição da docência. O exercício da docência é cercado de

[67] "A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. [...]" (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 120).

desafios, relacionados à complexidade em realizar a prática pedagógica, com fins de ser concretizada a aprendizagem do aluno. Os desafios, como evidenciado acima, estão relacionados com a formação, com identidade docente, que está relacionadas com identificação com a profissão e com o desenvolvimento do ensino.

Os atos de "aprender a ensinar" e de "ensinar" materializam-se como circunstâncias de aprendizagem contínua de aspectos relevantes para a profissão do professor, porque a prática pedagógica se evidencia como espaço oportuno de apropriação de conhecimentos e saberes relevantes para desenvolver e refletir acerca do magistério.

A aprendizagem da docência, portanto, se constitui no confronto de concepções (PLACCO; SOUZA, 2006) que se interiorizam e se incorporam à cultura (POZO, 2008). Por isso, destaca-se que foi importante este estudo ser realizado com aproximações etnometodológicas e da bricolagem, porque permitiram perceber elementos do cotidiano nas falas dos sujeitos pesquisados, que são vividos e comentados por eles, de modo a caracterizar posturas e práticas, porque "[...] a prática vai constituir, assim, a vida social, não é um reflexo pobre de uma situação ideal; compreende as ideias das pessoas e a aplicação que elas fazem delas em situações concretas [...]". (MACEDO, 2006, p. 74).

Deste modo, são explicitados no decorrer de uma aula aspectos didáticos relacionados à gestão e à transformação pedagógica dos conteúdos em conhecimentos apreensíveis aos discentes. As dificuldades dos alunos em compreender o que é lecionado se revela como possibilidade de provocar o professor a estudar mais sobre o que será ensinado e acerca de como ensina, no intuito de sanar as dúvidas dos alunos sobre conteúdos didáticos, e esta prática é fortalecida na experiência no magistério.

No tocante ao exposto, Maria disse: "[...] cada aluno é diferente, eu tenho um aluno que tem uma dificuldade maior, eu percebo que eu vou ter que ajudar mais aquele aluno que tem mais dificuldade, precisa mais da minha atenção, de [...] ir lá na cadeira dele, passando e ajudando, então, é aí que eu aprendo mais". Outrossim, a interação pautada na mediação da aprendizagem dos alunos se destaca como elemento, dentre outros, relevantes para o docente aprender mais sobre o ofício, envolvendo a necessidade e a prática de pesquisa dos saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos de seu campo de atuação profissional.

Identificou-se nas observações das aulas da professora Maria o fato de que seus discursos na primeira entrevista se confirmaram nas práticas pedagógicas observadas. Em destaque, menciona-se que, durante os seis dias observados, após realizar a acolhida dos educandos, a professora fez uma prática pedagógica com o uso da leitura coletiva entre os alunos, que durou cerca de 30 minutos. Nessa ocasião, ela distribuiu livros de Literatura

Infantil. Enquanto eles estavam organizados em fila, percebeu-se que três solicitavam livros na biblioteca.

Dos 28 discentes matriculados na turma, 20 esperavam com muita ansiedade e motivação por essa ocasião da aula. Após ser concluída a leitura, dois alunos foram chamados para contar para a turma a história que leram, expondo o livro, situação essa que foi evidenciada nas seis observações. Ressalta-se que, enquanto os alunos liam o livro, Maria chamava ao birô três alunos que não sabiam ler, no intuito de ensiná-los com o uso do livro de literatura escolhido por eles. Era um trabalho, ela afirmava, relevante na sala de aula.

Como não havia outro tempo nem espaço na aula para desenvolver a atividade de ensino de leitura para os alunos com dificuldade, Maria, desde o início do ano letivo, fazia esta prática pedagógica, que se revelava como uma situação de aprendizagem também para essa professora. Com suporte na dificuldade de aprendizagem dos alunos, a professora realizava essa prática de leitura individualizada, modificando a prática pedagógica na experiência.

A professora Maria argumentou que recorreu aos conhecimentos da formação acadêmica para realizar este trabalho, firmando-se em estudos constituídos no decorrer da Licenciatura em Pedagogia, em face das condições de ensino e de aprendizagem dos discentes, que são refletidas e modificadas com o trabalho dela, que poderia ser mais compartilhado com os companheiros de profissão e que revela a produção de saberes da experiência, articulados com os saberes da profissão, curriculares e disciplinares, classificados por Tardif (2014).

Práticas pedagógicas se explicitam como práxis pedagógica no cotidiano, em meio às situações e às ações constituintes do trabalho pedagógico, como, por exemplo, na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, por meio da aprendizagem dos alunos, nas ações de avaliação das ações didáticas e das aprendizagens dos alunos. A prática pedagógica se materializa em práxis quando estes atos pedagógicos são fundamentados, refletidos e transformados teoricamente por meio de aspectos epistemológicos da práxis, na unidade dialética entre teoria e prática (GOMEZ *et al.*, 2012). A práxis se constitui em de reflexões, a fim de enfrentar os desafios no trabalho, articulando teoria e prática na prática (FRANCO; PIMENTA, 2010).

O acompanhamento pedagógico dos alunos, em especial daqueles que apresentam maior dificuldade em compreender os conteúdos e as atividades dos livros, revela-se como contexto de aprendizagem da profissão, em que se aprende a docência na docência. A realidade exige que o professor se esforce para auxiliar os alunos a superarem dificuldades de

aprendizagem. Essa situação poderá estimular o professor a refletir sobre a prática pedagógica, com amparo em conhecimentos assimilados ao longo da formação superior, a fim de reestruturar a prática de modo refletido, conforme destacaram os docentes Jonas e Maria.

Evidenciou-se, nas observações da prática pedagógica de Maria, a constituição de elementos que caracterizam o desenvolvimento da práxis pedagógica, com amparo em situações de ação-reflexão-ação no trabalho por ela realizado, com apoio em construtos da epistemologia da práxis, que ocasionam mudanças na sala de aula e na sua compreensão da docência e da prática pedagógica. Essas perspectivas de análise e de apreensão do trabalho pedagógico pontuam-se como dimensões pautadas na reflexão da epistemologia da prática, delineando-se como epistemologia da práxis em ações do professor no exercício da profissão, integrando teoria e prática, em medidas reais da sala de aula, pois "torna-se oficial o referencial da epistemologia da prática docente, paradigma central para a conciliação da dicotomia teoria e prática [...]" (THERRIEN, 2010a, p. 3).

Em continuidade, expõe-se que a professora Ana afirmou que existem determinadas características pessoais, não relacionadas ao magistério, que contribuem para o exercício da docência, impulsionando o profissional a refletir e desenvolver com maior êxito a prática pedagógica, no tocante aos aspectos da formação humana e cidadã. Entre essas características, ela cita, por exemplo, a capacidade de um professor ajudar o próximo a atravessar uma rua e a promover ações educativas de cunho social, como orientar as pessoas a não jogarem lixo ao chão e/ou em calçadas. É notório que um docente poderá dispor destas práticas sociais, que são educativas, porém elas não podem ser compreendidas como elementos estruturantes para definir ou qualificar determinadas práticas pedagógicas como mais bem desenvolvidas.

Ana traz elementos do seu cotidiano, expressos na reflexão sobre essas práticas educativas, referentes ao modo como compreende ela a docência, situando-a como uma profissão que se expressa em vários atos educativos, não limitados à escola, mas que podem ocorrer em uma rua, em uma praça, ou seja, em outros contextos fora da sala de aula. Esses aspectos repercutem também sobre a identidade docente, pois "[...] a identidade profissional docente deve ser entendida como prática social construída pela ação de influências e grupos que configuram a existência humana [...]". (D'ÁVILA, 2013, p. 52).

Com efeito, defende-se o ponto de vista de que sejam asseguradas condições de profissionalização aos professores em instituições de Ensino Superior (ES) e nas escolas, integrando esses espaços de formação institucional com as aprendizagens contínuas da docência que são constituídas no âmbito das escolas, a fim de debater, dentre outros, os

referidos aspectos expostos por Ana. Há de ser avaliado, ainda o fato de que, que esses aspectos expostos por Ana podem ser integrados ao trabalho escolar e a formações promovidas, envolvendo alunos e professores, por intermédio da "[...] ação participativa com os alunos, ligada à práxis educativa – ação-reflexão-ação -, bem como escola em seu projeto político pedagógico". (LIMA; SALES, 2002, p. 58).

Foi perguntado aos sujeitos o que é preciso para ser docente, Três destacaram que:

> Precisa que você goste, abrace a causa, se identifique com a docência, porque quando não se identifica você não fica. Realmente precisa essa identificação, esse amor, [...] porque não é fácil, precisa bastante jogo de cintura, tolerância, uma certa compreensão da criança, entender o que a criança é, como ela chega na escola [...]. (ANA).

> Para ser docente é necessário [...] compreender a nossa missão enquanto professor e termos as habilidades necessárias adquiridas ao longo do tempo. [...] saber lidar com gente, com seres, com pessoas não é uma tarefa fácil, a gente precisa constantemente de sabedoria e de compreender esse processo humano, e de aprendizado do outro. (OZANILA).

> [...] a responsabilidade e o compromisso com o meu trabalho, no caso que é com o aprendizado do aluno [...]. Depois [...] a inovação dentro da sala de aula [...]. É trabalhar em equipe, isso também é ser docente, trabalhar a gestão da escola com os colegas de trabalho, pedir apoio, repartir alguma atividade. (MARIA).

Ser docente exige identificação, o que é central na atividade pedagógica, e que se expressa como elemento de articulação de outros aspectos considerados relevantes para o desenvolvimento das atividades do professor. Essa identificação se relaciona com o reconhecimento e com o compromisso ético com a função social do magistério, em virtude da responsabilidade educacional que esta profissão detém e assume no contexto político, educacional e histórico dos mais variados espaços de uma sociedade. Além disso, esta identificação está relacionada, conforme pode ser percebido nas falas acima, com saber se relacionar com os alunos, com diferentes pessoas no cotidiano escolar, envolvendo compromisso com a docência, trabalhando na coletividade e as singularidades dos alunos.

Existem vários desafios a serem enfrentados no âmbito escolar pelos docentes, que estão associados ao trabalho de professores, em especial os que estão relacionados aos aspectos pedagógicos, porque o exercício do magistério demanda preocupação com a aprendizagem dos discentes, conforme reforçou a professora Maria. A realização da docência se firma, dentre outros aspectos, na compreensão dos frutos do trabalho em sala de aula e como este é laborado, por envolver afeto, carinho e atenção.

Com efeito, expõe-se que a docência se materializa como um trabalho dialógico, expresso na comunicação com vários sujeitos, e o diálogo com os alunos tem maior

centralidade, porque estes são os principais sujeitos em interação com o professor na constituição do ensino e da aprendizagem escolar.

Acerca do diálogo, Santiago (2010, p. 7, grifo da autora) destaca:

> [...] A *relação dialógica* é o núcleo essencial do educativo; o meio e o fim, o *telos* desse processo. O educativo é a relação de um *Eu* e um *Tu*, como possibilidade do vínculo autêntico com o outro, a quem nos dirigimos como *Tu*, assumindo-o em sua totalidade, cuja condição uma essencial 'voltar-se para o outro como ele é'; reconhecendo-o em sua singularidade é uma das questões fundamentais. (SANTIAGO, 2010, p. 7, grifo da autora).

A tarefa de educar no âmbito escolar, compreendida como um fenômeno intencional, sistematizado e pedagógico, revela-se como atividade desafiadora a ser elaborada com compromisso e ética pelos docentes. É importante, assim, a compreensão de vários aspectos formativos e pessoais dos alunos, com destaque para a análise do que singulariza a aprendizagem deles. Essas responsabilidades constituem pontos centrais no desenvolvimento do trabalho pedagógico, não sendo, assim, situados como obrigações a serem realizadas, mas sim como a manifestação de uma postura assentada no compromisso e no respeito para a efetivação da docência, sem situá-la como "missão", "vocação" ou "dom".

A docência é entendida e se desenha, antes de tudo, como uma atividade profissional, que requer a apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos específicos de um campo de atuação, para que seja possível obter êxito na concretização das atividades pedagógicas que lhes são inerentes.

Identifica-se, na fala do professor Jonas, que para ser docente é preciso primeiro "[...] o desejo, depois uma formação para aquilo e vontade de trabalhar na área". O trecho da fala desse professor revela que a docência é situada como atividade expressa em atos formativos, intencionais e sistematizados, que requerem formação específica profissional, sendo relevante e, além disso, é necessário o interesse em querer aprendê-la e desenvolvê-la.

Caso o professor não tenha interesse, motivação e compromisso em realizar o trabalho pedagógico, infere-se que não agregará à sua identidade os aspectos de ordem pessoal e acadêmica correlacionados ao que é importante para ser docente, os quais vêm sendo discutidos no decorrer desta tese. Para tanto, evidencia-se que "[...] a formação de professores deve assumir uma forte componente práxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar". (NÓVOA, 2009, p. 32). Por outro lado, caso o docente não tenha interesse pelo trabalho que realiza, compreende-se que não obterá êxito nas atividades realizadas, situação que carece de atenção e reflexão em vários espaços e contextos educacionais, nas instituições de ensino.

Ser prestativo, atencioso, educado e generoso, por exemplo, são características, mencionadas pelos quatro sujeitos desta pesquisa, que são relevantes para o desenvolvimento do trabalho do professor e de outros profissionais. É preciso reconhecer e legitimar – nos mais diversos espaços e contextos de formação de professores e de realização de práticas pedagógicas – a garantia e a realização de formações continuadas, que abordem não somente aspectos curriculares, pedagógicos e disciplinares, mas também os relacionados à dimensão da formação humana, comentados no início deste parágrafo.

Para que o exposto aconteça, fazem-se necessárias a garantia e a oferta de condições físicas e pedagógicas adequadas de trabalho, com políticas públicas de formação docente voltadas ao pleno desenvolvimento profissional, a fim de serem superados discursos de que para ser docente basta ter "dom", "vocação" ou "missão", pois isso fragiliza e desqualifica esta profissão na sociedade, movendo do profissional ao mítico.

O professor Jonas acrescentou que na aprendizagem da docência "[...] Você tem a vontade e você se prepara, faz parte deste processo. Agora dizer assim, nasceu pronto, fulano tem o dom de ser professor, eu acredito que não". Esta aprendizagem, entre outros aspectos, é expressa na aspiração em aprender criticamente o seu campo de atuação.

A denominação "vontade", especificada por Jonas, não se associa ao dom, à missão e à vocação para a docência, mas se reporta ao interesse e à motivação[68] em almejar aprender vários aspectos da profissão, fortalecendo práticas pedagógicas que legitimem na sociedade a docência como profissão, em que se tem o domínio, por exemplo, de saberes e conhecimentos singulares aos sujeitos que a constituem, porque "[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada [...]" (TARDIF, 2014, p. 16).

Sobre como aprenderam a docência, destacam-se os trechos das seguintes falas:

> [...] Eu tenho uma colega que é muito experiente, eu admiro muito o trabalho dela. Com relação à alfabetização, as metodologias eu aprendo muito com ela e com outros professores. [...] o que eu venho aprendendo a cada dia, a cada mês, a cada ano é a minha prática docente mesmo, cada turma é diferente, cada turma é um novo aprendizado, cada ano eu conheço colegas novos, colegas de trabalho que eu sempre procuro aprender com cada um deles. (MARIA).

> [...] começa logo na vida de estudante da gente, no Ensino Fundamental, na Educação Básica. Você vai observando os seus professores, depois na Universidade você continua observando professores, vai tendo admiração pelo trabalho de alguns e vai pegando uma parte boa de cada um deles, para quando você vai ser o professor, para quando vai se colocar no papel de professor. (JONAS).

[68] Predisposição e interesse pessoal em querer aprender, impulsionando-se pela busca e pela apropriação de conhecimentos e de saberes da profissão.

> [...] Cada uma sala que você pega é diferente da outra, [...] porque são outras crianças, são outras vivências, outras educações trazidas de casa. Então, a gente está é aprendendo todo dia [...]. Então, eu acredito que a gente não está preparado, pronto, a gente todo dia aprende e todo dia se adapta, faz as reformas que têm que ser feitas. (ANA).

As circunstâncias e as possibilidades de como os professores aprenderam a ministrar aula foram bastantes diversas. Revelam, por exemplo, aspectos da história de vida, da formação inicial, da formação continuada, da observação da prática pedagógica de ex-professores da Educação Básica (EB) e do ES, de colegas de trabalho mais experientes, dos gestores das instituições de ensino que trabalharam e da experiência da prática pedagógica.

A observação da experiência de outros docentes revela-se como um contexto de assimilação de aspectos da profissão, pois despontam em dimensões interativas e pela experiência do outro estão corroborando como formação contínua, no entanto, as experiências são singulares a cada docente. É importante salientar, porém, que "[...] é através das relações com os pares e portanto através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva do(os) professores(as), que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade [...]". (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 330).

A experiência dos docentes pesquisados se relaciona com experiências de colegas de trabalho que têm mais tempo de exercício do magistério, os quais compartilham elementos da prática pedagógica, como, por exemplo, metodologias de ensino. Isso se configura como espaço de aprendizagem contínua da docência, tendo o outro, nesse caso, os colegas de profissão, como os protagonistas do compartilhamento de conhecimentos e saberes, com vários sentidos e significados, que os tocam e os fazem ser quem são, por meio da interação. Mesmo não tendo sido o foco central deste ensaio estudo da aprendizagem na interação com colegas de profissão, compreende-se ser relevante situar este fato neste debate. Foi percebido que a constituição de saberes docentes em interação com alunos se materializa em um contexto mais amplo, que envolve várias dimensões da aprendizagem da profissão, inclusive as aprendizagens com os pares.

A experiência de outros professores contribui para a aprendizagem da docência, uma vez que se defende a relevância do compartilhamento, por exemplo, dos saberes da experiência entre os pares, via interação. Essas perspectivas de aprendizagem da docência, que transpõem a dimensão institucional, também requerem reflexão e crítica.

É fundamental salientar que a aprendizagem da prática pela prática pedagógica de outra pessoa poderá centrar-se na técnica e no instrumentalismo do ensino. Isso se configurará como formação limitada e fragmentada, por não haver reflexão teórica articulada e arrimada

no desenvolvimento da práxis. Faz-se necessário refletir sobre o que são e como ocorrem essas aprendizagens na experiência com os colegas de trabalho, pois "[...] o adulto participa ativamente de seu processo de aprendizagem, sendo capaz de 'aprender a aprender' por meio de estratégias que ele mesmo desenvolve. Outrossim, o professor pensa sobre seu próprio processo de pensamento e aprendizagem [...]". (PLACCO *et al.* 2006, p. 2).

O exercício da profissão se revela como elemento fortalecedor da formação contínua, conforme pode ser evidenciado nas falas dos professores pesquisados, ao destacarem que se percebem em frequente aprendizagem do ofício, sendo diferentes de outrora. A aprendizagem da docência revela-se como uma ação complexa, conforme falou a professora Ozanila, pois "[...] se a gente for pensar no aprendizado como acontece é um mistério [...]". Refletir sobre a aprendizagem é importante para a realização da docência, que se expressa como ponto central, inclusive, para a análise da prática pedagógica, uma vez que o fenômeno da aprendizagem é complexo e requer estudos de como se concretiza, como acontece.

Araújo E. (2004, p. 3510) defende a ideia de que "[...] a aprendizagem do educador, sujeito adulto, tem uma lógica semelhante à do aluno: ambos ocupam, em níveis e contextos diferentes, um mesmo estatuto de aprendizes [...]", porém, a aprendizagem em debate do professor se explicita em situação de realização da prática pedagógica, ocorrendo em estado de mediação da aprendizagem dos alunos; daí a complexidade.

Expõe-se, com efeito, que "[...] a aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de idéias, pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido. Esse evento [...] se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem". (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 24), ou seja, comunicando-se e em interação com várias pessoas, em muitos contextos sociais essas pessoas estão em estado de aquisição de conhecimentos e saberes.

A professora Ana, embora tenha desenvolvido ponderações de que aprendeu a ensinar com a prática, dialogando com os conhecimentos da teoria, destacou em uma das entrevistas que é difícil aprender a ensinar, e reforçou, ainda, que "[...] nem sei se eu sei [ensinar][...]". Esse argumento revela o reconhecimento da incompletude em ser docente, evidencia o reconhecimento do inacabamento profissional e, ao mesmo tempo, revela a capacidade dela de se perceber em contínua aprendizagem da docência.

O trecho da fala de Ana não pontua limitação e finitude de assimilações acerca do magistério, uma vez que confirma humildade em se perceber como um ser em constituição, em profissionalização, em especial em virtude das circunstâncias do trabalho, pois ela

salientou: “[...] todo dia você tem que aprender, a minha sala é difícil [...]”. Destaca-se que o campo de aprendizagem contínua da docência se revela como oportuno a vários estudos e desafios, os quais se fortalecem pela aprendizagem dos discentes, pela dinâmica da sala de aula e na epistemologia da prática pedagógica, que pode se firmar na práxis.

Na perspectiva de Isaia (2008, p. 629),

> [...] o processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência. Nesse sentido, tornar-se docente se realiza em um permanente processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem, seja qual for, faz parte da natureza humana [...].

A propósito, no decorrer das observações das aulas de Matemática do Segundo Ano do Ensino Fundamental (EF) da professora Ana, identificou-se o fato de que ela demonstrava atenção em seguir o plano de aula e que nas aulas existiam vários materiais didáticos produzidos por ela, como, por exemplo, jogos, que ela compartilhou com os colegas de trabalho. A motivação pelo desenvolvimento da docência com êxito era algo marcante nas aulas de Ana, mesmo tendo uma sala com 27 discentes e sozinha para desenvolver as atividades pedagógicas.

Percebeu-se, ao longo dos 12 dias de observações em sala, que ela demonstrou sempre interesse em realizar, com êxito, as atividades do ofício, mesmo que ao longo de três dias ela estivesse com a aparência muito cansada e abatida pelo trabalho realizado, que se revela árduo e complexo. Percebeu-se que a professora não tinha identificação com a faixa etária dos alunos que lecionava, a gestão de sala de aula e dos conteúdos de ensino se expressava de modo fragilizado, situação que comprometia o desenvolvimento curricular.

Dentre os 27 alunos matriculados na turma de Ana, sete eram muito inquietos e com baixo rendimento escolar, quase não prestavam atenção às aulas. Estes, durante as aulas, estavam com frequência gritando, correndo, com conversas paralelas, derrubando as cadeiras e insultando os colegas. Ela tentava, porém, não conseguia resolver esse quadro, que comprometia e dificultava constantemente a realização da prática pedagógica. Há necessidade que os gestores da instituição, em especial coordenadoras pedagógicas, desenvolvam ações para intervir neste contexto, pois neste cenário de conflitos a aprendizagens dos alunos fica comprometida em função das fragilidades da gestão de sala de aula.

Pelas observações de cinco planejamentos mensais, de quatro planejamentos semanais das aulas da professora Ana e 12 dias em sala com observações da prática pedagógica, com amparo em informações das entrevistas dela, é possível inferir que o acompanhamento pedagógico de sua sala de aula, por parte da gestão escolar, era muito

restrito. Em geral, reduzido à entrega de atividades fotocopiadas e alguns recursos que Ana usou para constituir jogos matemáticos nos planejamentos e com a atividade de reforço escolar nas ações de leitura e escrita[69].

Não foi evidenciada intervenção das gestoras da escola para resolver ou reduzir os constantes conflitos entre os alunos em sala. É notório que os professores são os gestores em sala de aula, responsáveis pelo desenvolvimento de todas as atividades pedagógicas e da sistematização destas, porém, evidencia-se que determinados docentes estão com dificuldade em gerir as situações de ensino e de aprendizagem, em função, por exemplo de conflitos, neste caso é importante a intervenção dos gestores. Existiam na escola duas coordenadoras e uma diretora, com uma grande demanda de atividades a serem realizadas, de cunho administrativo e pedagógico, fatores que dificultavam as ações de acompanhamento mais próximo das atividades de sala de aula, das 12 turmas existentes em cada turno[70].

É fundamental, porém, que exista maior aproximação destes profissionais, com vistas a identificar as causas da situação exposta no parágrafo anterior, que era agravada com a ausência de muitos familiares, que não fazem o acompanhamento dos filhos. O êxito da aprendizagem dos alunos está relacionado também à gestão escolar. O trabalho de um professor é parte do trabalho da gestão de uma escola, em que se integram outros trabalhos. Se o número de profissionais que trabalhavam na coordenação pedagógica é insuficiente para realizar esse tipo de atividade, em virtude da grande demanda de alunos e de professores, faz-se necessário requerer do poder governamental investimentos neste aspecto.

Em meio à realidade exposta, a professora Ana se reconhece como aprendiz do ofício, aprendizagem pautada na necessidade de superar os desafios do seu trabalho. As aprendizagens da profissão neste contexto são complexas e inquietantes, por serem fruto de situações que fragilizavam a prática pedagógica.

Mesmo em contexto de turmas com certos conflitos, sem a presença de todos os familiares para auxiliar na formação escolar dos filhos, nota-se que docentes se constituem docentes, elaborando, aprendendo e transformando saberes, pois "[...] os saberes dos professores são compostos e construídos com base nessa gama de fatores que se dão de forma

[69] Uma vez por semana, durante uma hora, de seis a oito alunos eram direcionados à biblioteca para realizar o reforço escolar com professoras que trabalham nesse local, com atividades de leitura e escrita. Essa prática era voltada, em destaque, para suprir necessidades formativas dos alunos para a realizarem as avaliações externas. Identifica-se que este procedimento limitava o tempo pedagógico dos alunos em sala de aula, uma vez que na ocasião em que estavam na biblioteca não estavam em sala com os colegas, nem participando das atividades propostas e desenvolvidas pela professora. Tal atividade de reforço escolar poderia ser desenvolvida em outro turno, a fim de estimular mais situações de ensino e de aprendizagem aos alunos que necessitam de intervenção desta natureza, sem que isso venha reduzir seu tempo de aula com a professora e os colegas de sala de aula.

[70] Informações coletadas com diretora da instituição, por meio de conversas de sondagem.

entrelaçada, resta-nos questionar como estes profissionais estão re-significando a relação entre ensino e aprendizagem e se estão fazendo isso". (VOLPATO, 2006, p. 4).

Quanto às possibilidades de aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica, a realização da prática da pesquisa no âmbito escolar foi elencada nas falas dos professores Jonas e Maria como elemento propulsor de aquisição de conhecimentos para a profissão. Sobre como aprendeu aspectos da docência, Maria destacou que "[...] Eu fico muito observando e [...] eu busco *internet*, busco vídeo, eu acho que eu aprendo mesmo é na minha sala de aula, muito mais [...]". Esta docente revelou o interesse pela pesquisa, mencionando aspectos mais específicos do trabalho de investigação em sala de aula, com destaque onde e como a desenvolve e concluiu afirmando que postura e ação pedagógica, ambas muito significativas para a assimilação de conhecimentos importantes para ser professora, ela aprende mais na sala de aula.

A relevância de ser realizada pesquisa para a aprendizagem da docência ficou mais explícita em vários trechos das falas de Jonas, que reforçou sobre a pesquisa: "[...] você estuda, mas você aprende mesmo na prática, praticando, porque você vai observando. Você aprende só, você aprende com os colegas de trabalho e aprende pesquisando". Ele argumentou que é um investigador da prática pedagógica e isso o levou a utilizar, por exemplo, vários materiais e recursos na elaboração das aulas. Esse professor expôs que a formação no Ensino Superior

> Contribuiu bastante, porque eu já tinha uma base de como me orientar, de como pesquisar, [...] não iria ficar preso a nada, poderia ir mais além, bastava eu contar comigo mesmo, dependia de mim [...]. Eu cheguei na escola e meu primeiro contato [com a escola] fui lotado com disciplinas que eu não tinha visto no meu curso de formação e eu tinha que me virar [...]. Eu usei a parte de pesquisador do curso que eu aprendi para poder ir atrás e dar as aulas [...]. (JONAS).

A pesquisa foi utilizada por Jonas como meio de aprendizagem de aspectos da profissão, relacionados à aprendizagem dos conteúdos curriculares, em face dos desafios propostos pela realidade da sala de aula. A formação superior o conduziu a superar dificuldades de ensino por meio da averiguação, prática que necessita ser compartilhada e discutida entre os pares. Durante os nove dias de observações em sala de aula e quatro planejamentos de ensino desse profissional, evidenciou-se que ele faz a compra de materiais para o seu trabalho, ponto destacado também por ele nas entrevistas. Além de investir em autoformação (participando de congressos, cursos e comprando livros acadêmicos), Jonas compra jogos, livros e revistas para a prática pedagógica, até materiais de consumo rápido, como pincéis, papel crepom e cartolina. Estes recursos ele compartilhava com colegas que

lecionavam no mesmo ano que ele. Dos nove dias observados, em seis, Jonas não utilizou somente os livros dos alunos para ministrar as aulas, pois fez de materiais extras.

Quando questionado sobre o porquê de agir do modo exposto, o professor argumentou que o livro didático tem várias limitações (assuntos descontextualizados, não valorização dos conhecimentos regionais, explicações dos exemplos limitadas e breves), por isso se utilizava da curiosidade e de ações investigativas para superá-las; foi algo decorrente de aprendizagens acadêmicas da formação inicial, como ele mencionou, adquiridos das disciplinas estudadas na Universidade, com o debate sobre a importância e como se faz pesquisa. Infere-se, com suporte nestes dados, que há articulações de saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos, estudados por Tardif (2014), expressos na prática pedagógica, na laboração dos saberes da experiência, situação de laboração da docência e de aprendizagem contínua na prática pedagógica.

Em uma aula assistida no dia 6 de setembro de 2016, o professor Jonas estava ensinando o assunto "Frações" com o uso de estratégias distintas (usava exemplos no quadro com desenhos, contextualizava com a realidade dos alunos, envolvendo assuntos do cotidiano e exemplos práticos). À medida que ensinava, ele recorria a outros materiais para explicar o conteúdo, expondo, inclusive, por escrito na lousa os procedimentos de como os alunos deveriam fazer as operações matemáticas. Quando um aluno começou a fazer barulhos (com conversas paralelas com os colegas, inclusive até gritando), andando na sala e atrapalhando a aula com brigas com os colegas, logo Jonas chamou atenção, com tom de voz mais alto e muito sério; o aluno voltou para a cadeira e começou a escrever.

Após o professor resolver quatro cálculos na lousa, três alunos se aproximaram dele com atenção e um disse que não estava compreendendo o conteúdo. Jonas explanou novamente, usando outros termos e passos para resolver o cálculo, porém, de modo diferente de como o livro o orientava a ensinar, em relação aos modos de realizar os cálculos. Essa ação se configura como gestão e como transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

Depois de compreender a explicação, o aluno Antônio[71] perguntou ao professor Jonas: "Professor, professor... eu entendi, mas por que a conta é feita assim?". Jonas respondeu: "Essa é uma maneira mais fácil que encontrei de vocês conseguirem aprender, é diferente do livro". Ele continuou a aula, retomando a explicação ao alunos Antônio, e os alunos voltaram para as cadeiras. Deste modo, ficou evidente que o conhecimento e a gestão dos conteúdos de ensino se expressão na transformação pedagógica deste em sala de aula.

[71] Os nomes mencionados de alunos na análise de dados são todos fictícios.

Questionou-se ao docente Jonas se ele havia aprendido nas formações continuadas ou na inicial aquela maneira de ensinar frações, outrora observada na aula. Ele disse que “a necessidade fez querer aprender”, estudando em outras fontes, pois precisou aprender para poder ensinar aos alunos. Não foi a necessidade dos alunos que o estimulou aprender, porém houve antes a necessidade dele aprender para poder ensinar. Além de observar esse professor realizar a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, foram comprovados aspectos da formação contínua dele sendo expressos na ação pedagógica, em meio à relação com a aprendizagem contínua da docência.

Acerca da formação contínua, Lima (2001) salienta que essa se evidencia como a articulação entre trabalho docente, conhecimento e o desenvolvimento do professor, integradas e refletidas em contexto de práxis. Elementos da formação acadêmica se promulgam como relevantes na trajetória profissional e ganham outras configurações no exercício refletido do magistério, não só diante das carências de aprendizagem dos alunos, mas também pelas demandas formativas que o professor precisa aprender para ensinar.

Existem aspectos dos conhecimentos teóricos elencados pelos professores investigados como importantes para a aprendizagem contínua da docência, que se expressam de modo constante na sala de aula. Em destaque, eles citaram conhecimentos da Didática, da Psicologia e da Pesquisa em Educação, os quais, mesmo situando limitações em determinados aspectos da formação acadêmica (relacionadas com a não contextualização com a realidade escolar ou o não aprofundamento dos estudos), por não aprofundas muitos estudos do cotidiano escolar, reconhecem e pontuam contribuições da teoria para a prática pedagógica. A aprendizagem da docência se desenvolve no decurso da carreira profissional do professor, com destaque para a relação de conhecimentos elaborados e apropriados na prática pedagógica com articulações da teoria assimilada na formação acadêmica, conforme destacaram os sujeitos.

Na primeira entrevista, a professora Ana disse que o professor pode estudar de muitas maneiras, até mesmo vendo postagens no *facebook*. Nesta ocasião mencionou que adotava essa prática porque não tinha tempo para se dedicar mais aos estudos. Evidencia-se que a autoformação, expressa por ações dessa natureza, revela fragilidades, não tem aprofundamento e se limita a conhecimentos, muitas vezes, sem criticidade, nem fruto de investigações científicas. De outro modo, mostra a urgência dos gestores escolares e governantes ofertarem condições e tempo para que os professores possam estudar, inclusive partindo de suas práticas pedagógicas, das necessidades do trabalho que realizam.

As professoras Ozanila e Ana, que realizaram a Licenciatura em Pedagogia em regime especial, em período de férias e sábados, fizeram críticas ao modo como desenvolveram seus cursos de formação inicial, apontando que gostariam de ter estudado com mais tempo e condições estruturais, como, por exemplo, com docentes que tivessem maior propriedade dos assuntos ensinados. Elas não deram destaque ao papel da pesquisa e ao seu uso na escola, nem mesmo relacionando ao planejamento. Percebe-se que a pesquisa poderia ser pontuada com maior destaque, conduzindo a formação contínua dessas docentes.

Os professores Jonas e Maria realizaram a Licenciatura em Pedagogia em regime regular, embora essa última tenha começado a lecionar antes de concluí-lo. Apesar destes dois ter apontando críticas aos seus cursos de formação inicial, relacionadas com ausência de contato com dinâmica e realidade das escolas, eles destacaram a relevância dessa formação para docência, situando como a base e que foi fundamental para o que desenvolvem em sala de aula. Percebe-se, deste modo, ser importante que as formações, de caráter inicial ou continuada, sejam realizadas com a oferta de condições adequadas de aprendizagem, no que tange à duração, concretização e oferta de aspectos pedagógicos necessários para melhor realizar suas funções.

Cabe aos cursos de licenciatura fortalecerem no currículo as práticas de formação para a pesquisa, em virtude da relevância para o desenvolvimento da docência. O saber pesquisar, compreendido como elemento apreendido na formação inicial por Jonas e Maria, revela-se como eixo impulsionador de formação contínua na prática pedagógica, porque esses docentes destacaram a pesquisa como um elemento de fortalecimento da prática pedagógica. Ao mesmo tempo, e de se reconhecer a necessidade de as escolas desenvolverem a prática de pesquisa no âmbito escolar, ofertando condições adequadas para que os professores possam realizá-las, o que inclui melhores condições físicas e pedagógicas.

Com suporte na análise dos dados, é possível identificar que a pesquisa é percebida, na perspectiva de Jonas e Maria, como elemento fortalecedor da docência, subsidiando a constituição de práticas pedagógicas mais articuladas na inter-relação do ensino com a aprendizagem. Neste sentido, é relevante que as instituições de ensino da EB e do ES constituam ações de fortalecimento da formação em pesquisa para os professores, situando essas aprendizagens como significativas para a prática pedagógica e laboração da docência.

A análise desse contexto da sala de aula ressalta a importância, por exemplo, de que seja oferecida uma sala privada e com boas acomodações para que os professores possam planejar, que sejam ofertados recursos didáticos de apoio ao trabalho pedagógico, sem a necessidade de que eles comprem, e que existam computadores com acesso à *internet*

disponíveis para realizarem estudos, elementos estes que eram inexistentes na escola pesquisada. A docência se constitui em vários aspectos e contextos, sendo debatida por meio de estudos da prática pedagógica, com ênfase na necessidade de investigar o que eles precisam aprender e ensinar.

A realização de pesquisa no ambiente escolar, adotada no planejamento das ações pedagógicas dos docentes, pode ser compartilhada entre os professores de uma instituição de ensino, a fim de identificar potencialidades no trabalho pedagógico e na formação constituída no ambiente de trabalho, com suporte na epistemologia da prática, que se firma na investigação e na reflexão.

Para Therrien (2010a, p. 4), "[...] o paradigma da epistemologia da prática propiciou desvelar a importância das abordagens que focalizam a cognição situada ou a ação situada como geradoras de saberes [...]", o que envolve também a perspectiva formativa do professor pesquisador. A práxis pedagógica se firma como eixo central de aprendizagem contínua da docência pois, é nela que são incitadas assimilações de conhecimentos singulares de como se labora a docência, em meio aos desafios da sala de aula, que ganham maior destaque com a compreensão empírica do trabalho pedagógico, uma vez que

> [...] a sala de aula se torna um ambiente próprio a uma reflexão sobre a ação antes, durante e depois de sua execução, ou seja, uma situação de tomada de decisões fundadas numa racionalidade que o rigor dos processos científicos dominantes nem sempre sustentam [...]. (THERRIEN, 1997, p. 3).

É fundamental fortalecer na escola espaços de compartilhamentos de reflexões sobre a docência, partilhando as distintas experiências de exercício do magistério, por serem expressos como meios de formação docente. Serão discutidos contextos de formação de professores relevantes para a profissão e que se inter-relacionam com a aprendizagem contínua da docência, necessária à sala de aula.

5.1.2 Cenários e contextos de formação de professores

São realizadas análises, neste item, sobre aspectos do percurso formativo dos sujeitos investigados, envolvendo debates sobre as formações inicial e continuada, a fim de perceber como essas dimensões dialogam com a formação contínua, que tem papel de destaque na aprendizagem da docência e que é promovida em vários contextos. Foi questionado aos professores se, caso eles não tivessem realizado nenhum curso de formação superior, existiria diferença na formação e na atuação no magistério deles.

Os docentes destacaram a relevância da formação inicial para a prática pedagógica e situaram características dela na aprendizagem da docência. A professora Maria pontua, por exemplo, que a Universidade permitiu a relação da teoria com a prática. Ao mesmo tempo, essa professora situou a necessidade de existir maior aproximação das escolas com o que é desenvolvido nas disciplinas de uma licenciatura, aspecto situado como um distanciamento contraditório por evidenciar a necessidade de atenção dos dois cenários de coparticipação na formação docente: a escola e a universidade.

Maria salientou que, em virtude desta fragilidade da formação inicial, "[...] tinha uma insegurança muito grande, por ser o primeiro trabalho, [...] por ser a primeira vez, primeira atuação com crianças". Essa situação de insegurança, fruto da inexperiência, não se percebe somente na prática pedagógica, mas também em situação de assimilação de conhecimentos acadêmicos, que podem ser identificados como de compreensão difícil, em virtude do aprofundamento teórico abordado, dos termos utilizados na linguagem acadêmica, dentre outros fatores, pois ela afirmou: "[...] quando eu cheguei na Universidade eu caí de paraquedas, eu não entendia, 'meu Deus o que é isso?' [...] E principalmente a questão da docência, porque eu era uma aluna e hoje eu sou professora e é totalmente diferente [...]". Atualmente, de acordo com suas percepções, ela se apropriou de conhecimentos específicos de sua área de formação, decorrentes das formações inicial e continuada, que são fortalecidos na prática, na experiência.

A formação acadêmica, mesmo relacionada, refletida e transformada na prática, não exime o docente de ser e se sentir desafiado pelo que encontrará no contexto da sala de aula. Por isso, alguns docentes podem exprimir ansiedade e nervosismo no ingresso na profissão ou mesmo em seu transcorrer, o que inclui até a insegurança, que se configura como desafio de se apropriar do que é desconhecido, do que lhe é novo.

A situação exposta exige maior articulação dos conhecimentos acadêmicos com a prática pedagógica desde a formação inicial (por meio de ações nas disciplinas dos componentes curriculares das licenciaturas, não se limitando somente aos Estágios, mas com projetos de natureza interdisciplinar e valorizando os saberes dos professores que ministram aulas na EB em interação com os alunos em fase de formação inicial), possibilitando mais aproximação com a dinâmica escolar, com atividades que não sejam limitadas ao Estágio Supervisionado. Isso necessita também ser fortalecido considerando a importância de as escolas discutirem os conhecimentos acadêmicos em seus espaços, em meio a análise e busca de compreensão e de transformação da prática pedagógica.

Sobre os conhecimentos que aprenderam na Universidade, os depoimentos dos quatro professores destacaram como necessários para a sua prática pedagógica: “didáticos, sobre metodologias de ensino, sobre os tipos de escolas [...]”. (OZANILA); “Sociologia e Psicologia. O comportamento humano e os processos mentais. Esses conhecimentos são fundamentais para auxiliar o nosso trabalho já que recebemos pessoas com perfil social diferente e também com problemas de aprendizagem diferentes [...]”. (JONAS); “Conhecimentos de Didática e de Psicologia para conhecer as individualidades das crianças, as necessidades de cada uma, para saber ouvi-las [...]”. (ANA); e completando:

> As principais leituras que me influenciaram são as de: Paulo Freire, Emília Ferreiro, Piaget, Vygotsky. O conhecimento em sala de aula deve ser planejado com base em conhecimentos prévios do aluno e deve ser contextualizado. Devemos observar o desenvolvimento de cada um, para poder passar para uma outra etapa [...]. (MARIA).

Os professores elencam conhecimentos relacionados, em destaque, com necessidades imediatas de seu campo de atuação, com enfoque para conhecimentos relacionados aos aspectos pedagógicos do trabalho que realizam, envolvendo dimensões sociais dos aspecto do desenvolvimento humano, no que tange à compreensão da aprendizagem dos alunos e também de análise da sociedade, mas situando na perspectiva dos alunos, a fim de compreenderem elementos relacionados a aprendizagem e dificuldade de aprendizagem.

É interessante destacar, por exemplo, que na fala de Maria ela revela aspectos relacionados ao movimento de reflexão sobre a prática que desenvolve, ação essa expressa como laboração de práxis, pois ela se fundamenta na teoria para constituir a ação, contexto que produz a mobilização de outras reflexões, relacionadas com a prática pedagógica.

A professora Ana disse que foi relevante a formação inicial para a aprendizagem da profissão, porém, ao mesmo tempo, exprimiu que esta aquisição de conhecimentos apresentou limitações em sua formação, em virtude das condições de trabalho dos professores universitários. De acordo com ela, muitos dos docentes que ministraram aula não denotavam conhecimento com propriedade dos conteúdos lecionados, o que comprometeu a sua aprendizagem.

A professora Ozanila afirmou que começou a lecionar sem formação superior, o que lhe trouxe muitas dificuldades, principalmente porque requeria o domínio de conteúdo específico dos Anos Finais do EF e ela encontrava muito problema em sala de aula para ministrar aulas para os adolescentes, pela dificuldade também de saber interagir com os alunos. Por isso, se considera relevante que se dê maior destaque ao papel dessa formação na

atuação profissional, relacionando com aspectos do cotidiano escolar, das experiências dos docentes, das relações estabelecidas entre os pares, do contato com os alunos nas escolas.

O modo como os docentes compreendem o papel da formação inicial para o exercício do magistério está associado à maneira como este se apresentou e se consolidou na trajetória acadêmica. Isso revela que as aprendizagens da formação superior se consolidam de modo singular na formação e na ação profissional das pessoas. Embora alguns deles tivessem frequentado a mesma instituição de ensino, usufruindo dos mesmos espaços e tempos de aprendizagem do ofício, observa-se que as aprendizagens são realizadas e caracterizadas de modo distinto, por envolverem aspectos da história de vida deles que se relacionam com o modo como eles enfrentam e percebem a sua formação e profissão, aspectos estes que se relacionam com a laboração da reflexão sobre e na prática pedagógica.

Para Feitosa e Dias (2015, p. 117),

> [...] essa prática reflexiva configura-se como processo de autoformação, que decorre da ausência de ações institucionais em favor da formação e do desenvolvimento profissional docentes, e das necessárias reflexões mobilizadas para equacionar as singularidades, incertezas e conflitos do cotidiano da opressão docente.

A inter-relação da formação inicial em meio à formação contínua é explicitada na prática pedagógica, em situação de ansiedade, de nervosismo, de realização de pesquisas, no reconhecimento das fragilidades e na maior apropriação de conhecimentos do âmbito acadêmico. Expõe-se que "[...] no horizonte da utopia, entendido como vir-a-ser, está a formação contínua como um diálogo com a vida do professor, a serviço da emancipação humana e como mediadora da função crítica, na luta por uma sociedade mais justa". (LIMA, 2001, p. 8).

Acrescenta-se ao debate que se buscou identificar dos sujeitos qual a percepção deles em relação ao argumento de determinados professores de que o que aprenderam na Universidade não contribuiu para o que precisam ensinar. As professoras Maria e Ana expuseram que a formação acadêmica possibilitou a apropriação de conhecimentos relevantes para a aprendizagem profissional, em especial, os relacionados à Didática e com ênfase nas metodologias de ensino. Sobre este debate, o docente Jonas destacou:

> Você não sai da Universidade pronto [...]. Você pega teóricos, teorias, conceitos, ai você também pega a parte de pesquisa. [...] o que você pegou como base vai servir para o seu trabalho, [...] o professor vai para a sala e tem que saber se virar. Ele não vai chegar preparado, não vão te ensinar a como dar uma aula. Vão te ensinar como você estudar. É isso que você tem que fazer com os seus alunos também, ensinar eles a estudar.

A fala da professora Maria expressa, dentre outros aspectos, funções da formação pela Universidade, relacionadas com a aprendizagem de conhecimentos e saberes importantes para o exercício da docência, que se configuram como a base da docência, possibilitando a apropriação de conhecimentos, por exemplo, da pesquisa, na teoria e na prática.

Como exposto, determinados aspectos da docência são assimilados e reelaborados somente na prática pedagógica, porque estão relacionados com a experiência no magistério, que é singular a cada pessoa. É notório que uma licenciatura não forma plenamente o professor para enfrentar os desafios da sala de aula. Por isso, infere-se que os docentes estão constantemente aprendendo, ressignificando saberes e elaborando outros.

A escola está em permanente movimento, mudando o tempo todo; ela é dinâmica e dialética e estes aspectos necessitam ser abordados nas práticas pedagógicas formativas no ES, valorizando tais características nas ações que realiza de formação dos licenciados. Esses saberes podem dialogar com os conhecimentos apreendidos no ES, como, por exemplo, o que se assimila de teoria na Didática. É relevante que as ES estejam em permanente diálogo com as escolas, compartilhando conhecimentos e saberes sobre a docência, discutindo sobre a práxis pedagógica, em um momento constante do fundamentar o "como fazer" na análise do "

A aprendizagem da docência no ES, por meio de uma Licenciatura, se destaca pela apropriação de conhecimentos que fundamentam a prática pedagógica no contexto da experiência. Isso envolve aprender com os alunos, com os responsáveis pelos alunos e demais professores. Então, "[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrando-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão [...]". (NÓVOA, 2009, p. 30); isso envolve também e em especial o diálogo com os alunos, sujeitos centrais da interação pedagógica, refletindo sobre as relações estabelecidas no contexto de laboração da prática pedagógica. Não é uma tarefa fácil de ser realizada, porém se evidencia como importante e urgente, pois fortalecerá a dinâmica da formação e da prática pedagógica.

Relativamente à formação inicial, a professora Maria disse: "[...] a questão da relação família e escola, que eu vi isso na teoria e eu vejo na prática o quanto influencia, a questão da comunidade escolar, a questão da gestão democrática. Vi isso na teoria e na prática tem que ter, porque se não tiver uma gestão democrática a escola não dar certo". Ela destacou ainda que "[...] na parte acadêmica [...] você aprende a ser professor na parte da teoria", situando a teoria de modo distanciado da prática. Essa percepção pode reforçar e legitimar, deste modo, o discurso de que teoria e prática não se relacionam na formação acadêmica.

As teorias nascem de pesquisas e buscam constituir compreensões de um fenômeno da realidade. Elas explicitam-se da realidade e se transformam da relação com a prática. São notórias na fala da professora Maria percepções distintas de como concebe a articulação da teoria com a prática, o que pode ser reflexo de leituras e experiências no terreno conceitual do que é teoria e do que é a prática, mas, ao mesmo tempo, são identificados processos de reflexão sobre qual é o papel da teoria na prática pedagógica. O professor Jonas pontuou que "[...] A formação inicial [...] foi boa. [...] vai trabalhar sobre maneiras da pessoa aprender e de ensinar, sociedade. Você vê todas estas áreas, que na prática você vai lidar com isso, quando você chega na prática".

As transcrições de trechos das falas de Maria e Jonas evidenciam reflexões que dimensionam e revelam aspectos da práxis pedagógica, que é corroborada no trabalho pedagógico, em face do que foi observado em sala de aula. A necessidade de se constituir e materializar este trabalho formativo, comprometido com a transformação social, requer conhecimentos teóricos e isso se apresenta como possibilidade também de formação e de aprendizagem da docência. Esse fator foi mencionado, por exemplo, pela professora Maria, que percebeu sua importância na sala de aula em face das situações que enfrenta, conhecimentos que viu no ES, refletindo e transformando sua realidade, com base em racionalidades pedagógicas. Ana e Ozanila comentaram também a dificuldade em realizar seu trabalho em razão de problemas que vários alunos enfrentam no contexto familiar, com famílias cercadas de situações que influenciam na aprendizagem, fatores que repercutem diretamente nas suas atividades em sala de aula. Com amparo no exposto, elucida-se que

> Enunciar que a racionalidade que move o trabalho do educador tem a sua concepção fundante na epistemologia da prática nos permite qualificar esta como racionalidade pedagógica. A epistemologia da prática se situa no confluente do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e o contexto social de suas intervenções [...]. (THERRIEN, 2010a, p. 3).

Ozanila salientou que os docentes saem da Universidade com todos os conhecimentos de que precisam para ensinar, em virtude da complexidade da sala de aula e da existência da grande demanda de problemas pedagógicos. Semelhante a Ozanila, o professor Jonas destacou que somente na prática pedagógica é que o um professor irá aprender aspectos mais específicos da docência, enfrentando os desafios da sala de aula, do cotidiano. Na Universidade, o docente estuda, porém, esse estudo adquire sentido na escola.

É notório que o professor não aprenderá todos os conhecimentos na formação inicial, até pois o conhecimento está em permanente mudança e existem conhecimentos e saberes que só são apreendidos no exercício do magistério. Além de a formação inicial ter

perfil incompleto de apropriação de conhecimentos básicos e também relevantes para a profissão, destaca-se que a percepção dessa docente está também relacionada ao modo como se desenvolveu sua formação no Ensino Superior, revelando aspectos expressos por ela como frágeis. Ozanila destacou, semelhantemente a Ana, que gostaria de ter cursado uma faculdade regular, para aprofundar os conhecimentos e dispor de formação acadêmica mais consolidada.

Ana acresceu que "[...] se eu estivesse na Universidade hoje eu teria um olhar melhor, uma abertura melhor para o conhecimento devido à prática [...]". A relação da teoria com a prática se anuncia como fundamental para a prática pedagógica, algo que limitou a compreensão de alguns conhecimentos acadêmicos, pois, além das dificuldades físicas e pedagógicas na licenciatura cursada, somente com a experiência a professora Ana afirmou que conseguiu expor com maior consistência a importância, dos conhecimentos acadêmicos debatidos na Universidade para a prática, porque isso se revela na realidade da sala de aula.

Percebe-se que a formação contínua, constituída pela experiência de sala de aula, apresenta-se como eixo mobilizador de aprendizagens necessárias para a docência com teoria. Cabe aos professores perceberem no trabalho que necessidades têm de estudos e de busca de fundamentação teórica para a prática pedagógica, em interação com os saberes apreendidos na experiência de ensino.

Os docentes Jonas e Maria também fazem críticas à formação inicial, em virtude de greves e restritas aproximações com as escolas. Ele argumentou que gostaria que "[...] tivesse algo que trabalhasse justamente o contato, sem ser só os Estágios, os Estágios não são suficientes". Ela acrescentou que "[...] essas disciplinas dos ensinos deveriam ter tido um pouco mais [de relação] com a prática [...]". O cenário e o contexto da formação inicial são situados como espaços de aprendizagem da docência, porém, são identificadas lacunas, não somente teóricas, mas também de aproximação com a prática pedagógica, situação que eles identificaram como relevante para ser debatida e fortalecida na licenciatura.

Ao se referirem às ações de formação continuada municipais, estaduais ou federais, os quatro docentes destacaram a relevância das atuações do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)[72] para a continuidade dos estudos, embora tenham exposto críticas relacionadas à descontinuidade das ações de formações, que comprometem o desenvolvimento e a aprendizagem dos conteúdos.

[72] Mesmo que sejam estabelecidas críticas ao PAIC pelos professores, considerou-se importante destacá-lo na análise de dados, porque ele se configura como formação continuada. "É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental". (CEARÁ, 2017). Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acesso em: 27 jan. 2017.

Sobre o PAIC, Maria disse: "Nós fazíamos uma parte teórica em grupo, a leitura, depois nós íamos explicar e depois a parte prática, era construção de jogos. [...] o professor leva aquela atividade para a sua sala de aula e no outro encontro ele já [...] mostrava como tinha sido o retorno daquela atividade [...]" e refletiam a prática realizada. Ana argumentou:

> [...] o curso é muito bom, ajuda, porque ele traz muitos textos bons, ele traz atualizações, os textos são bem atualizados. Têm encontros que as formações são apenas de oficinas, houveram trocas de experiências e essas trocas de experiências são maravilhosas, porque a gente sente que os professores passam pelas mesmas angustias que nós e que a gente vê outras ideias serem socializadas e isso ajuda bastante o nosso cotidiano.

Embora a formação promovida pelo PAIC possa conter características de ser formal e programada, ela admite a identidade de ser continuada, intencional e sistematizada. De acordo com os quatro sujeitos pesquisados, a formação do PAIC valoriza as experiências de ensino dos colegas de profissão. Os quatro professores citaram que é instigante o compartilhamento de conhecimentos sobre metodologias de ensino, porque eles analisam várias práticas, com estudos teóricos e é importante para o trabalho deles.

A formação expressa por esse Programa se caracteriza, de acordo com as falas das professoras Maria, Ana e Ozanila, como conexão de teorias com a prática pedagógica; não se firma na prática pela prática e, é situada em fundamentações teóricas de modo reflexivo. A formação continuada está inserida na formação contínua ao passo, a segunda envolve dimensões da história de vida e da troca de conhecimentos decorrentes das experiências de ensino, no tocante, por exemplo, à gestão e à transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, deixando-os apreensíveis aos discentes.

Em relação às formações continuadas, o professor Jonas também teceu críticas no tocante ao intuito delas. Ele disse que estas formações estão voltadas mais para as avaliações externas, porque elas não se destinam às necessidades específicas dos discentes e, em consequência disso, não se remetem com a devida consistência ao trabalho pedagógico, quanto ao que os docentes necessitam aprender, embora tenha destacado a relevância da troca e da análise de experiências pedagógicas provocadas por ações do PAIC.

Esta perspectiva crítica de Jonas revela que há necessidade de maior aproximação dos órgãos governamentais com os espaços das salas de aula, a fim de identificarem as especificidades formativas dos docentes, no intuito de a realidade deles não ser unificadas, porque existem singularidades em vários contextos, razão pela qual, "[...] a formação tem de ser concebida para dar resposta as dinâmicas *colectivas*, vivida no interior das escolas, e não,

como acontece frequentemente, para produzir *meras lógicas individuais*". (MORAES; PACHECO; EVANGELISTA, 2003, p. 122, grifo dos autores).

Cabe salientar a necessidade das formações sistematizadas, na modalidade continuada, nascerem das necessidades e especificidades de cada sala de aula; por esse motivo, compreende-se ser importante que as escolas se configurem e sejam legitimadas como cenários de aprendizagem contínua da docência, valorizando a aprendizagem destes profissionais no local de trabalho, com ações em serviço, que se relacionam com as formações continuadas. Se as formações sistematizadas pelo poder público reconhecerem e estiverem articuladas à sala de aula, ao cotidiano dos docentes, envolvendo suas percepções e os valorizando em suas especificidades, percebe-se que essas formações terão maior sentido e significado para a aquisição de conhecimentos e saberes para os docentes.

Evidencia-se, com suporte nos relatos dos sujeitos, que dimensões da formação contínua permeiam a aprendizagem da profissão no cenário e no contexto da materialização das formações continuadas. Em destaque, mencionam-se as trocas de experiência de metodologias de ensino, as dificuldades encontradas no trabalho e como são superadas. Essas reflexões são baseadas em falas dos docentes, ao exprimirem que é em sala de aula, laborando a prática pedagógica, que aprendem mais sobre a docência. Por isso, as formações sistematizadas necessitam dialogar com o espaço de materialização da docência, aproximando e interpretando realidades. São destacados, a seguir, trechos das falas dos sujeitos em que eles elencaram onde aprenderam mais sobre a profissão:

> No dia a dia, na sala de aula, com os diferentes tipos de alunos que eu vou tendo a cada ano, com a evolução de cada aluno meu, com as dificuldades que eu vou encontrando em sala de aula, eu tenho que encontrar, mesmo sem ter a formação, eu vou ter que buscar uma prática melhor para eu poder ensinar o meu aluno, para melhorar o meu trabalho. (MARIA).

> É uma mistura, o processo é uma mistura, você aprende em uma Universidade o básico, você aprende a pesquisar, você aprende teorias [...]. Na sala de aula você aprende com o dia a dia, você vai lidar com as situações, vai percebendo o que você pode fazer em cada situação, que tipo de trabalho que você pode desenvolver com determinados sujeitos, os alunos [...]. (JONAS).

Identifica-se nesses depoimentos o fato de que a experiência tem destaque na aprendizagem dos professores, sem desconsiderar a relevância da formação acadêmica. Maria, mesmo ao afirmar não dispor de determinados conhecimentos para constituir algumas ações em sala de aula, pela ausência de formação, a elabora. Isso demonstra o quanto é desafiante o exercício do magistério, é um território de constantes lutas, que se evidenciam de muitos modos e que tornam essa profissão singular em relação aos demais ofícios.

Jonas destacou aspectos relevantes da formação acadêmica, com ênfase na pesquisa e na apropriação de conhecimentos significativos para a profissão, porém, ressaltou que é no contexto da sala de aula que a docência se consolida. Isso confirma o quanto é importante, por exemplo, que os espaços de formação de professores desenvolvam ações, com maior expressividade, que articulem e aproximem as instituições de ensino da EB com as de ES. É necessário fortalecer os estudos e as ações de formação docente que valorizem a perspectiva de formação de professores com viés e fortalecimento na epistemologia da prática, com amparo na epistemologia da práxis transformadora. Essas análises se referendam nas percepções de Therrien (2010a, p. 3-4), pois:

> A abordagem da epistemologia da prática permite revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados efetivamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas suas atividades e na sua própria identidade.

Há reconhecimento entre os quatro sujeitos pesquisados sobre a relevância da prática pedagógica como cenário de destaque para a aprendizagem da docência. É importante, com isso, uma maior integração de formações, valorizando a sala de aula como espaço de aprendizagem da profissão, estimulando que conhecimentos acadêmicos transponham os muros da Universidade e se integrem mais ainda com a realidade e a dinâmica escolar.

A escola não é somente um *locus* do ensino de conteúdos curriculares, porém, se revela como contexto de transformação e de produção de conhecimentos e saberes. Carece, portanto, de envolver mais os sujeitos que a constituem na análise e na resolução dos conflitos que estão na sala de aula. Faz-se necessário que professores e gestores compreendam que o trabalho deles integra e se constitui na busca pela concretização da função social de uma instituição de ensino, razão por que é importante o compartilhamento de opiniões e experiências pedagógicas nas escolas. As docentes Maria e Ana expuseram que

> [...] às vezes acontece problema em sala de aula, o professor não tem tempo para repassar, ou às vezes passa rápido para a gestão ou para o colega, que acaba não sendo ouvido, porque a gente sabe que sempre acontece algum problema. Eu acho que tinha que ser repassado, porque é um grupo, têm que serem divididos esses problemas, creio eu que melhore. (MARIA).

> [...] não acontecem mesmo, eu não sei se é pouco o tempo, porque nos planejamentos coletivos eles têm vários informes e acaba que pega o tempo do planejamento e não há espaço para estudar casos, vamos dizer assim, então eu acho que deve ser por isso [...]. Esse tipo de problema era para ser trazido no planejamento, ser estudado, serem apontadas algumas soluções para aquela situação. (ANA).

Com efeito, por exemplo, estudar os problemas de sala de aula relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos, os conflitos entre alunos e a falta de atenção ao

ensino, revela-se como cenário e contexto de aprendizagem da docência, tendo como ponto de partida interesses de estudo que a realidade exige, isso é formação contínua, e necessita de mais espaço no âmbito das reuniões e dos planejamentos escolares. O estudo de conhecimentos acadêmicos pode ser mais aproximado da realidade escolar, desde que sejam criados e fortalecidos espaços com essa intenção na escola, porque eles têm estreita relação.

Relativamente às necessidades em sala de aula como eixo constituinte de demandas formativas para o exercício da docência, a professora Ana disse que "[...] os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, são estes que me motivam a estudar e os alunos com comportamento um pouco agressivos, [...] para poder lidar com as situações [...]". A realidade escolar se evidencia como o centro de interesse de estudo na perspectiva desta professora e isso foi situado também na fala da professora Maria, quando afirmou a necessidade de estudo sobre a Educação Especial.

Assim, Maria argumentou também: "[...] uma coisa que eu sinto muita falta na formação continuada [...] com relação à inclusão, mas a lidar com alguns tipos de deficiência, [...] eu preciso inovar com metodologias, inovar com coisas que atraem mais os alunos [...]". O docente Jonas expôs a necessidade de estudos na área de tecnologias, porque "[...] a tecnologia vem avançando e evoluindo, e a gente precisa acompanhar também. Os alunos são mais envolvidos com as tecnologias do que alguns professores [...]".

A sala de aula é o espaço de análise de demandas formativas de professores e é nela que estes sujeitos se debruçam sobre vários problemas, desafios e aspectos do cotidiano escolar. Outrossim, a aprendizagem contínua da docência se expressa de modo multirreferencial em meio à dinâmica da sala de aula, contemplando a realidade do contexto escolar, sendo apregoada na prática pedagógica, em meio aos problemas e às situações que a realidade exige, como, por exemplo, no uso das tecnologias, má formação para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais e com a agressividade e a falta de atenção de determinados discentes durante as aulas.

A professora Ozanila, de outro modo, apontou a necessidade de estudar mais sobre as relações com a comunidade, para que possa haver maior relação com a dinâmica da sala de aula, enquanto o professor Jonas destacou que aspira a desenvolver estudos na área da gestão, "[...] para eu poder questionar mais algumas coisas [risos], algumas falhas que a gente percebe na instituição". Aspectos relacionados à gestão escolar e à comunidade em que a escola está inserida se revelaram como interesses de estudos destes dois professores.

Percebe-se, com isso, que a docência é situada por via de racionalidades expressas além da sala de aula, pois envolve a compreensão e o estudo de outros aspectos que se

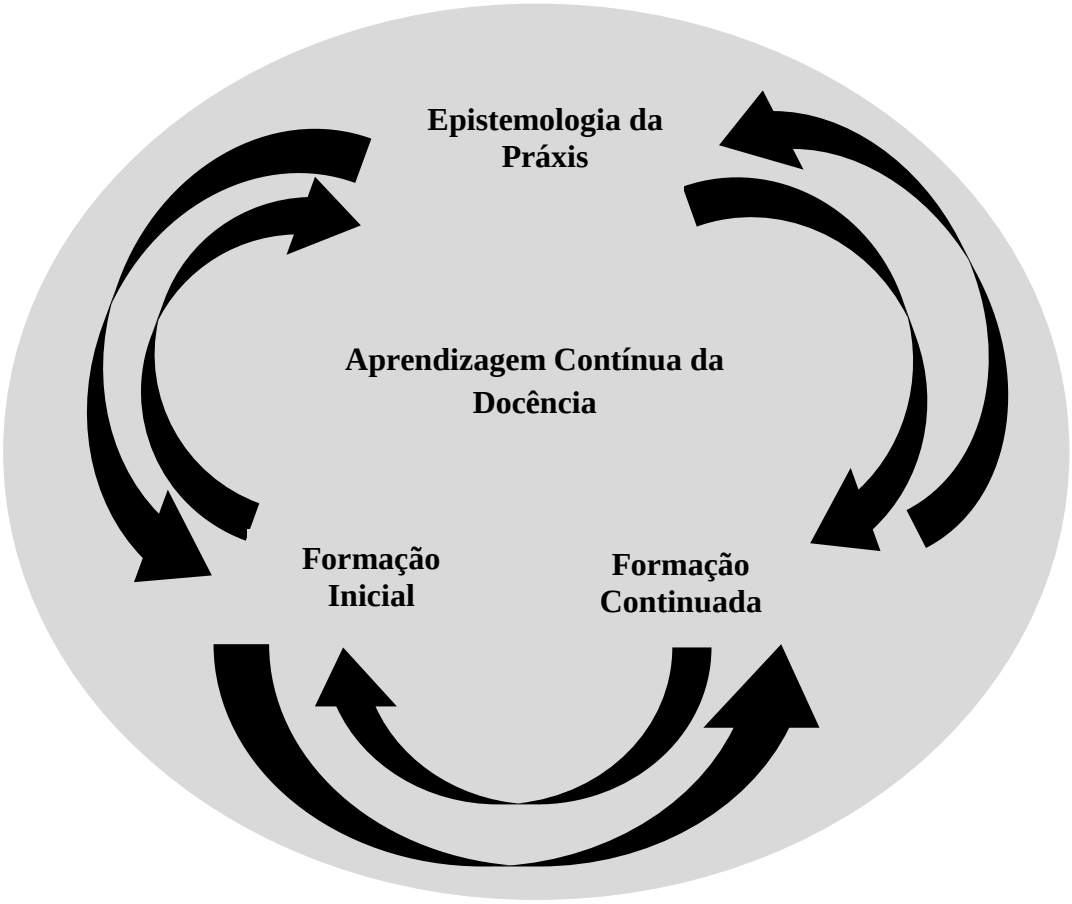
relacionam com a sua laboração. Embora os quatro sujeitos tenham exposto perspectivas distintas de demandas formativas, nota-se que as percepções deles estão associadas à dinâmica da sala de aula, ao trabalho pedagógico, ao dia a dia e apropriação e constituição de saberes docentes. A prática pedagógica

> [...] exige saberes específicos [como campo de formação de professores], observando a singularidade da tarefa de ensinar. Uma vez que sua prática pedagógica é desenvolvida a partir de saberes específicos articulados com as várias dimensões da prática educativa. (CABRAL, 2012, p. 1015).

A formação de professores, embora constituída em vários espaços e delineando-se em muitas tipologias, cenários e possibilidades, integra-se ao sujeito docente, configurando-se de modo multirreferencial e intersubjetivo à aprendizagem da profissão. A formação contínua expressa centralidade na aprendizagem da docência, porque integra elementos constituintes das demais tipologias de formações, inclusive outras não debatidas nesta tese, conhecimentos e saberes, que se integram ao desenvolvimento profissional do professor, com mediações da práxis, como ação refletida e transformadora.

As análises desta subseção permitiram elaborar a Figura 5, exposta na próxima página, denominada “Aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica”, que expõe o movimento e as características de como se constitui a relação desta aprendizagem com outros elementos de destaque para a formação profissional, considerando como dimensões fundantes das formações inicial e continuada, assim como a epistemologia da práxis como elemento constituinte e mobilizador da reestruturação da formação e da prática pedagógica.

Figura 5 – Aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica



Fonte: Elaborada pelo autor.

A formação de um professor é permeada, mobilizada, reestruturada e consolidada por distintos processos e em vários espaços, fundamentais para as aprendizagens da docência, envolvendo aspectos da formação inicial e continuada, potencializados com as experiências da prática, no movimento da relação teoria e prática, via práxis transformadora, que provoquem aprendizagens da docência.

A ilustração demonstra que se faz necessário que a perspectiva da bricolagem científica, como abordagem e postura de pesquisa, venha a ser constituída e situada também nos mais diversos espaços de formação de professores como dimensão formativa desses profissionais, integrando teoria e prática, valorizando a multirreferencialidade das experiências de vida, conhecimentos, saberes e necessidades singulares de aprendizagens, envolvendo, inclusive, aspectos culturais. Percebe-se que

> [...] o ato investigativo [e de formação do docente] centrado na totalidade do ser humano, com suporte em posições críticas e reflexivas, se exprime mais condizente para a investigação [e aprendizagem] de fenômenos complexos, como os que

> desafiam o campo da educação. (RODRIGUES; THERRIEN; FALCÃO, 2016, p. 973).

As análises tecidas no decorrer desta seção evidenciam que aprender a ser docente envolve uma diversidade de aspectos e dimensões relacionados à profissionalização, à história de vida, aos aspectos humanos, à experiência, à prática pedagógica, à interação e à comunicação, que se entrelaçam à formação de professores de modo contínuo.

Faz-se necessário o fortalecimento de ações formativas que integrem com maior destaque as categorias teoria e prática na formação para a docência, situando as racionalidades que as permeiam com base em fundamentos da epistemologia da práxis para a docência.

A próxima subseção destina-se a discutir aspectos da prática pedagógica, com enfoque mais aguçado sobre a aprendizagem contínua da docência na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

5.2 PRÁXIS PEDAGÓGICA: PALCO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA GESTÃO E NA TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CONTEÚDOS DE ENSINO

Esta subseção está estruturada em dois itens. No primeiro, “Prática pedagógica: reflexões sobre a organização e a gestão da transformação dos conteúdos de ensino”, serão realizadas análises sobre a prática pedagógica, contexto esse que é situado por via de racionalidades relevantes para a aprendizagem da profissão. No segundo item, “Aprendizagem da docência e a práxis na gestão e transformação pedagógica dos conteúdos de ensino”, serão desenvolvidos aspectos críticos sobre como os sujeitos investigados tornam os conteúdos de ensino apreensíveis aos discentes e com suporte na análise de vários aspectos da prática pedagógica. A discussão se firmará na reflexão sobre contextos da docência que impulsionem aprendizagens para o magistério, com enfoque na laboração da práxis pedagógica em circunstância de interação e de comunicação entre professor e aluno.

5.2.1 Prática pedagógica: reflexões sobre a organização e a gestão da transformação dos conteúdos de ensino

Neste seguimento, desenvolvem-se reflexões sobre vários aspectos da práxis pedagógica com destaque para o planejamento de ensino dos professores perquiridos, porque esta ação assume destaque na análise da transformação pedagógica dos conteúdos. De início,

pontua-se que os quatro sujeitos (Ana, Jonas, Maria e Ozanila) dispõem de 1/3 (um terço) da carga horária semanal destinada à realização do planejamento[73] e, nesta ocasião, eles fazem também correções das avaliações dos discentes e preenchem os registros dos diários de classe.

Mensalmente, além do comentado, havia um dia na escola destinado, especificamente, para a elaboração do planejamento coletivo entre os docentes, desenvolvido, frequentemente, aos sábados, a fim de não comprometer o tempo de aula dos alunos. Objetivava-se que neste dia os professores que lecionassem nos mesmos Anos do EF se reunissem para discutir e organizar as aulas.

Durante o período das observações em sala de aula, foram observados quatro dias de planejamento semanais dos sujeitos pesquisados, sempre previamente às aulas serem ministradas. Este momento da pesquisa foi bastante significativo para o estudo, pois permitiu analisar aspectos de como as aulas foram organizadas e como se desenvolveram na prática pedagógica. Além de serem realizadas observações de dois planejamentos coletivos (março e abril de 2016), antes de ser realizada a seleção dos sujeitos para a pesquisa, foram observados mais três dias de planejamentos coletivos no decorrer do período em que ocorreram as observações das aulas dos sujeitos pesquisados (agosto a dezembro de 2016), totalizando cinco planejamentos coletivos observados. Três destes duraram 4 horas (foram realizados no turno da manhã) e os outros dois duraram 8 horas (foram realizados nos turnos manhã e tarde).

O tempo dessa ação pedagógica coletiva era utilizado, em destaque, para que os gestores da escola dessem vários informes e fizessem requisições aos professores, como, por exemplo, o preenchimento de notas nos diários de classe. Era muito reduzido o momento destinado aos professores para elaborarem em parceria os planos mensais de aula, situação essa que foi criticada na coleta e produção de dados pelos docentes Ana, Jonas e Maria.

Os quatro docentes expuseram que usam o livro didático no planejamento, mas este não é o único recurso empregado no ensino. Eles buscam auxílio em fontes extras de estudo. Em destaque, mencionaram o uso de livros didáticos, de revistas e da *internet*, para pesquisar conteúdos e atividades complementares, além do uso de vários recursos didáticos,

[73] As informações referentes aos planejamentos semanais e coletivos dos docentes da escola investigada foram colhidas no ano de 2016. Dentre os 24 docentes que ministravam aula na escola (21 efetivos e três não efetivos), um efetivo e um não efetivo não tinha o tempo de 1/3 da carga horária semanal destinada ao planejamento na instituição, porque na ocasião que seria destinada à elaboração do plano de aula estavam em outra sala e, em razão disso, eram remunerados por isso. De acordo com informações coletadas com os professores Ana, Jonas, Maria e Ozanila, essa prática era recorrente em outras escolas, em especial com os docentes não efetivos.

como jogos, filmes e músicas. As observações dos planejamentos e das aulas revelaram que os materiais disponíveis na escola, para auxiliar o trabalho dos professores, eram escassos.

O uso de fotocopiadora para fazer determinados exercícios para os alunos era destinado em destaque para as turmas de Primeiro e Segundo Ano do EF e não poderia passar do número de cópias especificado para cada mês. Essa situação revela que as condições de trabalho desses docentes necessitam de mais atenção dos gestores, por meio da efetivação de políticas públicas que possibilitem mais subsídios para a realização da prática pedagógica. Jonas destacou:

> [...] Os recursos que têm... a lousa digital nunca foi utilizada na escola, porque a princípio veio uma ordem que o rapaz [do laboratório de informática] teria que fazer um curso, ele nunca fez o curso. As outras escolas utilizaram e a nossa nunca utilizou. A questão de laboratório de informática é só de nome, porque só tem quatro computadores que prestam. Os alunos vão para lá, metade de uma turma para dividir deste tanto de computadores, uma aula que não tem muito sentido [...].

A situação exposta é preocupante, pois os recursos didáticos, mencionados por Jonas, poderiam trazer contribuições relevantes para a laboração e para o desenvolvimento da prática pedagógica. Como foi exposto na subseção anterior, Jonas faz a aquisição de muitos materiais de que ele necessita para as aulas, porque a escola não os oferece. Sobre o uso de recursos extras, além do livro didático, ele comentou: "[...] se você traz uma novidade, algo diferente, já vai despertar o interesse [do aluno], além da necessidade dele te ouvir, porque ele só vai ter você ali para pesquisar, para ele estudar e aprender o que está sendo dito [...]".

É relevante que os docentes tenham esta perspectiva de inovação das práticas na elaboração e na reestruturação da ação pedagógica, quando da realização da aula, a fim de identificar como podem tornar a sala um espaço mais atraente de aquisição de conhecimentos, com o uso de vários materiais didáticos, os quais necessitam assumir funções pedagógicas nas atividades realizadas, pois estes materiais têm a função de "[...] despertar o interesse, facilitar a compreensão e estimular a participação dos alunos". (HAIDT, 2002, p. 102-103).

Cabe aos governantes responsabilizarem-se e ofertarem melhores condições físicas e pedagógicas de trabalho aos docentes, com permanentes investimentos nas escolas, com o intuito destes profissionais terem os recursos considerados por eles necessários para realizarem as aulas, compreendo o seu objetivo no cenário social, porque "[...] não basta fazer uma aula; é preciso saber porque tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso a compreensão e leitura da práxis". (FRANCO, 2015, p. 607).

Ao se referir ao material que existe no âmbito escolar, Maria destacou: "[...] Estou sentindo falta aqui de jogos, os jogos estão todos defasados, misturados [...]". Percebeu-se que

existiam alguns recursos permanentes na instituição de ensino examinada, como jogos e livros de Literatura Infantil, no entanto, bem desgastados e em número insuficiente para a demanda de alunos e de turmas da escola. Além disso, os materiais de consumo rápido como, papel-madeira, cola e papel crepom eram poucos e usados de modo pontual, visto serem insuficientes para atender às necessidades de todos os professores, daí o porquê de se necessitar de mais e de frequentes investimentos dos governantes nos espaços escolares.

Expõe-se, em continuidade, que, embora dispondo de limitados recursos didáticos, os docentes perquiridos demonstraram atenção com o planejamento das aulas. As aulas de Ana, Pedro e Maria tinham recursos didáticos, sempre levados de acordo com o plano de aula e com as atividades realizadas. Mesmo sem tantos materiais, Ana oferecia aos colegas os jogos que produziu. Situação semelhante pode ser identificada com Jonas, inclusive com o que ele comprava. Esse tipo de prática é importante no trabalho escolar, porque:

> o papel do(a)s professore(a)s na transmissão de saberes a seus pares, não se dá apenas no quadro formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, o(a)s professore(a)s partilham uns com os outros seus saberes através dos materiais, dos 'macetes', dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula [...]. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 330).

As aulas de Ozanila, diferentemente dos demais sujeitos, estavam repletas de materiais, muitos dos quais industrializados e alguns que ela solicitou a outra profissional docente para os confeccionar, a fim de lecionar o conteúdo da Unidade Didática de Língua Portuguesa, referente ao assunto "Gêneros Textuais". Essa professora não mencionou, na coleta e produção de dados, que realizava esse tipo de aquisição de matérias para compor as aulas.

Ozanila levou todos os recursos durante os nove dias de observações em sala, que foram utilizados em aulas e dias distintos. Não havia necessidade de levar todos, uma vez que não seriam utilizados todos no mesmo dia e esse ato demanda dela muito tempo no início da aula para organizar a sala com os materiais expostos. Ozanila, semelhante aos demais sujeitos, ficava sozinha em sala com os alunos, que, no caso dela, eram 27. Com isso, todas as atividades eram desenvolvidas por ela, desde a acolhida até a organização do ambiente da aula. Por isso, se percebe a necessidade de serem sistematizadas práticas com maior objetividade nos recursos.

O planejamento foi caracterizado pelos sujeitos como flexível, percebido como instante de reflexão sobre o trabalho pedagógico, no tocante às decisões a serem adotadas para melhor constituir a prática pedagógica e obter êxito na aprendizagem dos alunos. Sobre o

planejamento, os professores caracterizaram os seguintes aspectos deste momento da ação didática: “[...] eu vou pesquisar [...] de acordo com a curiosidade dos alunos também. [...] eu posso mudar a qualquer momento alguma coisa para melhorar o meu trabalho [...]”. (JONAS). “[...] Eu não vou passar para outro conteúdo sabendo que meus alunos [não aprenderam] [...]”. (MARIA). “[...] se eu não conseguir no primeiro dia [explicar o conteúdo], claro que é um processo, é uma etapa, ai eu vou planejar aquilo durante uma semana, quinze dias, para eu chegar no meu objetivo”. (OZANILA). “[...] é uma situação de reflexão [...]”. (ANA).

Infere-se, com suporte nas falas anteriores, que uma aula é planejada com base na necessidades dos alunos e na realidade de cada sala, considerando as limitações e as potencialidades de aprendizagem dos discentes. Em virtude da quantidade de educandos nas turmas, considera-se difícil os professores realizarem acompanhamentos pedagógicos mais individualizados dos alunos para avaliarem e abordarem as dificuldades de aprendizagem, aspecto que ficou notório nas observações das aulas. Essa situação é mais complexa nas turmas de Segundo Ano do EF, porque os alunos são mais inquietos, não têm o mesmo comportamento daqueles que estão no Quinto Ano, em virtude da idade e da escolarização.

Percebe-se o quanto é relevante que esses profissionais, com a parceria dos gestores, deem mais destaque ao papel do planejamento não somente para a prática pedagógica, pois é importante que se configure como um momento que estimula a análise sobre a ação e a transformação da ação em contexto de reflexão, situação que repercute na formação de saberes docentes e nas aprendizagens contínuas dos professores. O planejamento é um espaço de interação entre os colegas de profissão, relevante como cenário de reflexões acerca das atividades que desenvolvem e de partilha das experienciais pedagógicas, o que inclui os problemas, as dificuldades e as aprendizagens da docência. Sendo assim, para Aaráujo K. (2004, p. 1976),

> O debate atual no campo da formação vem apontando para um novo modelo que coloca a prática pedagógica do professor como o lugar central de formação e de produção de saberes. Assim é que no contexto da formação e no exercício da profissão, o professor vem sendo considerado um profissional que mobiliza e produz saberes em sua prática cotidiana. A relação entre formação e profissão é colocada como constituinte dos saberes específicos da docência, não se podendo dissociar a formação da produção de saber [...]. (ARAÚJO K., 2004, p. 1976).

Os professores pesquisados não tinham os planejamentos semanais nos mesmos dias e horários, situação que dificultava a aproximação e o compartilhamento de experiências nas suas turmas. A docente Ana, inclusive, destacou que: “[...] às vezes a gente pega uns colegas bem parceiros da mesma sala, do mesmo ano letivo e isso ajuda, porque você troca ideias, você troca experiências, isso facilita o planejamento [...]”. Evidencia-se, com esta fala,

que, embora Ana destaque a importância do planejamento compartilhado entre os colegas de trabalho, teorizando sobre o que poderá ser realizado, faz críticas sobre o fato de que não existe esse momento na escola para se consolidar como cenário de formação contínua pelo planejamento. Infere-se, com isso, que é necessário promover estratégias para que existam planejamentos semanais que possibilitem mais situações de aproximação, em destaque, dos docentes que lecionam nos mesmos Anos do EF, valorizando realmente a função desta ação pedagógica para a aula e para a aprendizagem da docência em face do compartilhamento de experiências nas aulas.

A gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos é realizada com base no ensino, sendo este compreendido como um elemento fundamental para a existência da prática pedagógica, que poderá ser delineada como práxis. Sobre como fazem a organização desses processos, dois deles argumentaram: "A gente divide por etapa o que o aluno precisa aprender por semestre, por bimestre [...]. Aí nessa divisão você vai acrescentando outras coisas, mas deixando sempre o que ele precisa sempre como principal". (JONAS). "[...] Todo dia tem uma atividade de casa, o reforço, sempre sobre aquele conteúdo visto em sala, às vezes tem um vídeo, às vezes tem uma brincadeira, depende". (MARIA). Ao abordarem como fazem o ensino dos conteúdos, estes professores elencaram aspectos da sistematização, da seleção e da exposição do que é lecionado, pois expuseram dimensões de como planejam a aula com o objetivo de mediar a aprendizagem dos alunos, relatando aspectos mais específicos de como concretizam a aula.

São identificadas aprendizagens da docência nos trechos retrocitados das falas dos sujeitos, que se referem ao ato de refletir sobre o planejamento das aulas, porque as atividades expostas não são somente técnicas, mas requerem o domínio de conhecimentos e saberes curriculares, pedagógicos e disciplinares da atuação, como, por exemplo, conhecimentos da área da Didática e da Psicologia, conforme os professores salientaram nas entrevistas, a fim de selecionar que conhecimentos os alunos necessitam e conseguem assimilar. Há de ser exposto neste debate que "[...] ensinamos somente o possível, nunca a totalidade. O mundo é infinito. O conhecimento do mundo é, portanto, infinito, sobretudo se comparado à nossa capacidade finita de ver e de absorver essa amplitude [...]". (ALMEIDA, 2011, p. 40).

Com efeito, não é o conteúdo que se caracteriza como o mais relevante no ministério dos conteúdos, mas, sim, o que se intenciona com a prática pedagógica, tendo como parâmetro de análise por que os alunos necessitam aprender. Isto se define como aprendizagem da docência, que é instituída na inter-relação do ensino com a reflexão sobre o

que será ensinado, com destaque para a gestão e para a transformação pedagógica dos conteúdos.

Considera-se, portanto, relevante que os estudos das teorias da Educação sejam abordadas e valorizadas na elaboração dos planos de aula, a fim de fomentar mais situações que integrem as categorias teoria e prática, no intuito de estes profissionais melhor compreenderem e promoverem a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos, contribuindo com o do trabalho escolar, porque

> [...] a transformação da escola exige reflexão teórico-prática. Assim, precisa estar respaldada em um referencial teórico que oriente a formação docente e a intervenção na realidade, de modo a garantir a função social da escola. Acreditamos que somente o profissional crítico-reflexivo é capaz de desenvolver a práxis necessária na educação e na sociedade. (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 15).

A professora Ozanila disse que, na ocasião do planejamento, ela não está com os alunos, porém, está "[...] planejando pensando neles, não é pensando em mim, é o alvo que eu quero alcançar, o objetivo que eu quero alcançar com aquele conteúdo, com aquela metodologia [...]". Evidencia-se, nesta fala, a centralidade de como pedagogicamente o plano de aula pode ser estruturado e qual a centralidade formativa de ele integrar a ação didática.

O mais relevante em uma aula é saber o que se pretende alcançar com o ministério de determinado conteúdo e não apenas que conteúdos serão explanados em uma aula. Outrossim, a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, deste modo, é compreendida como a ocasião em que se objetiva, com o uso de metodologias de ensino, mediar a aprendizagem de determinados conhecimentos aos discentes. O fato e a ação, por exemplo, de uma professora atentar para a necessidade de refletir e considerar a aprendizagem do aluno na ocasião da organização do plano de aula, ações configuram aprendizagens contínuas da docência.

Maria expôs: "[...] Aqui na escola o planejamento é meio que solto, eu acho que no planejamento o coordenador é para estar junto, bem colado mesmo ali, tirando dúvidas, ajudando, dando ideias, facilitando o nosso trabalho na hora de planejar [...]". O fato destacado na fala desta professora pôde ser percebeido nas observações dos planejamentos e das aulas, sendo referendado também por Jonas e Ana. Tal situação é preocupante, porque se compreende que o planejamento se explicita como um espaço de desenvolvimento de reflexões do ensino e da aprendizagem. Essa atividade, além de ser compartilhada entre os colegas de profissão, carece de ser debatida e inter-relacionada com a gestão escolar, em destaque, com o trabalho dos coordenadores pedagógicos, pois compete a estes profissionais

acompanhar como ocorrem as atividades dos professores, fazendo intervenções nas salas e promovendo formações aos professores.

Desde que utilizado com fins sistematizados e interativos pedagogicamente, a ocasião do planejamento de ensino, se configura como espaço de aprendizagem contínua da docência, fato que ficou evidente em determinadas falas dos professores Jonas e Maria. Se a escola tem uma grande demanda de atividades para realizar, além do acompanhamento pedagógico mais próximo e individualizado dos alunos e professores, ou se a formação dos gestores tem determinadas fragilidades em suas formações que os impossibilitam de contribuir com as necessidades específicas de cada turma, é importante que se cobre do poder público a contratação de mais profissionais para suprir a demanda de trabalho da instituição, e, semelhantemente aos docentes, os gestores da escola necessitam de ações frequentes de formação contínua, valorizando seus saberes e suas práticas na instituição de ensino.

Não pode ser desconsiderado neste debate é que compete aos gestores de uma escola se responsabilizarem por acompanhar o planejamento e as aulas, a fim de contribuírem com o trabalho dos professores, pois, conforme discutido no decorrer desta seção, a professora Ana faz o trabalho com várias dificuldades pedagógicas, às quais estão associadas, em destaque, o comportamento dos alunos, que gera uma série de conflitos, e não foram observadas intervenções dos gestores para auxiliá-la quanto a este aspecto. Mesmo assim, vivendo vários problemas pedagógicos e conflitos enfrentados em sala de aula, sem o auxílio de outros profissionais, ressalta-se que esta professora se reconhecia aprendendo a ser docente.

Defende-se a ideia de que a aprendizagem da docência se constitui em vários contextos, cenários, situações. Ela é multidimensional, contínua e mutirreferencial. Manifesta-se em vários lugares e com outras pessoas, em situações adversas, mas que fortalecem a capacidade de aprender muitos aspectos da docência, permanentemente, pois "[...] *a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores* [...]". (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 35, grifo dos autores).

Em relação à sala de elaboração dos planejamentos semanais, a professora Ana comentou que não é um espaço adequado, "[...] porque na sala dos professores há uma rotatividade de gente, tira o foco, chega e dá uma notícia, dá um enfoque e vai ao banheiro. Então, tudo isso tira um pouco a atenção e na biblioteca a gente não pode usar o espaço, porque todas as mesas são ocupadas com o reforço [...]". O ambiente da sala era quente,

apenas com um ventilador, ao lado do pátio da escola (local em que os alunos brincavam no intervalo das aulas) e sempre com porta e janela abertas.

Todos os professores da escola se direcionavam para o ambiente descrito no momento do intervalo das aulas. Os docentes que estavam planejando tinham que parar e retirar os materiais da mesa para dar lugar ao lanche, e não haviam cadeiras suficientes para todos sentarem nesta ocasião. É desafiador o trabalho dos professores pesquisados para realizar a organização das atividades de sala de aula, pois existem vários problemas físicos e pedagógicos que fragilizavam a prática pedagógica.

Cabe salientar que ficou evidente que a percepção de planejamento de ensino dos professores é caracterizada em uma perspectiva "prescritiva", situada como algo planejado previamente e que se expressará, em geral, como realizável no contexto da sala de aula. É notório que o planejamento se expressa como um momento de organização prévia do trabalho pedagógico, mas a dinâmica da sala de aula é muito flexível, se manifesta como a própria denominação diz de modo dinâmico e sem "moldes", pois se constitui na relação dos ensino e da aprendizagem, sem o cumprimento da prescrição. Em razão disso, a aula, no contexto da gestão da aprendizagem dos alunos, é elaborada na ação, suas características e estruturas são flexíveis e mutáveis, por isso, o plano de aula necessita assumir a constante flexibilidade.

Conforme foi identificado nas falas dos sujeitos e em observações em sala de aula, o plano de ensino é constante modificado no âmbito da ação docente, por isso, o perfil de prescrição se faz necessário ser superado, sendo o planejamento percebido como ocasião de reflexão e de fortalecimento da práxis pedagógica, situando-se como cenário de análise dos avanços e êxitos das práticas pedagógicas, do desenvolvimento das aprendizagens consolidadas e do que também é necessário ser modificado e reestruturado. É importante situar, ainda, a necessidade dos alunos serem mais inseridos no contexto do planejamento, sobre como aspiram que sejam as práticas pedagógicas, que sejam ouvidos e expressem suas percepções em relação ao ensino e, como, por exemplo, em relação ao intervalo das aulas, sobre como poderiam ser organizadas atividades lúdicas nesse momento do tempo escolar.

Com efeito, serão realizados no item seguinte análises dos dados acerca de aprendizagens da docência em contexto de gestão e de transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, tendo como parâmetro de reflexão a práxis pedagógica.

5.2.2 Aprendizagem da docência e a práxis pedagógica de gestão e de transformação dos conteúdos de ensino

Neste item são tecidas reflexões sobre a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, situando que aprendizagens da docência são explicitadas nestas ações pelos professos em contexto de práxis. Questionou-se aos sujeitos que papel tem a prática pedagógica deles para que os alunos aprendam o que é lecionado. As professoras Ozanila, Maria e Ana disseram que a prática pedagógica é fundamental para a apropriação de conhecimentos relevantes para a vida dos discentes, porque compreendida como o eixo de mediação do que é significativo para a formação deles. Maria disse: "[...] eu sou o meio pelo qual eles vão conhecer o conteúdo [...], [o aluno] vai aprender através da minha prática, não é só através do livro, do conteúdo curricular, através de mim eles vão ter vontade de aprender".

A ação pedagógica é posta, deste modo, como o elemento de mediação intencional, formativo e sistemático de apropriação de conhecimentos curriculares e de outras aprendizagens que não se esquematizam somente pelo conteúdo, mas também pelo modo como este é ensinado e motivado a ser assimilado, por isso, o trabalho pedagógico tem centralidade na formação dos discentes.

Sendo assim, não basta a existência do livro nas mãos dos educandos para que ocorram aprendizagens, pois é fundamental que se dê sentido e significado, com as mediações do professor, aos conhecimentos escolares existentes no material impresso. Há que ser considerado, conforme destacou Jonas, o fato de que os alunos "[...] precisam de alguém orientando, [...] se fosse somente pelo livro didático ele não iria adquirir tudo que ele precisa saber [...]", e percebe-se que essa prática requer a apropriação e inter-relação de outros saberes, tais como os profissionais, os curriculares e disciplinares, que se articulam na produção dos saberes experienciais em um cenário dialógico e comunicativo, relevante para a docência.

Foi indagado aos professores que dificuldades eles encontram no ensino dos conteúdos e como convivem com esta situação. Jonas, Ana e Maria elencaram como principais problemas no ministério dos conteúdos: as conversas paralelas dos alunos e as dispersões com conflitos no decorrer das aulas, que são associadas, sobretudo, ao desinteresse e à desmotivação para aprender o que é ensinado, que se somam à falta de concentração.

A situação exposta se intensifica ainda mais com os alunos do Segundo Ano do EF, pois, em virtude da idade e do nível de desenvolvimento, eles não compreendem determinadas regras e funções da escola. Diferentemente dos demais sujeitos da pesquisa,

Ozanila comentou que o problema que mais dificulta as aulas é a ausência ou a fragilidade do planejamento do que será realizando em sala, argumentando ainda que: "Eu tenho que ter certeza daquilo que eu for aplicar para não confundir e não trazer outra ideia, mas o ambiente em sala é que vai te proporcionar isso [...]".

Evidencia-se, com suporte nas falas anteriores, que o desenvolvimento com êxito de uma aula, dentre outros aspectos, se destaca pela qualidade da elaboração de um plano de aula e pela demanda de atenção e envolvimento dos alunos na prática pedagógica. Assim, é importante que os alunos sejam envolvidos e participem da materialização da aula, que necessita ser refletida e bem organizada.

No intuito de incitar a atenção dos alunos a se envolverem e participarem ativamente da prática pedagógica, o diálogo tem papel decisivo, uma vez que é se comunicando que professor e aluno podem incluir discutir o assunto da aula, porque, além disso, "[...] o diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade". (FREIRE; SCHOR, 1986, p. 64, grifo dos autores). Logo, é relevante que o docente saiba se comunicar no decorrer da realização de uma aula, em face do desenvolvimento das interações com os alunos.

Os quatro sujeitos relataram que a falta de atenção dos alunos se caracteriza como um aspecto que compromete os resultados no desenvolvimento das aulas. Saber lidar com a falta de atenção de determinados alunos na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, estimulando-os a participarem deste processo, se revela como uma aprendizagem da docência, que se destaca, também, por exemplo, na reestruturação do plano de aula, o qual aufere sentido e significado na prática pedagógica. A evidência dessa aprendizagem se destacou com maior destaque nas observações das práticas pedagógicas de Jonas e Maria, que circularam com maior frequência na sala e se aproximaram dos alunos por diversas vezes para atrair a atenção, em especial, dos que estavam mais desatentos e/ou sem realizar as atividades.

Quando as professoras Ana e Ozanila realizaram também aproximações físicas com os alunos que estavam sem realizar as atividades, conversando com eles, demonstrando maior proximidade e atenção para envolve-los nas aulas de modo mais afetivo, também puderam ser evidenciados os aspectos outrora comentados em relação a aprendizagem da docência, pois os alunos ficavam mais atentos ao que elas estavam explicando, por isso, defende-se que o ensino é uma atividade humana, interativa e que se expressa e explicita sentimentos. Além disso, a educação, não pode ser entendida "[...] como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser

reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista [...]". (FREIRE, 1996, p. 164-165), pois aprender envolve emoções.

Para atrair a atenção dos alunos, o professor Jonas utilizou-se de várias estratégias nas aulas, a fim de motivar e interagir com os que estavam desatenciosos. Dentre as ações, são destacadas as seguintes: elevou o tom da voz para explicar o conteúdo e em determinadas situações a baixava; contextualizava o conteúdo ensinado com a vida dos alunos; usou nomes dos alunos na elaboração de problemas matemáticos; e clamou alguns na lousa para responder os cálculos.

O docente Jonas destacou: "[...] A gente faz o possível não é, tenta, tenta de 'ns' maneiras, tenta conversando com o aluno, tenta conversando com a turma em geral, tenta mostrando exemplos de pessoas que foram bem-sucedidas através dos estudos". Identificam-se nesta fala, e nas observações das aulas desse docente aspectos relacionados à aprendizagem da docência, que são constituídos de modo contínuo no exercício do magistério e fazem parte das atividades da gestão e transformação pedagógica dos conteúdos. Jonas reconhece que tem dificuldade em motivar os discentes a se envolverem nas aulas, mas, ao mesmo tempo, cita como faz esta ação.

Identificou-se nas observações o fato de que ele obtém êxito nos atos expostos e esses procedimentos se situam como aprendizagens da docência. Ensinar não se resume à exposição de um determinado conteúdo, mas envolve também atos que motivem os alunos a quererem aprender e se envolverem no que for ensinado interativamente, pois o ensino é ação pedagógica dialógica e multidimensional, dotada, segundo Veiga (2006), de intencionalidade, flexibilidade e sistematização.

Com efeito, foi indagado aos sujeitos que estratégias pedagógicas eles utilizam para tornar os conteúdos de ensino apreensíveis aos alunos. A professora Maria salientou que, dentre as ações que desenvolve, trabalha com o uso de dinâmicas de grupo e expôs ainda: "[...] a questão da dinâmica que eu faço é mais introdutória sobre o assunto, mais sobre no início da aula, [...] estudo de texto [...] buscar outros materiais e [...] funciona muito a questão de ensinar na cadeira. [...]". Ela faz atividades didáticas para explicar os conteúdos de ensino, adotando vários procedimentos didáticos, que têm configurações distintas de acordo com as necessidades e as dificuldades de aprendizagem dos alunos e os tipos de conteúdo trabalhados em sala.

Percebeu-se nos seis dias de observações das aulas de Maria, referentes à Unidade Didática sobre gêneros textuais, em que abordou o assunto "Propaganda", da disciplina Língua Portuguesa, que a interação com os alunos é fator preponderante para fortalecer a

prática pedagógica, com a conquista da atenção, em destaque, de alunos que estavam desatentos e conversando na aula.

A interação pedagógica se caracteriza, assim, como elemento fortalecedor da concretização da prática pedagógica, porque possibilita maior relação entre professor e aluno no âmbito da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Portanto, com suporte na interação professor-aluno, explanada de vários modos e contextos nas aulas, não somente com a aproximação física da professora com os alunos, é que são configuradas ações pedagógicas que promovem e fortalecem o trabalho do professor. Daí a relevância das interações com os alunos serem mais provocadas no âmbito da prática pedagógica. Ao ser indagada sobre como aprendeu a interagir pedagogicamente com os alunos, Maria disse:

> [...] Foi vendo a necessidade deles, porque [...] eu tenho que observar [...], eu tenho que avaliar cada aluno individualmente, então eu tenho que estar passando, estar observando quem que está fazendo, quem que está compreendendo [...]. A partir do momento que eu estou ensinando só na frente como é que eu vou saber quem foi que aprendeu, até porque tem aqueles alunos que compreendem tudo bem direitinho, mas não falam porque são calados, são tímidos, então essa é a necessidade que eu vejo. [...] Tem a questão do coletivo, mas tem o individual, eu aprendi isso na Universidade, só que eu poderia não fazer isso tanto quanto eu faço, é a minha vontade mesmo, o meu compromisso com meu aluno, com a aprendizagem do meu aluno. (MARIA).

O procedimento interativo adotado por Maria no decorrer das aulas revela dimensões de aprendizagens contínuas da docência que foram constituídas na formação acadêmica, mas que ganharam, de fato, sentido e significado no exercício da profissão, em face da gestão e transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

Conforme foi abordado na subseção anterior, essa professora afirmou que, no caso dela, a formação acadêmica foi a base da aprendizagem da docência. A transformação pedagógica dos conteúdos de ensino não se concretiza somente com a explicação de um determinado assunto, mas com atos que fortaleçam esta ação pedagógica e que se expressam em aprendizagens para os docentes, pois "[...] a aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal". (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 23).

A interação com os alunos, que se expressa com o uso de linguagem e termos contextualizados, motivando a participação dos educandos e, ao mesmo tempo, promovendo ações para atrair a atenção deles, são atos que se definem como aprendizagens contínuas da docência. O trabalho dos professores, além de ser interativo, se expressa como comunicativo. A base do desenvolvimento das práticas pedagógicas, na relação estabelecida entre professor e alunos, é configurada pelo uso da linguagem, de ações comunicativas de compartilhamento de inquietações, conhecimentos e saberes.

Charlot (2000, p. 85) destaca que "[...] cada um ocupa na sociedade uma posição, que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber [...]"; e isso evidencia que nas relações comunicativas, expressas em uma situação de interação comunicativa, há a formação de uma série de aprendizagens para as pessoas envolvidas, aprendizagens relacionadas com a produção e o compartilhamento de saberes.

Percebe-se, com suporte na análise da fala e das observações das aulas de Maria, que ela constituiu e materializou no trabalho em sala de aula dimensões da práxis pedagógica, pois, além de refletir, com base em conhecimentos acadêmicos, sobre o que realiza, também elaborou e transformou as ações e modos de ensinar no cotidiano escolar, configurando-se estas ações como aspectos da práxis pedagógica. O debate exposto ratifica, portanto, que:

> As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social [...]. (FRANCO, 2015, p. 604).

Ao explicar os conteúdos de ensino, o professor Jonas comentou que busca:

> [...] colocar comparações com a vida deles, com o dia a dia, com o cotidiano, facilita, por associação, porque foi um método que eu tive de assimilar os conteúdos, eu sempre associava com alguma coisa e isso foi uma técnica que eu usei para eu estudar, e ai eu acredito que passando isso para eles irá facilitar a vida deles como facilitou a minha [...]. (grifou-se).

Evidencia-se na fala anterior que para a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino ser constituída, os professores podem se utilizar de vários recursos, técnicas ou ações didáticas, a fim de tornar as teorias e os conteúdos científicos próximos da realidade dos alunos, pois a contextualização se exprime como ação pedagógica de aproximação, com sentidos e significados, do que é abordado em uma aula com experiências de vida dos discentes. Nas observações das aulas de Matemática de Jonas, sobre o conteúdo "Frações", identificou-se que ele modificou os exemplos e modos de lecionar os conteúdos do livro com comparações mais próximas da realidade dos discentes e se buscou em outras fontes de pesquisa, a fim de facilitar a compreensão do conteúdo lecionado.

Em cinco dias, dos nove observados, ele utilizou-se de desenhos na lousa, por exemplo, para facilitar a explicação do ensino dos conteúdos do livro. Alguns dos desenhos, inclusive, eram de personagens infantis criados por Jonas. Esses procedimentos se revelam como aprendizagens da docência, decorrentes e fortalecidas na prática pedagógica, que era refletida. A criatividade e o lúdico são aspectos que têm destaque como estratégias de

aproximar e tornar apreensíveis os conteúdos de ensino da realidade dos alunos. O desenho se caracteriza como uma linguagem pedagógica para a elaboração de uma aula mais lúdica, a fim de atrair a atenção dos discentes.

As professoras Ozanila e Ana, diferentemente dos demais sujeitos da investigação, apontaram a necessidade de serem utilizados materiais concretos para tornar os conteúdos de ensino mais fáceis de serem apreendidos pelos alunos. O lúdico foi mencionado por elas como necessário para o melhor desenvolvimento de uma aula, com o uso de materiais didáticos que se relacionam com o conteúdo abordado, pois argumentaram que a faixa etária dos discentes do Segundo Ano do EF exige esse procedimento para que eles aprendam. Ozanila disse: "[...] a parte concreta, a parte visual conta, porque se você for falar sobre dezenas, centenas e unidades, se não trazer o concreto [para a aula] a compreensão ficará muito mais difícil [...], ali no visual, eles podem aprender rapidamente". (grifou-se).

A professora Ana destacou a necessidade de iniciar aula com questionamentos sobre o tema abordado, a fim de identificar o que os alunos já sabem sobre o assunto, pois esta ação facilita o ensino da temática da aula. Esse procedimento de saber envolver os alunos na dinâmica das aulas, contextualizando com a realidade dos discentes e diagnosticando o que eles sabem sobre o tema abordado, é pertinente para a docência, pois estas ações tornam o conteúdo de ensino mais fácil de ser compreendido pelos alunos.

Os atos expostos requerem compromisso, atenção e conhecimento com propriedade do assunto lecionado, no intuito de melhor contextualizar o conteúdo, relacionando com as experiências dos alunos, ações que fortalecem a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos. Em adição a esses aspectos, também é importante que os professores constituam saberes da comunicação, tendo como mediador deste processo o diálogo, que "[...] é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo [...]". (FREIRE; SCHOR, 1986, p. 64).

Os quatro professores apontaram que se utilizam de determinados artifícios para identificar se os alunos estão aprendendo os conteúdos ensinados, tais como a observação da participação e da atenção nas aulas. Eles fazem questionamentos sobre os assuntos da aula, vão até a cadeira dos alunos e identificam se estão resolvendo as atividades solicitadas.

As observações em sala de aula, em especial de Jonas e Maria, evidenciaram que o acompanhamento das atividades próximo aos educandos se revela como o meio adotado, em destaque, para identificar e melhor verificar se os alunos aprenderam os conteúdos explicados na aula. Com efeito, os professores Jonas, Maria e Ozanila destacaram na coleta de dados que fazem as seguintes ações para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos nas aulas:

> Eu posso usar duas alternativas diferentes. Eu posso explicar a mesma coisa de maneira diferente só para aquele aluno, conversando com ele, ou posso pedir a um colega dele para ajudar a ele, um colega que já tenha aprendido, que esse vai saber uma maneira mais fácil para o aluno compreender, já que eles têm a mesma idade, têm o mesmo pensamento, pensam e falam parecido. É mais fácil compreender ele do que o professor às vezes. (JONAS, grifou-se).

> Eu tento explicar de outra forma, ou então até ouvir a opinião de outros alunos me ajuda muito, a conversa entre eles, o que eu estou explicando, a maneira que eu estou ensinando não está chegando até ele, só que outro colega entendeu, só que eu gosto muito desta conversa, dessa interação, quando um explica outro vai e entende. (MARIA, grifou-se).

> [...] Se eles não estão entendendo eu tenho que voltar, eu preciso voltar, ou seja, não vou correr com aquele conteúdo, e pensar uma outra forma mais acessível para que eles compreendam. Se for na parte gramatical, som do 'r', aí... vou tremer um pouco, vou 'C A R A', 'R A T O', ai eu vou fazer uma dicção que seja perceptível. (OZANILA, grifou-se).

As ações adotadas pelos professores para explicar o que determinados alunos não compreenderam se configuram como passos da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Então, envolver no diálogo os colegas, promover apoio, é parte da transformação pedagógica. Na fala de Jonas, por exemplo, são identificados aspectos da teoria de Vygotsky (1998), relacionadas tanto com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)[74] como com a linguagem, aspectos esses relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Por meio do diálogo são expressas transformações na formação dos educandos, diálogo esse que se expressa de modo pedagógico e com a perspectiva de esclarecer o que os discentes não estejam compreendendo, tendo como suporte as aprendizagens por eles já consolidadas para que outras venham ser mediadas e consolidadas.

Estas ações pedagógicas foram apreendidas, constituídas e modificadas no exercício do magistério, conforme eles relataram nas duas primeiras entrevistas. A comunicação tem papel fundamental na realização de uma aula, pois se os alunos não compreenderem o que estiver sendo lecionado, o professor se utiliza dela, reestruturando-a, para tornar as explicações acessíveis e o diálogo é o elemento interativo dessa prática, que representa parte de uma realidade analisada, porque "[...] o agir comunicativo depende de contextos situativos que, de sua parte representam recorte do mundo da vida concernentes aos participantes da interação [...]". (HABERMAS, 2012, p. 485).

[74] "Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um conceito central na Psicologia sociocultural ou sócio-histórica, formulada originalmente por Vygotsky, na década de 1920. Na explicação mais difundida, a ZDP é descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com a ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes". (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2017, s/p).

A interação pedagógica é um elemento importante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. No que se refere a isso, percebeu-se que Jonas, Ana e Maria desenvolvem atividades em grupo com os alunos com níveis distintos de aprendizagem, a fim de que se auxiliem, mutuamente.

O fato, por exemplo, dos quatro sujeitos repensarem sobre o modo como ensinaram e não foram compreendidos, identificando a urgência em reestruturar aspectos do uso de determinados termos da linguagem, a fim de deixar mais clara a explicação, configura uma aprendizagem contínua da docência no contexto da prática pedagógica, assentada na comunicação e na estruturação da práxis. Sobre estas reflexões, destaca-se a seguir um trecho da fala do professor Jonas, em que ele argumentou:

> [...] Eu tenho alunos em níveis diferentes de aprendizagem, tenho que de vez em quando voltar um assunto, ou tenho que acrescentar outra coisa, ou a mesma coisa de maneira diferente, para que eu possa atingir outros alunos que não compreenderam da mesma forma que os de início na primeira etapa (grifou-se).

As explicações de um determinado conteúdo no livro não substituem o trabalho do professor. Faz-se necessária a mediação pedagógica deste profissional com explicações contextualizadas e com outras informações relacionadas ao tema da aula, para que o assunto lecionado venha a ser aprendido pelos discentes. Esses procedimentos configuraram-se como ações relevantes e integrantes da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos.

Nesta atividade mencionada, se faz necessário, por exemplo, que o professor tenha compreensão teórica e prática sobre o nível de desenvolvimento dos alunos, considerando as diferenças entre os discentes e percebendo que estas características e distinções interferem na compreensão do conteúdo. Por isso, é fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas.

Estas apreciações foram comprovadas em destaque nas observações das aulas de Jonas, Maria e Ozanila. E no trecho supracitado da fala de Jonas, pôde ser identificado também o fato de que esse profissional revela e explicita ações de reflexão sobre a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, integrando aprendizagens acadêmicas com a experiência, constituindo racionalidades pedagógicas (THERRIEN, 2006) com base na aprendizagem, que é única a cada pessoa (NUNES; SILVEIRA, 2010) e que revela também dimensões da epistemologia da práxis.

A professora Maria mencionou que quando começou a lecionar se sentiu muito insegura com o uso de metodologias de ensino. De acordo com ela, para resolver esta situação passou a "[...] correr atrás de outros elementos, de outra metodologia, porque aquela não

funcionou para todos, como não funciona sempre para todos [...]" e citou, ainda, que foi no contexto da sala de aula que identificou e refletiu sobre esse fato. Percebe-se que existem determinadas aprendizagens da docência que não se constituem de modo espontâneo e sem intencionalidade na prática pedagógica, porque estão relacionadas com o interesse e o esforço pessoal de apropriação por conhecimentos e por saberes sobre a docência em cada profissional, para melhor desenvolver o trabalho em sala de aula.

Compreende-se que essa busca por conhecimentos, por exemplo, na área da Didática e de outros enfoques da prática pedagógica e do exercício da profissão, expressa interesses pessoais de reestruturar e de consolidar a formação docente em contexto da prática social. Esses aspectos fortalecem a prática pedagógica e estimulam a formação contínua, porque, em geral, demandam necessidades colhidas do exercício do magistério e estão atreladas a aspectos formativos da docência, os quais não foram abordados e/ou aprofundados na formação inicial, mas que se evidenciam no contexto e no palco da elaboração da prática pedagógica, por desprender-se e elaborar-se na experiência, em meio a articulação de outros saberes docentes. Sobre a experiência, Placco *et. al* (2006, p. 5) argumentam que

> A experiência é o ponto de partida e o de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento.

Com efeito, no concernente à interação com os alunos quando da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, os quatro sujeitos destacaram que são importantes a participação e o envolvimento dos alunos na aula. Essa compreensão pôde ser identificada com destaque no âmbito das falas dos professores pesquisados, mas as observações em sala de aula revelaram práticas e atitudes distintas dos depoimentos.

Jonas e Maria desenvolvem aulas mais interativas pedagogicamente. Jonas, inclusive, destacou que a relação com os alunos é alvo de alterações e se caracteriza de modo distinto em função da aula e das atividades que forem realizadas, pois, de acordo com ele, "Vai depender do tipo de conteúdo, a gente pode interagir de maneira mais dinâmica ou apenas conversando".

A relação de Ozanila com os alunos durante as aulas era regrada de muito controle e direcionamentos técnicos, que, de certo modo, inibiam e limitavam a participação dos alunos. A postura desta professora revelava bastante exigência e rigidez aos alunos, reflexo da trajetória docente, uma vez que ela disse que se reconhece como muito rigorosa desde que começou a lecionar, que isso faz parte de seu comportamento em sala de aula e que isso se

firmou na prática pedagógica, por isso, é, até mesmo, conhecida pelos familiares dos alunos e pelos colegas de trabalho.

Estes aspectos são reconhecidos pela referida professora como parte e elementos estruturantes de sua docência. Ela mencionou: "[...] uma criança é uma criança agora, mas toda conduta quando criança é que vai redirecionar essa criança como vai ser adulto, tem coisas que precisam ser podadas [...]". Evidenciou-se nas observações em sala de aula e nas falas da professora Ozanila que essas posturas, modos de constituir sua prática e, até mesmo, caracterizar a sua docência se evidenciam e estão em perspectivas de ensino e de aprendizagem assuntos em determinados aspectos da racionalidade técnica (FRANCO; PIMENTA, 2010).

Pôde ser identificado, com destaque, na sala de aula desta professora o desenvolvimento de um ensino expresso no controle e em procedimentos que deveriam ser seguidos tecnicamente. Evidencia-se a necessidade de que essas reflexões se pautem também na importância de estimular que os alunos sejam mais envolvidos na aula, com mais interações, com mais atividades em grupo, que não fiquem muito tempo nas cadeiras, aspectos que, de certo modo, dinamizam e dão ludicidade para a prática pedagógica.

É importante que exista a autoridade docente, mas, ao mesmo tempo, esta não precisa ser intensa, a fim que de que as situações de ensino estimulem e medeiem cenários de aprendizagem mais livres, espontâneos e naturais, pois cada aluno tem sua trajetória, história de vida e singularidade. Além disso, é fundamental considerar, na perspectiva de Porto (2001, p. 60), que, semelhante aos adultos, as crianças

> [...] Precisam dos pares para aprender e apreender o universo que lhes chega na família, na escola e nas outras instituições das quais faz parte. Importante que a escola considere que aprendemos em comunhão, pois só assim poderá deixar de desejar alunos homogêneos e processos individualistas de aprendizagem [...].

Expõe-se, ainda, que a aprendizagem, além de singular, é complexa, ocorre em contextos diversos, em face da mediação de situações que se expressem como mediadores de sua existência. No que se refere à docência isso não é diferente. Evidenciou-se uma série de aprendizagens da docência constituídas nas salas dos quatros professores, os quais revelaram práticas pedagógicas e salas de aulas bem distintas, e que se expressaram como ambientes distintos de aprendizagem da profissão.

As ações da professora Ana em prol da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino eram repetidamente interrompidas por comportamentos considerados indesejados dos discentes durante o ensino. Diferentemente dos demais sujeitos, ela possuía bastante

dificuldade em atrair a atenção, em especial, de sete alunos, e este contexto se revelava como palco de aprendizagem de aspectos da docência, ao lecionar nesta circunstância.

Ela ministrou aula no dia 12 de setembro de 2016 sobre o assunto "Problemas matemáticos com divisão", referente à Unidade Didática "Operações matemáticas". Após as explicações, ela solicitou que os educandos fossem resolver uma atividade didática. Dos 27 alunos matriculados, 22 estavam na sala, entre os quais sete estavam sem fazer a atividade (brincando, correndo, desatentos, insultando ou gritando na sala) e 15 estavam fazendo o exercício.

Ao mesmo tempo, ela chamava a atenção dos sete para prestarem atenção à aula e explicava o conteúdo, processo semelhante na hora destinada à realização das atividades no caderno. Em meio a essa situação, o aluno Breno – evidenciado nas observações em sala como o discente mais estudioso dentre os demais da turma, por ser bastante organizado, por fazer todas as atividades e participativo das aulas, auxiliando os colegas na resolução de atividades – estava concentrado e fazendo o exercício solicitado pela professora. Ele, porém, parou de fazer a atividade, se direcionou até a docente Ana e ao tocar no braço dela, disse:

_____ Tia, responde essa pergunta no quadro. Não tô conseguindo fazer.

_____ Vou explicar, esta pergunta é bem fácil, Breno.

Ela foi ao quadro e, seguindo as orientações do livro, explicou. Depois ele falou:

_____ Tia, eu não entendi! A senhora não sabe explicar para eu entender.

_____ Breno, mas eu expliquei como está no livro.

_____ Mas, eu não entendi! Não entendi... [Disse quase chorando e em tom alto].

Ela olhou para o Breno e disse que ele é que não tinha entendido como fazer e ele retrucou: "Tia, a senhora que não sabe explicar para eu entender". Ela voltou ao quadro, começou a explicar do mesmo modo que antes, porém, parou e iniciou outro modo de explicação. Começou a explicar usando outros termos e expressões mais próximas da realidade dele, fazendo perguntas e usando ilustrações como exemplo. Ela demorou um pouco mais a explicação do problema e a fez diferente do que constava no livro didático, dialogando com o aluno. Depois, ela perguntou se ele havia compreendido e ele afirmou que sim. Ana, como se estivesse sozinha na sala, disse em tom muito baixo: "Esse menino fez eu ensinar como eu não sabia".

Mesmo em um contexto marcado por várias limitações estruturais e pedagógicas nas condições de trabalho, puderam ser evidenciadas na sala de Ana situações em que se percebeu essa professora aprendendo na prática aspectos da docência, abrangendo situações

de reflexão sobre o trabalho realizado, algo que é fundamental e se revela como central na constituição da práxis pedagógica. Essa situação legitima, inclusive, uma fala dela em que disse que estava sempre aprendendo a docência e que o ato de ensinar se caracteriza como reflexivo, o qual envolve

> [...] a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar o seu modo de agir, seu saber fazer, internalizando também novos instrumentos de ação [...]. (PIMENTA; GHEDIN, 2010, p. 7).

A interação do professor com os alunos se revela durante uma aula como elemento pedagógico que fortalece e facilita o desenvolvimento do ensino dos conteúdos, com destaque para a assimilação do que está no livro, mas com ênfase na realidade dos discentes, em face ao trabalho da gestão e transformação pedagógica realizado por um professor. A relação do docente com os discentes se configura como campo situado de mediação pedagógica das ações e conexões do ensino com a aprendizagem, sendo marcada por via de racionalidades comunicativas.

Defende-se, com isso, a ideia de que a interação se materializa de vários modos, não somente com aproximações físicas, mas, por exemplo, o olhar, com a entonação da voz e os diálogos elaborados na aula, que se revelam como fundamentais para o trabalho pedagógico e, em especial, para tornar os conteúdos significativos e apreensíveis aos alunos em uma interação sem imposição de poder, porque "[...] o diálogo se faz em uma relação horizontal, pautada pela confiança, humildade, amor ao ser humano, ao mundo [...]" (BRAGA, 2012, p. 46), e também elaborando o mundo (KOSIK, 1995).

A interação é mostrada em uma aula como elemento importante para que os discentes assimilem os conteúdos ensinados e para a aprendizagem contínua da docência, pelo fato de os docentes aprenderem a transformar os conteúdos de ensino em conhecimentos pedagogicamente apreensíveis aos discentes em um dos momentos da ação didática, relevante para a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

Por meio da transformação, os conteúdos de ensino deixam de ser informação (o que consta nos livros) e passam a ser conhecimentos aprendidos (relacionados, por exemplo, com o contexto social, histórico e educacional dos alunos). Essa é uma atividade central na constituição, função e sistematização da docência. Essa prática pedagógica se firma na relação do que é ensinado com o cotidiano dos alunos, pois "[...] é a contextualização que vai garantir que os conteúdos possam ser abordados na sua complexidade". (ALMEIDA, 2011, p. 39).

Sobre realizar a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, a Ozanila disse: "[...] o papel do professor é intervir de maneira mais reflexiva, um exemplo, trazendo para essa realidade aqui, exemplificando, é você elaborar um mercadinho na sala de aula, que a gente teve essa experiência [...]". (grifou-se). E outros três docentes argumentaram:

> [...] o professor vai intermediar, tem a questão da interpretação e também não é somente o livro didático [...], eu não vou me prender somente ao livro didático, eu vou trazer outros conteúdos a mais, até porque o livro é bem resumido, se a gente for ver e falho também. (MARIA, grifou-se).

> [...] Eu preciso de exemplos, eu preciso relacionar com outros momentos históricos, eu preciso colocar em comparação com a vida deles, com o atual, e se eu deixar só com o livro didático eles não vão fazer isso, eles vão só ler e responder, sem aquela consciência crítica de que pode acontecer, de que faz parte da vida deles, do que já aconteceu antes e do que pode ocorrer na frente. (JONAS, grifou-se).

> [...] é sempre necessária a presença do professor, eu acho que nós nunca vamos ter uma sala de aula sem professor, porque o professor não é só mediador dos conteúdos. O professor é mediador em todos os aspectos, no comportamento do menino, nas atitudes do menino, nas ações da criança, no convívio da sala de aula as mediações do professor são constantes [...]. (ANA, grifou-se).

Percebeu-se pelos trechos destas falas dos sujeitos que a realização da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino envolve uma série de habilidades e competências dos docentes, com o intuito dos alunos compreenderem o que for ensinado, como auxiliar na interpretação, saber relacionar o conteúdo com exemplos e ligar à vida dos alunos, quanto aos aspectos do convívio e comportamento em sala de aula. Mesmo que um aluno leia e compreenda criticamente o conteúdo do livro didático, não será somente a decodificação das palavras e a reflexão sobre elas que irá consolidar aprendizagens significativas para a formação escolar deles.

O trabalho de mediação pedagógica se configura como elemento de destaque nessas aprendizagens, reestruturando o que está sendo ensinado. Na transformação pedagógica dos conteúdos, o professor, além do ministério destes na aula, faz o intermédio de aprendizagens relacionadas a aspectos da formação humana dos educandos, pois a "A educação [...] tem importante papel na formação humana, na constituição de um homem crítico e autônomo [...]". (FARIAS; SALES; BRAGA *et al.*, 2014, p. 56).

A gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos, dentre outras dimensões, requerem dos docentes uma série de ações, que se evidenciam como relevantes para que os alunos compreendam o que estiver sendo abordado na aula.

Em destaque, menciona-se que esses professores tiveram que aprender: mediar a explicação dos conteúdos com a interpretação dos assuntos lecionados; contextualizar os

temas abordados com as experiências cotidianas dos discentes; estabelecer relações históricas entre o que é ensinado, fazendo comparações de fatos do passado; estimular a reflexão na ação da aula, envolvendo os alunos no ensino; e abordar no contexto da aula aspectos da formação pessoal, relacionadas ao convívio pessoal.

Os professores têm na transformação pedagógica dos conteúdos a possibilidade de tornar os conhecimentos científicos em conhecimentos pedagogicamente apreensíveis aos alunos e, ao mesmo tempo, esse contexto se expressa como área de formação contínua, porque possibilita uma série de aprendizagens da docência, que se dão de modo contínuo e no exercício da profissão, considerando as experiências de vida (MIZUKAMI *et al*., 2010).

Listam-se, também, como aprendizagens da docência relacionadas ao ensino dos conteúdos: saber motivar, questionar e estimular os alunos a refletirem sobre que aprendizagens, requerem o desenvolvimento do diálogo. Existem também apropriações da área da Didática que se efetivam, como o uso de metodologias de ensino que melhor promovam e medeiam a elaboração, a assimilação e a reelaboração dos conhecimentos pelos alunos, ocasião em que os sujeitos perquiridos aprenderam a interagir e a dialogar com os discentes, valorizando os conhecimentos prévios destes.

Além dos aspectos e apropriações de conhecimentos e saberes da docência já comentados no decorrer desta subseção, pôde ser identificado, inclusive, com esteio em contribuições teóricas da bricolagem científica e da etnometodologia, que os professores investigados, com base na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, aprenderam dimensões da docência constituídas no exercício do magistério, articulando vários saberes e, ao mesmo tempo, formando outros, por meio das relações que elaboram no cotidiano escolar (COULON, 1995; MACEDO, 2006).

Foi questionado aos professores que papel a avaliação assume na sua prática pedagógica. As respostas dos docentes, relativos à avaliação, foram situadas em vários aspectos, destacando-a como concepção, situando características e, também, relacionando-a com a prática pedagógica. O professor Jonas destaca que desenvolve a avaliação "[...] Através de observação, a gente vai observando os alunos no dia a dia, a avaliação é isso, no dia a dia, ai junta com o empenho e com o esforço". (JONAS). Abaixo constam outros trechos de falas:

> É de grande importância a avaliação, porque a partir da avaliação eu vou ver o que ele aprendeu, o que os alunos aprenderam, tanto de forma individual, como de forma geral. É justamente nessa parte da interação, na conversa, a gente conversa sobre determinado assunto aí eu percebo aqueles que interagem mais, mas não que aquele que ficou calado não aprendeu, pode ter aprendido, tem aquele aluno que é mais tímido. Então, vou passando na cadeira, faço atividade escrita, eu acho que a aula

> toda é um processo de avaliação, no final da aula que a gente vai ver o que foi estudado [...]. (MARIA).

> A avaliação é o tempo inteiro, eu avalio olhando quando ele participa, quando ele fica quietinho. A avaliação é importantíssima e de vários ângulos, você pode avaliar não somente na escrita, que é o de menos, a gente vê criança respondendo, marcando até sem saber. Então, eu tenho que ter o olhar até para isso, saber que o aluno marcou certo, mas que não tem aquele conhecimento. Então, a avaliação ela é contínua, em todas as aulas, em todos os momentos, em todas as disciplinas, eu tenho que estar avaliando até nas atitudes dele em sala de aula. (ANA).

> A gente vai avaliando ele aplicando o conteúdo, retomando as aulas, no dia a dia você já avaliando aquele aluno ali processual, contínua, mas, assim, a avaliação escrita não é nem interessante. Uma aula sobre educação no trânsito, rica, que eles interagem, têm o prazer. Na medida em que você está fazendo a intervenção, levando eles para a rua e mostrando, então tem uma associação cem por cento com a vida prática, fica muito mais concreto [...]. (OZANILA).

A avaliação não é compreendida pelos sujeitos como prova, porém, como um processo, cercado de ações pedagógicas a fim desta ser desenvolvida no decorrer do ano letivo. Por isso, é caracterizada como uma contínua observação, envolvendo reflexão sobre o que os alunos estão assimilando e respeito das atividades que estão sendo realizadas.

Deste modo, avaliar se concebe como uma ação contínua de análise do desenvolvimentos dos discentes quanto à assimilação do que é abordado na aula, envolvendo aspectos relacionados à resolução de atividades, à participação nas aulas, na exposição de dúvidas; a avaliação não é entendida como um teste, porém, representa ação pedagógica constante, relacionada as demais atividades da prática pedagógica, e esse destaque se expressa no contexto de outras aprendizagens, relacionados, por exemplo, com o cotidiano dos discentes, na vida em sociedade.

O professor Jonas, na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, se aproxima dos alunos que estejam sem prestar atenção à aula ou que tenham notas baixas nas avaliações da disciplina, formando, assim, a interação pedagógica. Este docente destacou: "[...] eu vou até ele e dou esta oportunidade para ele, dos que não têm coragem de ir até o professor para tirar alguma dúvida, isso vai incentivar eles a procurarem o professor posteriormente para tirarem suas dúvidas". Sobre a interação pedagógica, tem-se a seguir um trecho da fala da professora Maria, em que ela destacou o porquê de ensinar interagindo.

> [...] às vezes é muito complexo para ele entender o que eu estou falando e explicando lá no quadro, ou que estou lendo, mas quando eu explico para ele individualmente, com mais calma, passo a passo, eu acho que ele compreende melhor. [...] Cada dia eu vou aprendendo mais a questão das diferenças, da individualidade, eu vou aprendendo a lidar mais com aqueles alunos [...]. (MARIA).

Além de a interação ser fundamental no momento da explicação dos assuntos de uma aula, é relevante que o professor saiba estimular a reflexão dos alunos sobre o que estiver

sendo abordado na explicação, valorizando os conhecimentos que eles já apresentam. Evidencia-se como importante para a aprendizagem dos alunos o desenvolvimento de aulas dialogadas e reflexivas, superando a prática do uso de aulas puramente expositivas. Essa docente disse que utiliza várias estratégias para que os alunos compreendam e encontrem sentido e significado no que está sendo explicado, porque se compreende, pois,

> Até a leitura que eu faço é diferente da leitura que eles fazem, às vezes o aluno leu algo e não compreendeu, mas quando eu leio ele já compreendi, também tem a questão deu instigar, [...] é a partir das minhas perguntas, das minhas interferências que ele vai compreender, e a interpretação do livro também ajuda muito. (MARIA, grifou-se).

Infere-se, com base na fala da Maria, que nesta situação ela está utilizando-se de saberes profissionais, com procedimentos didáticos, a fim de estimular a aprendizagem dos alunos, situação esta em que se percebe a relação de muitos saberes em contexto de realização da docência. A atividade em discussão requer a apropriação crítica de teorias articuladas à prática pedagógica por meio de um movimento constante de ação-reflexão-ação, perspectiva que se caracteriza como práxis e se delineia na sala de aula nos momentos da ação didática. Ao tratar de como desenvolve a aula, em um trecho da segunda entrevista, o professor Jonas disse: "[...] da minha teoria eu vou trabalhar prática e da minha prática eu vou fazer outras teorias através do que eu percebo do meu trabalho [...]". (grifou-se).

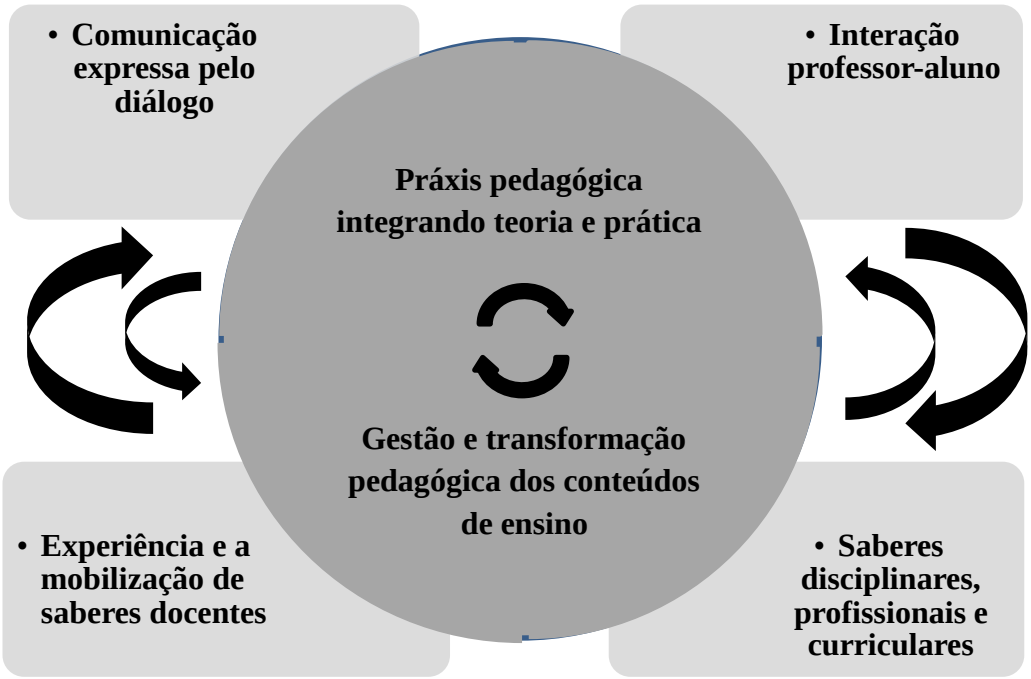
Quanto à integração da teoria com a prática, Ana argumentou: "[...] porque primeiro você basicamente toma atitude baseadas na teoria e depois você faz adaptações relacionadas à prática, dependendo da situação em que você se encontra você coloca uma teoria e isso se torna uma prática". (grifou-se).

A teoria é destacada pelos sujeitos no contexto da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, faz alterações na prática e dela é ressignificada, em um movimento constante de articulação com a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos. Por isso, é necessário que os gestores das escolas deem condições de maior tempo de estudos teórico-práticos para os docentes, integrando teoria e prática nas escolas, quando a prática pedagógica é realizada, a fim de fortalecer a relação destas categorias na práxis. Faz-se necessário, deste modo, salientar que "[...] uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação considera a práxis como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza". (FRANCO, 2015, p. 606).

Com base nos debates desta subseção, apresenta-se a Figura 6, exposta na próxima página, –"Práxis pedagógica na gestão e na transformação dos conteúdos de ensino"

– em que se ilustra a relação desta ação didática na prática pedagógica, em face da interação das categorias teoria e prática na experiência.

Figura 6 – Práxis pedagógica na gestão e na transformação dos conteúdos de ensino



Fonte: Elaborada pelo autor.

A inter-relação expressa nas dimensões que integram a figura anterior repousa no movimento da práxis como elemento que é mobilizado e mobilizador de vários aspectos formativos para a aprendizagem contínua da docência. Essa formação integra vários saberes dos docentes, articulando dimensões das formações sistemáticas (inicial e continuada) com a que é decorrente e se fortalece na experiência (contínua), fruto do fazer docente em situação de comunicação e interação com os alunos.

Percebe-se que no ensino dos conteúdos, em face da gestão e transformação pedagógica, um professor integra aspectos teóricos da formação acadêmica, refletindo sobre o fazer docente e acerca das mudanças necessárias para melhor desenvolver o trabalho, e essa ação é expressa como práxis pedagógica, quando articula as categorias teoria e prática, de modo reflexivo, constituindo e promovendo transformações na formação e na atuação profissional. Portanto, "[...] a tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico". (GIROUX, 1987, p. 32).

Expõe-se que a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino procede se delibera como uma situação de materialização da práxis pedagógica dentre as atividades que um professor desempenha em uma escola. Promover a práxis pedagógica, em meio aos vários problemas existentes nas instituições de ensino, é um desafio, que requer a consolidação dessa feitura nos momentos da ação didática a fim de serem realizadas mudanças no contexto escolar, estendendo-se para outras dimensões da sociedade.

O intuito da seção a seguir situa-se na análise dos saberes da experiência docente formados em situação de interação com os alunos, ou seja, de comunicação dialógica, considerados centrais para a aprendizagem da profissão.

6 INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SABERES DA EXPERIÊNCIA: TESSITURAS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA COMUNICAÇÃO

A análise dos dados expressa na perspectiva da bricolagem científica, sendo essa a postura investigativa adotada nesta pesquisa, se expressa na multirreferencialidade, que "[...] permite interpretar o objeto de pesquisa por múltiplas perspectivas, conforme as escolhas do pesquisador e o que ele encontrar no campo [...]". (RAMPAZO; ICHIKAWA, 2009, p. 10). A organização e o debate dos dados foram realizados por categorias, aspecto importante para o estudo do ponto de vista teórico e metodológico, porque a bricolagem busca "[...] novos relacionamentos que proporcionem compreensões de novas dimensões do mundo vivido [...]" (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 84) e situado pelos sujeitos pesquisados, aspectos estes relevantes para uma pesquisa, que procede por aproximações etnometodológicas.

Esta seção é subdividido em duas subseções. Na primeira, "Interação professor-aluno e a aprendizagem da docência", a discussão versa sobre a relação professor-aluno, com a perspectiva analítica voltada para a aprendizagem da docência, na busca de compreender implicações e desafios desta interação para a formação e a prática pedagógica dos sujeitos pesquisados. Na segunda seção, "Os saberes da comunicação e as aprendizagens contínuas da profissão docente: tessituras com os saberes experienciais", serão abordados aspectos da constituição dos saberes docentes da experiência na comunicação, saberes estes elaborados em sala de aula, em circunstância de interação pedagógica com os alunos.

6.1 INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

No decorrer desta subseção, são desenvolvidas análises com enfoque sobre a temática interação professor-aluno, com o objetivo de delinear como os docentes Ana, Jonas, Maria e Ozanila compreendem esta relação na prática pedagógica e como identificam nela modalidades de aprendizagem contínua da docência. O texto está organizado em dois itens. No primeiro, "Concepções e práticas interativas em sala de aula", serão discutidas concepções e práticas interativas dos professores neste ambiente. O segundo item, "Desafios e aprendizagens docentes na interação com discentes", desenvolve reflexões acerca de desafios e aprendizagens que os sujeitos da pesquisa constituíram no âmbito da relação com os alunos.

6.1.1 Concepções e práticas interativas em sala de aula

Concepções e ações interativas realizadas pelos quatro professores pesquisados com os discentes no contexto da prática pedagógica constitui o cerne da análise a seguir. Os dados apontaram que a relação estabelecida entre estes sujeitos é multifacetada e complexa, situada por uma gama de aspectos que intervêm no desenvolvimento das atividades do ensino e da aprendizagem. Os aspectos físicos e pedagógicos das instituições escolares, por exemplo, interferem no modo como estes sujeitos desenvolvem interações.

Uma sala de aula com muitos alunos, com cadeiras desconfortáveis, restrito espaço de circulação para os discentes, um teto baixo, sem circulação de ar adequada ou sem condicionador de ar, com o ambiente quente e desconfortável, compromete bastante a realização das ações pedagógicas que se almeja constituir em situações de interação, conforme apontaram os sujeitos. Os aspectos expostos tornam difícil um professor oferecer o mesmo nível de atenção para vários alunos durante a explicação de um conteúdo, em especial quando se intenciona esclarecer o que os discentes não compreenderam no decorrer da elucidação de um assunto.

Dentre os quatro docentes, percebeu-se que, em destaque, Ana, Jonas e Maria fazem estratégias para estimular a interação em sala de aula. Eles estimulam com maior frequência a realização de atividades em equipe, o que facilita a aproximação dos docentes com os discentes, sanando dúvidas em grupos menores e de modo coletivo. Mesmo sendo mais complexo constituir a prática pedagógica em virtude do comportamento dos alunos, a professora Ana estimulou, por meio dessas ações que os alunos interagissem e se auxiliassem na resolução das atividades escolares, aspecto este que é relevante para fortalecer as relações pedagógicas, com falas do tipo: “Se organizem em equipe para realizar a atividade de sala”, “Procurem auxiliar os colegas que têm mais dificuldade” e “Caso tenha dúvidas, não respondam sozinhos as atividades”. Ana organizou os alunos em equipes de três alunos, estimulando que eles se auxiliassem na resolução das atividades, constituindo um espaço mais dialógico. Por outro lado, dos nove dias de observação das aulas da professora Ozanila, foi possível evidenciar que, geralmente, os alunos dela estavam em semicírculo e nos mesmos locais em todas as aulas, algo que dificultava a aproximação entre eles e a professora.

Nas aulas de Ozanila, a interação dos discentes era reduzida, em especial, a diálogos breves com os colegas ao lado da cadeira, que eram inibidos e chamados por ela a fazer silêncio com muita frequência, para prestarem atenção à aula ou para realizarem as atividades dos livros, em silêncio. Quando algum aluno estava sem prestar atenção à aula ou

conversando, ela o mudava de lugar. Há distinção entre os professores no modo de estimular a interação, destacando a maneira como se compreende o papel do aluno na ação pedagógica. Percebe-se que as práticas pedagógicas de Ozanila, em relação a organização dos alunos e da sala de aula, estavam mais centradas em ações individuais dos alunos, com mais frequência na cadeira, com o intuito de evitar comportamentos por ela indesejados, como conversas paralelas. Cabe salientar que as situações de diálogo entre os discentes se revelam como necessárias para a prática pedagógica, inclusive aquelas conversas não intencionais e direcionadas a um determinado conteúdo específico, que podem ser livres, mas mediadas com ações pedagógicas dos professores, situando-se como oportuna para a interação. A aula é um espaço dinâmico, que não se limita a exposição de conteúdos, mas se destaca como cenário de formação e de aprendizagens de várias natureza, envolvendo emoções e sentimentos.

Repetidamente, Ozanila chamava atenção dos alunos e conduzia o desenvolvimento do ensino com expressões com perfil impositivo e de ordem. Ela se direcionava aos alunos com expressões do tipo: “sigam meus comandos”, “observem minhas condutas” e “façam meus direcionamentos”. Na percepção de Ozanila, estas declarações se relacionam somente a um modo “[...] deu chamar a atenção deles para aquilo que eu desejo colocar, explicar [...]”. Atrelado a isso, porém, existem aspectos relacionados ao modo como se concebe e se compreende o papel do aluno no âmbito da interação pedagógica, porque são expressões de cunho normativo, prescritivo, de ordem, e que não dão margem ao diálogo, ou ao interesse em querer constituir uma prática pedagógica, de fato, mais interativa, que esteja pautada na valorização do outro, de suas necessidades e opiniões.

Durante os nove dias de observações em sala de aula da professora Ozanila (de 26 de setembro a 21 de novembro de 2016), ela realizou três atividades que se diferenciaram das demais pelo modo como foram planejadas e constituídas, nas quais pôde ser evidenciado maior envolvimento da turma no que estava foi realizado. Ficou visível a existência de mais participação e atenção dos 22 alunos que estavam na turma, os quais expressaram mais envolvimento e alegria com as atividades constituídas. Eram práticas pedagógicas que possibilitavam mais interação dos alunos e com Ozanila, em que o diálogo era mais livre e sem inibições ou constantes na explicação dos conteúdos. Uma atividade foi realizada na biblioteca, de pesquisa sobre animais em grupos, posteriormente socializada com todos os alunos, sob a mediação dela.

Ficou bem evidente que o diálogo era o elemento que fortalecia e estruturava pedagogicamente a relação estabelecida no decorrer da atividade citada. Os alunos estavam

mais envolvidos na aula, expressando opiniões e contribuindo com a aula. Essa situação instiga a reflexão, o pensar sobre o que está sendo ensinado e se revela como desafio, pois

> [...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde em dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 42).

A segunda atividade foi realizada com a narração de uma história denominada "O desfile dos bichos", de autoria de Elisabete Viana, a qual foi interpretada pelos alunos e pela docente Ozanila, que, no momento estava fantasiada com os alunos. A terceira atividade ocorreu no centro da sala de aula, também referente a uma narração de história com uma música denominada "Sapo". Os alunos foram solicitados a sair das cadeiras e a se aproximarem dela, sendo envolvidos na contagem da história a fazer movimentos do corpo, com vários gestos, de acordo com a letra da música. Na última atividade, pôde ser identificada a interação física elaborada com maior evidência, com diálogos mais expressivos, livres, o que tornou a aula mais agradável, participativa, lúdica e envolvente. A docente trabalhou conteúdos de Língua Portuguesa por meio dessas práticas com mais participação dos alunos, com perguntas e eles expressando mais opiniões.

Com suporte na análise dessas três atividades, pôde ser evidenciado o fato de que a interação física, com maior aproximação das pessoas envolvidas no ensino e na aprendizagem, tem papel fundamental no desenvolvimento de uma aula, inclusive para que elas prestem mais atenção, interferindo no aspecto lúdico, na desinibição do aluno e em sua autonomia. Percebeu-se que em práticas dessa natureza, os alunos se envolvem com maior destaque no processo formativo, interagindo ludicamente na ação pedagógica.

Evidenciou-se que os discentes participaram mais dessas atividades de modo dinâmico, sem a professora ficar com frequência solicitando que eles se envolvessem nas atividades. O próprio contexto das práticas pedagógicas os atraía, algo que não ficou tão perceptível nos dias e nas atividades em que eles estavam mais nas cadeiras, sem sair dos lugares. É relevante que sejam constituídas em aula interações mais reflexivas e pautadas no diálogo expresso com autonomia, respeitando a fala de cada pessoa, mas possibilitando que todos os discentes possam expressar suas percepções de maneira mais aberta.

Nas atividades mencionadas, pôde ser notada a existência de comunicações mais formativas com os alunos, expressas sem inibições e exigências. Percebeu-se que também houve mudança de comportamento da professora Ozanila nestas atividades, pois ela estava

mais envolvida ludicamente com as práticas pedagógicas, sorrindo e conversando livremente com os alunos, mesmo sendo identificado o fato de que ela se fazia perceber sempre aos discentes como a autoridade da sala, sem deixar de tornar a aula mais envolvente e participativa.

Outro aspecto a ser considerado é que nessas práticas se percebeu que as transformações pedagógicas dos conteúdos de ensino se realizaram com ludicidade, firmada na interação pedagógica com os alunos, que se comunicavam com ela, sanando dúvidas e expressando opiniões. Assim, "[...] só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação". (FREIRE, 1967, p. 114).

O diálogo constituído nas interações pedagógicas, sem rigidez e imposições, revela-se como elemento relevante para o ensino e para a aprendizagem, tanto dos alunos como para a formação contínua da professora. Constitui-se, assim, algo importante nas práticas pedagógicas, pois "O diálogo contribui para o conhecimento da realidade em suas múltiplas situações e causalidades ao estabelecer relações entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, pensar e fazer, teoria e prática, reflexão e ação, contributo para a humanização do sujeito [...]". (BRAGA, 2012, p. 41).

Durante as observações de sala da professora Ozanila, não foi possível evidenciar nenhuma situação de conflito ou algo dessa natureza entre os alunos, ou com ela, que viesse interromper/dificultar a realização da sua prática pedagógica, em decorrência dos aspectos comentados. Em relação aos professores Jonas e Maria, ocorreram alguns episódios, mas eles fizeram intervenções e as aulas eram retomadas, sem que a aula deixasse de seguir os passos estabelecidos no plano. Em relação à professora Ana, como mencionado na seção anterior, ela denotava dificuldade em realizar as aulas, em virtude do comportamento dos alunos.

É importante destacar o fato de que toda sala de aula tem singularidades e os docentes também; assim são os alunos, a sala de aula é dinâmica, constituída por seres humanos, cada um com suas especificidades. Cabe aos professores constituírem ações que valorizem e se utilizem, inclusive, de possíveis conflitos como situações de aprendizagem não somente aos alunos, mas para os docentes, no que tange, por exemplo, à convivência em sociedade. Foram percebidas, com efeito, diferenciações nos comportamentos dos professores em relação aos comportamentos dos alunos em situações de conflito, no tocante às interações laboradas. Na prática pedagógica de Ozanila, o conflito é sempre evitado, com destaque, pela

postura que ela adota em sala; nas aulas observadas, não foi possível identificar nenhum comportamento dessa natureza; as interações eram sempre controladas.

De outro modo, na ação de Ana, o conflito é bem acentuado e dificultava o trabalho dela. Em uma mesma escola, duas professoras que têm turmas de segundo ano e que participam das mesmas formações continuadas, têm posturas e práticas pedagógicas bem distintas, fato que demonstra como a prática pedagógica é singular. Embora esta possa ser discutida e compartilhada entre professores, não pode ser transposta de um para outro professor, por ser fruto das formações e experiências de cada sujeito.

Identifica-se o papel da experiência e como esta chega a cada sujeito de modo distinto em cada qual (BONDIA, 2014), sendo a interação elemento de destaque na ação deste profissional (MORALES, 2006). Percebeu-se que a singularidade, a história de vida e outros aspectos não relacionados às formações acadêmicas, relacionadas a dimensões pessoais e intersubjetivas, desempenham bastante influência na prática pedagógica, embora seja reconhecida e legitimada a importância para a função da formação acadêmica.

Defende-se a ideia de que é fundamental haver momentos nas escolas em que os professores possam dialogar, refletir e compartilhar aspectos do seu trabalho, discutindo sobre as suas e as práticas pedagógicas dos colegas. Mesmo partindo da compreensão de que cada prática pedagógica tem especificidade, fruto da história de vida, formações e trajetórias de cada docente, percebe-se que o uso do diálogo entre os pares, na troca de experiências, é um elemento importante para aprender no diálogo com o outro, uma vez que "[...] o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem [...]". (FREIRE; SCHOR, 1986, p. 63).

Evidenciou-se nas observações das salas de aula, em especial, de Jonas e Maria, que, quando estes docentes se aproximavam dos alunos, inclusive chamando-os pelo nome, tocando nos braços, nas cabeças ou nas mãos para explicar alguma atividade, ponto inclusive destacado em determinadas falas destes profissionais, esses atos instigavam mais a interação, a aproximação e o diálogo entre docente e discentes, reforçando a interação física, o contato visual, a valorização de cada educando.

Estes aspectos, comentados no parágrafo anterior, são relevantes para o ensino e para a aprendizagem, porque em determinadas observações das aulas destes professores, foi possível perceber muitos alunos com postura e aspectos de pessoas tímidas participando com maior intensidade das atividades pedagógicas, em especial, nas ocasiões em que os docentes cultivavam maior aproximação física com eles na aula.

Como exposto há pouco, quando Ozanila desenvolveu aulas valorizando mais a interação e a participação dos alunos, provocando diálogos não muito direcionados e rígidos, pôde ser evidenciado que os alunos ficaram mais atentos e envolvidos na aula com maior liberdade de expressão. Maria salientou:

> [...] os alunos aprendem mais com aqueles professores que eles conseguem ter mais afetividade, uma interação maior. Então, eu procuro interagir com os alunos, porque se eles não gostarem da minha aula, principalmente da professora, é provável que eles tenham um desinteresse maior. Então, eu acho que influencia bastante, a minha conversa, o diálogo. (grifou-se).

Com efeito, afirma-se, neste debate, também, o quanto é relevante que a interação tenha como mediação o uso do diálogo, porque este se expressa como fundamental para o êxito do ensino, porém, o conflito compromete o desenvolvimento das aulas dessa professora. O diálogo necessita, com isso, ter mais sentido e significado para a ação docente, aproximando esta ação da realidade, do contexto social e cultural dos alunos, a fim de melhor relacionar os conteúdos de ensino com as experiências de vida dos discentes.

A interação, em face de expressão de afetividade do professor pelos alunos, revela-se como elemento pedagógico que estimula a aprendizagem deles. Isso é algo importante também para a formação dos docentes, visto que é percebida como ponto crucial de constituição da docência, inclusive relacionada ao ministério dos conteúdos de ensino, conforme foi identificado na fala anterior da professora Maria. Essas análises confirmam, deste modo, que a prática pedagógica é uma atividade interativa e que, por isso, se faz necessário estabelecer uma adequada comunicação com os alunos, assim como expõem Veiga (2006) e Mizukami (1986).

A observação da sala de aula da professora Ana trouxe algumas contradições em relação a determinados aspectos expostos por ela na primeira entrevista desta pesquisa. Ela destacou que "[...] a interação com os alunos é boa [...]", porém, ficou evidente que a relação dela com os discentes era conflituosa, pois sete alunos, dos 27 matriculados, não paravam nas cadeiras no decorrer das aulas, em uma correria constante, gritando e sem prestar atenção às explicações, por isso o plano de aula dela era modificado com frequência, em função da dificuldade em concretizá-lo. Ao ser questionada sobre essa situação, ela salientou que a turma era muito complicada, com vários problemas e bastante atípica em relação a anos anteriores, em virtude de vários alunos com problema de aprendizagem, sem acompanhamento dos familiares. Essa professora, inclusive, argumentou que:

> [...] cada dia é diferente do outro e [em] cada [dia] você tem postura diferente, porque o dia exige aquela postura diferente, e, às vezes, nem sempre é um dia bom.

> Às vezes a gente sai angustiado, porque você planeja pensando naquele resultado, naquele aluno e a prática te dá outra dimensão, te dá outros direcionamentos e você tem que repensar sobre aquele conteúdo, sobre aquela atitude daquele menino. Ensinar é um repensar todos os dias (ANA, grifou-se).

Identificou-se o fato de que as interações em sala de aula com os discentes se revelaram como eixos estruturantes do desenvolvimento do plano de aula desta professora, expressando centralidade inegável para a constituição da prática pedagógica, reestruturando-a e subsidiando a materialização.

O dinamismo das interações em uma sala requer constantes mudanças de um plano de aula, pois são dimensões que têm conexão constantemente, conforme foi debatido na seção anterior, porque o ensino se evidencia como um ato pedagógico que necessita ser refletido cotidianamente, tomando como base a realidade em que é desenvolvido.

A interação revela-se como fenômeno mobilizador e constituinte da prática pedagógica; mostra-se como ponto de fortalecimento de reflexões sobre o pensar crítico e fundamentado acerca da ação docente, algo que ficou perceptível nas falas dos quatro sujeitos entrevistados, por isso se reconhece o quanto é significativo o papel das relações interpessoais para os atos de ensinar e de aprender, que aufere também maior centralidade na aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica, POETA desta tese.

A interação da professora Ozanila com os discentes se diferencia muito dos demais sujeitos perquiridos pois, até a aproximação física dela com os alunos era mais reduzida. Ela faz com que todos fiquem sempre quietos. Qualquer atitude deles de conversa paralela, ou algo desta natureza, imediatamente é inibida, com tom de voz mais alto ou somente com o olhar. Pelos nove dias observados, infere-se que a interação de Ozanila se expressa mais por intermédio do uso da fala e de olhares; a aproximação física é mais limitada.

Com esteio no quadro de observações das aulas e no roteiro dos pontos de observação (Ver Apêndices F e G), identifica-se que os atos interativos nas aulas dessa professora são, em destaque, pré-determinados, sempre direcionado aos seus "comandos"; não há muito estímulo à expressividade e à autonomia na relação. Isso demonstra a necessidade de ser mais discutida e compreendida a ideia de que a interação pode ser constituída "[...] com tom de voz acolhedor e amistoso, [com a] capacidade de interagir com calma e tranquilidade [...]" (LÜCK, 2014, p. 89), valorizando potencialidades e contribuições da interação para o exercício da docência.

A análise dos dados mostrou, ainda, que os aspectos de ordem pessoal e familiar, que envolvem também a dimensão socioeconômica e cultural dos alunos, são apontados como

elementos balizadores das relações estabelecidas em sala de aula, dimensões que afetam diretamente as interações constituídas na prática pedagógica, porque, conforme exposto pelos docentes, se um aluno chegar à escola com fome e sem o material escolar isso repercutirá sobre o modo como eles irão elaborar a prática.

O trabalho do professor é expresso como interativo, situado por intersubjetividades, relacionadas a aspectos pessoais dos sujeitos envolvidos, expresso por vários sentidos e significados. Em relação ao exposto, são destacados os seguintes trechos das falas dos professores:

> [...] a nossa realidade agora não é só para a relação professor-aluno, é uma relação professor, alunos e problemas estruturais e familiares [...]. Os alunos agora moram com os avós, a maioria dos nossos alunos são filhos de pais separados. E eles são criados por avós, alunos criados por tias, ou só por um pai, ou só por uma mãe, e com a presença de padrasto, ou madrasta. São poucos os alunos que têm aquela família tradicional, pai e mãe morando junto. (JONAS).

> [...] eu tenho alunos que chegam aqui bem sujos e já perguntando o horário de merenda, esse aluno tem o rendimento bem fraco, [...] alunos que têm problemas familiares, pais brigam muito. Acontece aqui de pais baterem nas mães, são crianças tristes, [...] tudo que acontece externamente, pode ser condição social, familiar, tudo afeta na aprendizagem da criança. [...] A forma como eu tenho que tratar eles, como eu tenho que tratar a criança, como eu tenho que trabalhar com ela [influi na minha aprendizagem], eu sei que é uma maneira diferenciada também. (MARIA, grifou-se).

> [...] eu cheguei a ir na casa de aluno para compreender porque aquele aluno tinha extrema dificuldade, o aluno tinha nove anos e não sabia todas as letras do alfabeto. Então, eu fui conhecer esse aluno para compreender, porque eu não tinha acesso à família. O pai vinha e deixava no portão, ai do dia que o aluno não quisesse ir para a aula, porque ele disse que apanhava no dia que não quisesse vir, era um aluno desinteressado [...]. (ANA).

> [...] às vezes a gente fica querendo resolver aquela situação, a parte emotiva, a parte pessoal, que vai contar no meu trabalho, [...] tanto para eles dentro da sala de aula, como aprendiz, e eu para tentar motivar aquela criança, para dar prazer aquela criança, para que tenha sentido aquele ambiente ali. (OZANILA).

Os trechos das falas evidenciam que os aspectos familiares, as condições sociais e outros fatores de ordem pessoal dos alunos agem sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, porque permeiam o ensino e a aprendizagem. Se uma criança, por exemplo, sofre agressões, maus-tratos em casa, isso tudo poderá trazer consequências para a sala de aula.

Em razão do exposto o docente necessitará repensar a prática pedagógica, evidenciando que a interação é um aspecto mobilizador do trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, "[...] os professores não se limitam à *aplicação* de técnica e rotineira de regras, modelos e prescrições que ficam superadas por suas próprias ideias sobre o ensino, a aprendizagem e a educação". (GIL; HERNÁNDEZ-HERNANDEZ, 2016, p. 35, grifo dos autores).

Outro aspecto a ser comentado é que o trecho da fala do professor Jonas revela que as interações com os alunos se estendem ou se expressam também com as relações com as várias pessoas que compõem os tipos atuais de famílias existentes na sociedade, algo que demanda mais atenção. É notório que a complexidade familiar, referente à existência de problemas com a vida pessoal dos alunos, será vivenciada em muitos contextos, não somente nos mencionados por esse professor, mas também na composição tradicional de família (pai, mãe e filhos).

Cabe salientar, contudo, que problemas familiares, independentemente do tipo de organização dos seus membros, não se definem necessariamente como fatores determinantes de que os filhos terão dificuldades ou problemas de aprendizagem. A realidade demonstra, por outro lado, a necessidade de os professores discutirem e estudarem mais sobre as mudanças na sociedade, inclusive sobre a reorganização e estrutura familiar, que, atualmente, não se limita à concepção tradicional de pai, mãe e filhos, conforme destacou o professor Jonas; tudo isso mudou. Os profissionais que compõem o trabalho realizado nas escolas devem estar atentos a tais aspectos, compreendo e respeitando a diversidade de famílias, buscando nestas também parcerias para desenvolver e fortalecer o trabalho realizado em sala com os alunos.

A realidade vivenciada pelos docentes investigados é bastante complexa e exige que eles desenvolvam reflexões sobre os contextos e as situações em que realizam seus trabalhos, estimulando-os a constituírem ações para mudar a realidade em que fazem a ação pedagógica, elementos estes que expressam dimensões da práxis pedagógica, que se funda em uma prática refletida e transformada, valorizando o saber social, assim como defende Therrien (1993), que é constituído de modo intersubjetivo. Esta não é uma tarefa fácil, pois requer muita determinação e compromisso, mas todos os sujeitos demonstraram que a realidade e o contexto da vida dos alunos influenciam diretamente na constituição e na materialização da prática pedagógica, sendo aspectos que interferem na dinâmica e no êxito das ações na escola; por isso, eles têm bastante preocupação com tais aspectos no exercício da profissão.

Em relação às repercussões dos elementos socioculturais para a formação e para a prática pedagógica dos sujeitos entrevistados, podem ser destacadas as seguintes falas: “Afeta a minha parte emocional, [...] para eu estar buscando que resposta, que situação eu possa estar ajudando aquele aluno [...]”. (OZANILA); e “[...] Todo professor deveria conhecer um pouco sobre os seus alunos, [...] é quase impossível você não associar aspectos do seu trabalho com a sua vida pessoal, então tudo isso favorece a nossa formação, a nossa aprendizagem”. (ANA).

A realidade social, econômica e cultural dos alunos poderá influenciar também na aprendizagem dos professores, porque incita que estes busquem respostas para inquietações e situações vivenciadas em sala de aula. A análise de tais fatores que integram a realidade dos discentes é importante para a maturação da docência, que se configura como campo situado de aprendizagens contínuas, relevantes para a profissão, as quais dialogam com conhecimentos acadêmicos e com os saberes decorrentes também das dimensões da vida dos alunos, transpostos à escola, que repercutem na interação com eles.

Em razão disto, situa-se a relevância que a perspectiva de um estudo acadêmico expresso na bricolagem científica se revelou como central nesta pesquisa, uma vez que "[...] a complexa realidade humana e social, instalou-se a necessidade premente de se refletir acerca de novas possibilidades investigativas [...] que se assenta numa concepção multirrefencial de pesquisa [...]". (RODRIGUES; THERRIEN; FALCÃO, 2016 *et al.*, 2016, p. 970).

A professora Ana argumentou que sente muita dificuldade de interagir com os alunos considerados, por ela, indisciplinados, por não saber lidar com os conflitos estabelecidos neste tipo de relação. Ela comentou na pesquisa: "[...] Então, o que me angustia é quando [...] [o aluno] é agressivo e não quer a aula, não se comporta, não participa, não interessa aquele assunto, não está interessando, e tem atitude de agressão, esse é um aluno que eu digo que não estou atingindo [...]". Os demais sujeitos não deram destaque a este aspecto e, dentre os quatro observados, a sala da mencionada professora se destacou com maior número de alunos considerados indisciplinados.

Defende-se o argumento de que é fundamental, por exemplo, elaborar práticas pedagógicas com maior expressão de afetividade entre professor e aluno, por serem relevantes para constituir interações menos conflitantes, mas que busquem conquistar os alunos que não gostam da aula ou da professora por intermédio de como se planeja e desenvolve a prática pedagógica. Faz-se relevante, por exemplo, que a interação em sala de aula estimule todos os alunos, com destaque aos menos interessados, assim como argumenta Gauthier (1998), e por ser este ato importante no fortalecimento das relações interpessoais.

A professora Maria destacou que a afetividade tem destaque central no trabalho pedagógico. Ressaltou, inclusive, que tem melhor interação com os alunos que têm mais aproximação e comentou ainda: "[...] Eu vejo a importância que eu tenho que ser mais afetiva com meus alunos, [...] o abraço é muito importante, eu sei que melhora muito [...]". Assim, fica perceptível o quanto é relevante que a relação professor-aluno se firme em aspectos de expressão da afetividade, com atos sinceros e profissionais, valorizando a presença e o envolvimento dos alunos na aula, reconhecendo-os como sujeitos importantes para a

existência e a realização da prática pedagógica. É notório que nem todos os alunos são semelhantes, alguns gostam mais de interagir e outros não, contudo, é importante que o professor seja um contínuo estimulador da relação com fins pedagógicos, provocando o diálogo dos alunos e a participação daqueles que têm o hábito de se isolar na sala de aula.

Evidenciou-se, por exemplo, nas observações das aulas de Ana, que ela não estimula o envolvimento dos alunos que não querem interagir na aula, simplesmente, se o aluno ficar com a cabeça baixa na cadeira, inclusive até dormindo, como foi verificado. Acerca disso, Ana comentou que "Quando você faz as atividades de interação desde o início do ano e você começa a observar que tem certos alunos que não participam de jeito nenhum [...]. Aquelas crianças que não mudam não vão mudar durante o ano todo". A perspectiva de estímulo à interação desta professora carece de reflexões, inclusive fundamentada teoricamente, porque a realização, em destaque, da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino é uma atividade pedagógica situada por via de racionalidades interativas e comunicativas. A visão de Ana em relação aos alunos, situando-os como seres que não mudam, é uma percepção que carece de reflexões e críticas, pois compreende-se que os seres humanos estão em constante mudança e aprendizagem, não são estáticos e situar os alunos em uma perspectiva de inercia é limitar a própria concepção de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, pois se os alunos não participam da aula, como poderão constituir aprendizagens.

Outro aspecto a ser considerado é que uma perspectiva dessa em relação ao comportamento dos alunos, considerando que eles não mudam, revela uma compreensão também de aprendizagem estanque. Se o discente não muda, a aprendizagem dele também mudará? Cada pessoa é singular, está sujeita a aprender e a ensinar algo nas relações que estabelece não somente nas instituições de ensino. O aluno que não participa de uma aula hoje poderá participar em outras, porém, para que isso aconteça, é necessário que existam intervenções por parte do profissional responsável pela materialização do ensino.

Os dados desta pesquisa evidenciaram que a interação professor-aluno se destaca como fundamental para o êxito da prática pedagógica, mas não é qualquer tipo de interação. Esta relação necessita ser intencional e planejada, com fins pedagógicos e expressa pelo interesse em constituir o ensino e a aprendizagem, sendo essa uma concepção pedagógica de interação professor-aluno relevante para os dois sujeitos. Cada situação em sala de aula requer posturas distintas do professor, ora sendo mais rigoroso, às vezes mais flexível, ora mais sério e em determinados momentos mais dinâmico.

O fazer pedagógico, além de experiencial, é situado por múltiplas dimensões intersubjetivas que se distinguem e se diferenciam com a dinâmica da sala de aula, pois se

situa como cenário de elaboração de saberes e conhecimentos, denotando que "[...] o conhecimento aparece como uma realização intersubjetiva, como um fenômeno social que resulta de uma 'transição entre sujeitos' que buscam entender-se sobre o mundo". (BOUFLEUER, 2001, p. 76).

Se uma aula, por exemplo, não despertar interesse para os alunos, eles não irão se envolver no que estiver sendo ensinado e "[...] se eles não tiverem afinidade com o que eu estou falando, com o que eu quero conversar com eles, se não for de interesse para a vida deles, vai ser uma aula difícil de ser trabalhada [...]" (JONAS). O professor Jonas argumentou que nesta situação ele busca apoio na família, a fim de identificar o que está acontecendo, porque se inquieta com a realidade exposta. Para tanto, a interação não somente influencia no desenvolvimento da prática pedagógica, mas até no modo e como são constituídos os diálogos em sala de aula. É importante, deste modo, que o docente constitua práticas pedagógicas que estejam voltadas a provocar a participação dos alunos, valorizando dialogicamente os conhecimentos deles no decorrer de uma aula e nas relações interpessoais.

As interações impelem aprendizagens aos docentes e estas são fundamentais para o trabalho pedagógico de mediação das aprendizagens dos discentes. Sobre este assunto, a professora Maria relatou que: "[...] é nessa interação que eu estou vendo em que eu posso melhorar a cada dia, aí no caso, dessa minha aula, ela não vai acontecer". Com amparo nesta fala, infere-se que esta professora reflete sobre a prática pedagógica na ação docente, sendo fundamental também refletir como refletem. Essa reflexão, quando fundamentada objetivando a transformação de uma determinada realidade, explicita-se como práxis pedagógica, o que é relevante para a realização do trabalho desta profissional e para a formação docente.

Sobre o modo como desenvolvem a interação com os alunos, é identificado nas falas dos quatro professores e nas observações em sala de aula o fato de que são bastante diversificadas as relações interpessoais destes sujeitos, associadas de modo distinto com o fazer pedagógico. A maneira como a interação é constituída é expressa de acordo com a realidade de cada discente, sendo percebida de modo singular na sala de aula pelos professores. Ozanila, por exemplo, destacou que, na interação, é importante que os alunos sejam sempre chamados pelo nome. Ela argumenta: "[...] então quando você menciona o nome da criança você traz uma afinidade, vai aproximando mais e valoriza [...]". (OZANILA).

Essas discussões se relacionam com o debate sobre o tema a "epistemologia do professor", tratado na obra de mesmo nome, de Becker (2008), o qual argumenta que a experiência de aprender o conhecimento é complexa e que cada pessoa tem seu jeito de

aprender; e acrescenta ao debate: “[...] a relação ativa, que produz transformações correlativas o sujeito e no objeto, implica um paradigma epistemológico de outro nível: uma epistemologia interacionista, que explica o trabalho da ação como abstração reflexionante [...]”. (BECKER, 2008, p. 334). Essa perspectiva epistemológica se relaciona com a dimensão dialógica e pedagógica da interação, sendo situada por via de racionalidades formativas para as pessoas envolvidas nessa relação, que assume destaque nas ações de ensinar e de aprender.

A aproximação afetiva, expressa pelo uso dos nomes dos alunos durante a aula, poderá conduzir à melhoria da aprendizagem e a um fazer pedagógico menos conflituoso, porque se destaca como um meio de fortalecer a afetividade no ensino e na aprendizagem, foi observado que os quatro sujeitos pesquisados se referem sempre aos alunos pelos nomes.

O uso do nome em uma situação de diálogo com os alunos valoriza bastante a singularidade de cada sujeito. Além disso, é importante considerar que o modo de aproximação com os alunos na interação não se expressa somente por intermédio de justaposição física, mas também pela ação verbal, pelo olhar, pela demonstração de afeto, de atenção, e isso necessita ser pontuado em estudos que tenham a interação como um dos elementos de análise de aprendizagem tanto de discentes quanto de docentes.

Assim, no item seguinte, serão tecidas reflexões sobre desafios e aprendizagens que os docentes constituíram na interação.

6.1.2 Desafios e aprendizagens docentes na interação com discentes

A interação docente e discente é marcada por múltiplas características que se expressam não somente em aprendizagens, mas também em desafios. Então, este item é destinado a discutir tais aspectos, relacionando-os com a aprendizagem contínua da docência. Ao serem questionados sobre como interagem com os alunos matriculados em suas turmas, os quatro professores se reportaram ao trabalho pedagógico realizado por eles na instituição escolar, relatando aspectos mais específicos das atividades pedagógicas explicitadas nos momentos da ação didática: no planejamento, na escolha das metodologias de ensino e na avaliação. Estes aspectos desvelam, deste modo, que a interação particularmente comunicativa e dialógica se situa como um elemento estruturante e lúdico do trabalho pedagógico.

A interação é percebida pelos sujeitos como um meio pedagógico de desenvolvimento do ensino, expressando-se e permeando a constituição desta atividade em

sala de aula. Sobre esta discussão, o professor Jonas comentou, por exemplo, que às vezes fica complicada a interação que realiza com os discentes, "[...] porque [existem] os alunos que realmente têm uma resistência muito grande em querer estudar [...]" e interagir. Em relação a esses casos, conforme relatou, Jonas procura identificar com a família o porquê, por exemplo, de um determinado aluno ou aluna não querer participar da aula, a fim de, posteriormente, desenvolver alguma intervenção pedagógica.

É relevante que os professores estimulem os alunos a terem interesse pelos estudos, criando opções e estratégias de integrá-los às atividades curriculares de sala de aula, em virtude da importância destas para a escolarização dos discentes e também para a constituição da prática pedagógica, que se delineia como atividade que requer e se firma em interações com fins educativos. Sobre esta discussão, Morales (2006) argumenta que o professor é quem precisa iniciar a relação, por ser o sujeito principal responsável pelo ensino, o que demonstra a interação precisar assumir identidade pedagógica, sendo situada por meio de racionalidades comunicativas (HABERMAS, 2012).

De um modo geral, evidenciou-se na análise dos dados o fato de que é complexo os professores constituírem interações com os alunos, principalmente com objetivos pedagógicos. Esta não é uma ação fácil de ser realizada em sala de aula, sobretudo ante a multiplicidade de peculiaridades de cada sujeito, que se atrelam às condições físicas e pedagógicas do exercício da docência, outrora debatidas.

A professora Maria destacou que a interação não acontece plenamente com todos, "[...] têm aqueles alunos que são mais tímidos, que não querem de jeito nenhum, [...] tento fazer pergunta, eu gosto muito que eles fiquem [...] apresentando o que eles sabem, tirando as dúvidas deles [...]". Nas observações de suas aulas, porém, ficou evidente que esta professora constitui muitas ações de fortalecimento da interação, ação com destaque no desenvolvimento das atividades curriculares de toda a Unidade Didática observada, referente ao assunto "Gêneros textuais".

Deste modo, identifica-se a noção de que saber estimular e constituir situações de interação se revela como um saber docente da experiência, firmado em aspectos intersubjetivos, relevantes para desenvolver a prática pedagógica de modo dialógico, em busca da constituição de uma práxis pedagógica. Sobre isto, Boufleuer (2001, p. 87) destaca que: "Uma pedagogia que se inspira no paradigma da comunicação se mostra como uma práxis emancipatória, humanamente libertadora, pois implica no reconhecimento de cada sujeito como um 'outro', distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido".

O diálogo revela-se como oportuno para o desenvolvimento e o fortalecimento de situações interativas, em especial pela possiblidade de compartilhamento de conhecimentos e de saberes entre docente e discente. Por intermédio do diálogo, são fomentadas situações de interação, aproximação, troca de conhecimentos e, inclusive, de superação de limitações específicas que dificultam o trabalho em sala de aula, tais como a timidez e o não envolvimento nas atividades escolares.

Saber interagir e saber dialogar são expressas como aprendizagens contínuas da docência, as quais têm um aspecto singular, são consolidadas processualmente, estão em constante transformação, sendo expressas e reestruturadas a cada ano letivo em virtude da singularidade dos alunos e da prática pedagógica. Tais aprendizagens, de acordo com os sujeitos, são decorrentes da experiência, do contato com os alunos, enfrentando os problemas de aula, que só ganharam destaque no âmbito escolar.

É importante considerar que esses aspectos necessitam de discussão, as quais devem ser referidos em análises expressas por diálogos reflexivos sobre esses problemas, porque:

> [...] a reflexão, portanto, é uma prática indispensável para a emancipação humana como geradora de uma força esclarecedora, capaz de ver além dos fenômenos, os preceitos, as falsas opiniões, enfim, as concepções ingênuas e míticas que se escondem por trás das ideologias. (MARTINAZZO, 2005, p. 66).

Sobre como avaliam a relação com os discentes, os professores expuseram que consideram que têm uma boa interação, uma vez que conseguem dialogar com os alunos, valorizando as opiniões. Essa postura é relevante para o desenvolvimento do ensino, embora os sujeitos exprimem que existem limitações nesta interação em decorrência da grande quantidade de discentes para darem atenção na aula.

O afeto e o carinho são destacados pelos sujeitos como pontos de identificação de que a interação está sendo constituída de modo exitoso, pois vários alunos expressam tais sentimentos em sala de aula, com abraços, beijo no rosto e entregando produções textuais, ações relevantes para identificar como estão sendo constituídas as relações pedagógicas, sendo este ato ponto de análise dos saberes docentes da experiência.

O interagir se afirma como um saber experiencial, reestruturado continuamente, de modo processual, complexo, mutável e flexível. Um docente pode saber interagir com uma turma em um ano letivo e no ano seguinte não dispor do mesmo êxito na relação. Os docentes Jonas e Maria pontuaram que a interação não atinge com a mesma intensidade e qualidade a todos os sujeitos, pois ela é mutável e está em permanente modificação.

Cabe aos professores compreenderem o papel formativo deste ato na sala de aula, a fim de que a relação com os alunos se constitua como viés pedagógico de fortalecimento e de materialização de ações formativas mediadas pelo professor, de modo crítico, a fim de obterem-se, por exemplo, ações que visem à transformação social.

Outrossim, é fundamental que os professores constituam práticas pedagógicas que se utilizem de "[...] métodos que permitam a manutenção da unidade entre desenvolvimento cognitivo, subjetivo e interativo" (FRANCO; PIMENTA, 2010, p. 154), elementos estes relevantes para constituir o trabalho pedagógico, a aprendizagem dos alunos e da própria transformação e exercício da docência.

Os docentes retrocitados destacaram: "[...] eu tenho alunos que eu não consigo chegar até eles [...]" (MARIA); e "[...] Eu acho que dos vinte e oito você acaba deixando uns quatro sem muita atenção" (JONAS). Percebe-se que, além da dificuldade em saber interagir, existem aspectos que interferem na aprendizagem contínua da docência, os quais não dependem somente de quem intenciona constituir as relações interpessoais, pois estão conexos aos aspectos físicos e pedagógicos da instituição de ensino.

Salas de aulas com menor quantitativo de alunos revelam-se como necessárias para se constituir situações de interação mais sistemáticas, planejadas e intencionais, com maior aproximação não somente física, mas também de interação verbal, afetiva e pedagógica, inclusive para poder sanar as dúvidas dos alunos, aspectos estes notados nas observações em sala de aula.

A professora Ozanila argumentou que, ao interagir com os alunos, costuma "[...] olhar no olho da criança [...]". Este gesto se expressa como uma interação, demonstrando atenção, carinho e afeto pelos alunos. Este aspecto da interação ficou bastante explícito nos modos de elaborar a interação dessa professora com os educandos, que se dava em dois contextos. Primeiro, nas ocasiões da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, conforme foi evidenciado nos noves dias de observação.

Ozanila costumava explicar o conteúdo sempre olhando nos olhos dos alunos, de todos; explicava e fazia movimentos com o corpo, à frente da sala, de tal modo que poderia perceber toda a sala. Quando algum aluno perguntava algo sobre a aula, ela retomava a explicação; mesmo em dados momentos distantes dos alunos, ela procurava visualizá-los para poder responder, com atenção. Esse processo se expressava como meio de laborar a interação, pois não havia aproximação física, porém, a relação era expressa por meio visual e comunicativo, com envolvimento intersubjetivo na ação comunicativa e dialógica (HABERMAS, 2012), demonstrando que

> [...] a linguagem é constitutiva do sujeito e, no seu uso performativo, busca sempre o entendimento com outros sujeitos. O *telos* da teoria da razão comunicativa não é apenas a conscientização, mas o *entendimento* entre sujeitos sobre algo [...]. (MARTINAZZO, 2005, p. 71-72, grifo do autor).

O segundo contexto em que se pode perceber esse ato comentado por Ozanila de "olhar no olho", refere-se às ocasiões de "controle da turma", quando ela chamava atenção deles em sala, quando inibia que eles conversassem com os colegas ao lado e chamava atenção para a aula, em face de qualquer comportamento indesejado por ela. Faz-se necessário que este "olhar no olho" se configure como situação de compartilhamento de conhecimentos, não de explicitação de ser a maior autoridade na sala, verticalizando a relação professor-aluno, a fim de que os discentes estejam sempre quietos.

A interação pautada no diálogo, no compartilhamento de conhecimentos e na constituição de autoridade pedagógica, em oposição ao autoritarismo, inclusive expresso por um olhar, necessita ser fortalecida em sala de aula, pois defende-se o argumento de que são pontos de destaque para a constituição de interações com fins formativos para os discentes, o que possibilita também aspectos formativos aos docentes.

A professora Ana comentou: "[...] tem horas, claro que você perde um certo controle claro, dá aquele grito, tira um menino de perto do outro [...]"; e isso se revela como um reflexo e consequência de como se constituem as relações interpessoais na sala de aula dela, em que não se observou direcionamento constante com êxito das atividades realizadas, em decorrência do comportamento dos alunos, o que limitava bastante o desenvolvimento da aula. Deste modo, compreende-se que, ao tomar como base as características do que é ser educador e educando, "[...] como seres humanos e como sujeitos da práxis pedagógica, verificamos que o papel do educador está em criar condições para que o educando cresça e se desenvolva, de forma ativa, inteligível e sistemática". (LUCKESI, 2011, p. 149).

Foi questionado aos docentes qual é o papel do professor e do aluno no contexto da interação em sala de aula. Ficou evidente na compreensão dos quatro sujeitos que o docente é identificado na relação como o principal mediador da aprendizagem, com base na prática pedagógica, por ser o profissional responsável pela realização da aula. Os alunos são localizados na interação, expressa na prática pedagógica, como seres ativos deste processo, podendo compartilhar conhecimentos e saberes, ou seja, a relação é percebida de modo horizontal, pois não há uma verticalização do ensino para a aprendizagem.

Defende-se, portanto, a ideia de que docente e discente são sujeitos relevantes para a materialização da prática pedagógica. Suas participações na relação em sala de aula são

distintas, mas, ao mesmo tempo, se integram nos atos de ensinar e de aprender, por isso, argumenta-se que essa interação não seja verticalizada.

Deste modo, na relação professor-aluno, são estabelecidos papeis, no cenário de laboração da prática pedagógica, que inter-relacionam na ação, que se evidencia como interação pautada na complementaridade, "[...], ou seja, o docente deve ser um profissional-professor que cumpre as funções inerentes a este e, também, colaborar para a formação do educando de maneira mais ampla, ultrapassando conteúdo [...]". (BARROS C., 2017, p. 270).

A professora Ana comentou que "O papel do professor é central por ele ser o mediador de todas as atividades [...]", mas, ao mesmo tempo, esta mediação necessita se expressar em determinadas regras, que precisam ser discutidas e constituídas em sala de aula, pois se destaca, na compreensão de Ozanila, que "[...] Existem as regras e os limites e precisa de alguém para mediar isso, para estar passando para eles de modo compreensivo [...]". A sala de aula, dentre outros espaços de aprendizagem em uma escola, revela-se como o cenário em destaque de múltiplas interações pedagógicas, entendida como ponto de centralidade da ação das mediações do ensino e da aprendizagem.

Assim, são constituídas regras e estabelecidas normas para melhor desenvolver a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, mediadas pela inciativa dos docentes, valorizando o que os discentes têm a dizer e colaborar na interação pedagógica, razão pela qual é relevante que esse processo seja dialogado e discutido em sala de aula, porque "[...] os alunos contribuem demais para um bom desempenho profissional, mas para isso eles precisam ser ouvidos". (ALMEIDA, 2011, p. 44).

Sobre o tema em discussão, os docentes Maria e Jonas afirmaram, respetivamente, que: "[...] é importante que eu fale e que eu dê espaço para os alunos falarem, [...] mas também que eu saiba 'vamos parar', 'vamos dar espaço para o outro'" e "[...] eu observo para eu saber como vou interagir com cada um deles, porque nem todos são iguais e o aluno é o termômetro da gente [...]". Percebe-se na análise das falas que a relação se firma, dentre outros aspectos, em observações, em análises e no diálogo entre os sujeitos envolvidos, sendo destinada oportunidade para que os alunos possam emitir percepções em sala de aula, inclusive daqueles que não querem participar e se envolver na dinâmica da sala de aula.

A mediação dialógica eficaz do ensino e da aprendizagem é constituída e fomentada pelos docentes, por isso, defende-se a relevância de estes profissionais terem acesso a constantes formações que possibilitem a assimilação, reestruturação e compartilhamento de conhecimentos para mediar o ensino e a aprendizagem em sala,

fundamentando-os teoricamente, por exemplo, em leituras da Didática, conforme exposto na primeira seção.

A interação com fins pedagógicos e o diálogo são situados como pontos de destaque e a realização da comunicação entre aluno e professor, por serem fundantes e importantes para a materialização da prática pedagógica, que se revela como elemento integrador da racionalidade que incita e permeia o trabalho do professor, que tem "[...] a sua concepção fundante na epistemologia da prática nos permite qualificar esta como racionalidade pedagógica [...]". (THERRIEN, 2010a, p. 3).

Buscou-se compreender dos sujeitos pesquisados qual é o papel dos alunos para a aprendizagem da docência, tendo como perspectiva de análise a interação professor-aluno. Dentre as falas dos sujeitos sobre o assunto debatido, destaca-se o seguinte trecho em que uma professora argumentou:

> Eu vou amadurecendo e percebendo alguma coisa que eu possa tirar, mudar, modificar, analisar a minha prática, me perceber enquanto pessoa, enquanto profissional [...]. Eles me fazem refletir sobre minha prática, se eu executei um bom trabalho, se eu possibilitei para ele, e automaticamente retornar para mim, de aprendizagem, de apreensão, se realmente aquela estratégia que eu usei foi boa para alguns e se não foi boa para outros [...] (OZANILA, grifou-se).

Identificam-se, na fala supracitada, aspectos da aprendizagem contínua da docência, expressos no contexto da prática pedagógica e que assumem destaque com a reflexão sobre a prática. Essa discussão parte de uma realidade constituída, que é fortalecida em interações, que podem ter como centralidade o uso da comunicação como eixo norteador das relações estabelecidas em sala de aula. Ozanila, desde o início da profissão, afirma sentir dificuldade em interagir com os alunos, principalmente no tocante à realização dos diálogos, situação que vem sendo modificada, de acordo com ela, no decorrer da experiência. Isso demonstra, concordando com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 231), que

> [...] a experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (*feed-back*) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes; e, por isso mesmo que ela a(ao)s professore(a)s retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de avaliação de validação constituído pela prática cotidiana.

As observações em sala de aula evidenciaram que a docente Ozanila somente duas vezes, dos nove dias observados, fez a recepção dos alunos na porta da sala, porque, em geral, ela estava organizando o ambiente com os recursos didáticos. Jonas, de nove dias observados, em nenhum deles fez a recepção dos alunos na porta da sala, chegava sempre muito sério e

entrava na sala, dizia bom dia e logo começava a aula, comentou que era um modo de inibir que os pais ficassem muito tempo na porta da sala, situação que dificultava o início das aulas.

Ressalta-se que é importante estabelecer este tipo de contato com os componentes familiares, uma vez que poucos, em geral, vão à escola e isso pode se constituir em um meio de conhecer mais os alunos, por intermédio da família, tornando essa relação pedagógica. Quando um discente tem alguma dificuldade em sala, Jonas mencionou que busca auxílio na família, para melhor compreender os alunos. Esse contato na porta, mesmo que rápido, poderá fortalecer essas relações e aproximações com os familiares, em função da aprendizagem dos alunos.

Percebeu-se nas observações das aulas das professoras Ana e Maria que em todos os dias elas fizeram a recepção dos alunos na porta. Nesta ocasião, elas recebiam manifestações de carinho de alunos, como abraços e beijos. Além disso, essas docentes tratavam com alguns familiares de assuntos dos educandos, referente ao seu trabalho pedagógico, como, por exemplo, o acompanhamento de atividades escolares, entre outros assuntos. Maria destacou:

> Eu acho que o meu papel não é só o conteúdo em si em sala de aula, [...] então eu sempre busco trazer algum texto reflexivo sobre algum assunto, seja sobre violência, sobre droga, sobre racismo, [...] é um momento em que a gente está conversando sobre algo do dia a dia, [...] está conversando sobre um assunto da realidade deles, eu acho que isso é importante.

A acolhida antes do início da aula se revela, deste modo, como um momento interativo importante para a constituição de maiores aproximações em sala, não somente físicas, mas também de várias perspectivas intersubjetivas para a constituição da prática pedagógica, porque estimula a aproximação e o diálogo inicial. Sobre o modo como iniciavam as aulas, ocasião chamada de acolhida, evidenciou-se que Maria, Ana e Ozanila sempre, de início, desejam bom dia aos alunos.

Além disso, a professora Ozanila fazia narração de história, a docente Ana fazia uma oração e a professora Maria comentava algum tema da atualidade com os alunos e, em seguida desenvolvia a atividade de leitura com livro de Literatura Infantil, conforme comentado. Jonas chegava e desejava bom dia, sem muita conversa, pedia que os alunos se organizassem em filas, em grupos ou círculos, de acordo com o tipo de atividade que fosse realizar nas aulas. Posteriormente, ele começava a aula, explicando logo o conteúdo do livro ou copiando algum conteúdo complementar no quadro, que, em seguida, era explicado.

Evidenciou-se que, no decorrer das aulas, o professor demonstrava respeito e atenção com os alunos, conforme comentado em trechos anteriores. A postura dele na entrada

da sala e no início da aula era distinta, revelava mais distanciamento e sempre muito sério. Ao ser questionado sobre essa postura e acerca dos vários modos como organiza a sala, ele disse:

> [...] Tem que ser logo a atividade, você chega e 'pei bufo', se não tiver atividade para eles não é aula [...]. É uma maneira também de controlar os alunos que são mais indisciplinados, começa logo escrevendo e eles já sabem que é uma maneira de fazer com eles sentem, parem e comecem a trabalhar, que eles entendem que a aula começou. [...] O uso de filas eu acho mais fácil de controlar a conversa paralela. Já o uso de trabalho coletivo [em grupo] é para o que tem menos dificuldade auxiliar o colega que tem mais dificuldade [...].

Quanto ao modo de iniciar a aula logo com a exposição de conteúdo, identifica-se o fato de que este foi a maneira encontrada por ele para lidar com as situações em sala, referente ao início da prática pedagógica, pois, logo que chegava, várias alunas estavam gritando e correndo dentro dala, mas logo que Jonas ingressava no ambiente, os alunos paravam e, em seguida, faziam o que fosse proposto por ele, após o professor ter desejado bom dia.

A recepção dos alunos é relevante não somente para o professor ter contato com os discentes, mas, inclusive, para se aproximar e se relacionar com os responsáveis pelos discentes, que vêm deixá-los na escola. É uma prática fundamental para constituir e iniciar as demais relações interpessoais no decorrer da aula, porque o contato com os alunos na porta da sala de aula se revela como uma mediação inicial das interações pedagógicas que irão ser constituídas no decorrer da aula, sendo fundamental para o ensino e para a aprendizagem, algo que é reforçado com a acolhida no início da aula, por serem mais situações de fortalecimento de diálogos no ambiente escolar, na interação professor-aluno.

Evidencia-se, ainda, que

> [...] a intersubjetividade dialógica é essencial para a abertura aos saberes e às concepções do 'outro' e, portanto para a aprendizagem tanto de 'conteúdos/matérias' de ensino como de saberes do convívio cotidiano. Esses 'encontros/diálogos' geram aprendizagem para o professor e para o aluno. (THERRIEN, 2011, p. 4).

A organização das cadeiras durante as aulas de Jonas mudava sempre em função das atividades pedagógicas realizadas pois, ora elas estavam em fila, ora em círculo ou em grupos menores, inclusive em um mesmo dia de observação, a dinâmica de aproximação e de interação física dos alunos era dinamizada constantemente. Infere-se que ele constituiu essas estratégias pedagógicas para desenvolver meios de melhor promover e de fortalecer as interações dos alunos mutuamente e com ele, dependendo da finalidade da prática pedagógica realizada. Mesmo quando as cadeiras estavam organizadas em filas, Jonas caminhava na sala ministrando a aula, circulando entre as cadeiras e tirando dúvidas dos alunos.

Identifica-se, com suporte nas observações das aulas dos quatro professores, que não basta ter cadeiras em círculo, em fila, em pequenos grupos ou sempre na mesma posição para limitar ou fortalecer as aproximações de docente com o discente. É evidente que as cadeiras em círculo podem fortalecer práticas mais interativas, porém, a interação se intensifica, de fato, quando os docentes têm interesse de se aproximarem dos alunos, constituindo práticas e ações interativas de fato pedagógicas, mesmo que estes organizados em fila. A figura e a postura interativa, pedagógica e comunicativa do professor, influenciam diretamente na aprendizagem do aluno. Isso demonstra que

> A boa aula fica sendo, pois, fruto de buscas e de muitas trocas; de encontros e desencontros, de ensaios, acertos e erros, da construção e reconstrução dos modos de ser, sentir e conviver; do empenho, do estudo e da paciência histórica; enfim, do reconhecimento do professor como autor e ator do seu fazer didático (LIMA; SALES, 2002, p. 70).

No que se refere às aprendizagens contínuas da docência decorrentes da interação com os alunos, a professora Maria comentou que na relação com os alunos ela aprendeu que tem que "[...] tratar criança como criança, [...] que elas são crianças, elas têm necessidade de brincar, são crianças alegres [...]". O comentário desta docente revela a compreensão teórica de estudos acadêmicos que discutem sobre a criança e necessidades formativas, relacionadas ao nível de desenvolvimento em que elas se encontram no âmbito, por exemplo, físico, motor e intelectual. Em destaque, o brincar se configura como uma prática interativa, fundamental para fortalecer as relações interpessoais dos sujeitos que integram a prática pedagógica, no caso alunos e professor.

Outro dado importante a ser destacado na análise da fala retrocitada é que a professora aprendeu que a criança tem necessidade de brincar; ela estudou aspectos do desenvolvimento humano no campo da educação, conforme destacou na primeira entrevista, com destaque em reflexões da área da Didática, mas foi no contexto da prática pedagógica que esta apropriação ganhou sentido e significado para a aprendizagem contínua da docência, que são decorrentes de situações interativas refletidas e transformadas.

Assim, situa-se na perspectiva de Farias, Sales e Braga *et al.* (2014, p. 58):

> Somos sujeitos com capacidade de criar e recriar nosso modo de estar no mundo e nele intervir, ou seja, sujeitos da práxis. Com efeito, o professor, como qualquer outro ser humano, se produz por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social. É pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o docente intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho.

Na fala de Maria, são identificadas dimensões que expressam aspectos da práxis pedagógica, principalmente porque ela situa determinadas aprendizagens relacionadas com aspectos de reflexão, da gestão e da transformação da prática sob a perspectiva de estudos acadêmicos. Ela, por sua vez, em outras falas das entrevistas realizadas na pesquisa, destacou a relevância dos conhecimentos acadêmicos para a formação profissional, conforme foi debatido na seção anterior. São expostos a seguir trechos de falas dos docentes acerca de aprendizagens que se apropriaram em interação com os discentes:

> [...] Eu aprendo com eles a trabalhar dificuldades [...]. Às vezes você tem dificuldade de comunicação com as pessoas, às vezes você não permite aproximação das pessoas. [...] eu procuro conversar com eles, aproximar eles de mim, porque é isso que faz com que eu tenha um relacionamento melhor com eles. (JONAS, grifou-se).

> [...] você aprende a conviver, pois a convivência é algo dinâmico. Todo dia tem algo novo que você aprende com o seu aluno e isso certamente a gente leva para a sala de aula, principalmente com os alunos que apresentam dificuldade. [...] o que eu aprendi com cada aluno é que cada criança é um ser diferente e ensina para a gente alguma coisa, você observa o comportamento, as atitudes, as opiniões delas [...]. (ANA, grifou-se).

A interação se expressa como oportuno campo de aprendizagens contínuas da docência, sendo inclusive ponto de partida e de chegada destas aprendizagens, visto que aprender a interagir se configura como uma aprendizagem de destaque para a atuação no magistério. A relação da comunicação com a interação se evidencia como ato pedagógico, que é importante para constituir a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, posição central desta tese.

Acerca do assunto anteriormente, o professor Jonas comentou: "[...] você aprendeu com os alunos anteriores, os conteúdos vão continuar sendo os mesmos, a forma de trabalhar é que vai ser diferente, de acordo com o aluno". Isso se revela como um saber experiencial importante para a prática pedagógica, que se explicita no reconhecimento e na valorização da subjetividade dos alunos, pois, para Therrien (2011), o diálogo fortalece o entendimento do outro, por meio de contextos intersubjetivos de aprendizagens, que ganham destaque na comunicação, base de compartilhamento de conhecimentos, processo esse que se revela como transformador e impulsionador da dialogicidade (FREIRE, 1987; 1996).

A prática pedagógica se destaca e se estrutura como ação pedagógica intencional, que visa a constituir atividades educativas, a fim de serem consolidadas aprendizagens. Essa aprendizagem fortalece e, ao mesmo tempo, constitui e se expressa na formação contínua dos professores, uma vez que esta é constante, sendo ao mesmo tempo inconclusa. É oportuno destacar que, na compreensão do professor Jonas, a comunicação aproxima o docente dos

discentes, sendo este um ato que pode tornar a interação uma perspectiva de aprendizagem, sendo os conflitos mais limitados ou até mesmo sanados.

Como exposto, o saber se comunicar e, ao mesmo tempo, saber fazer uso do significado pedagógico do diálogo para a prática pedagógica se expressam como aprendizagens relevantes para o exercício da docência, sendo situados como saberes da comunicação. A aprendizagem é contínua e se firma na necessidade constante de se reestruturar a aprendizagem, por ser um processo em constante movimento.

Os atos de se permitir a aprender com a opinião dos alunos se evidencia como um saber da comunicação, pois, integrados ao saber experiencial, não são meras experiências, mas fruto de constantes aprendizagens com o "outro" por meio do diálogo, algo que contribui com o que está sendo ensinado e com a própria formação docente.

Estas reflexões se relacionam com os estudos de Barros C. (2017, p. 271), referentes à alteridade[75], uma vez que ela acentua em sua pesquisa que:

> [...] Os resultados [dos estudos] denotaram que, na atuação do educador-bacharel, o educando (Outro) é valorizado espontaneamente. Isto ocorre porque o Rosto do educando exige resposta e o educador(Eu) se sente impelido a fazê-lo. O simples fato de o educando (Outro) surgir como Rosto que lhe fala, o interpela, o inquieta e o move a oferecer respostas. (BARROS, 2017, p. 271).

Nesta relação, laboram-se saberes docentes para a alteridade, situados como saberes para a responsabilidade, saberes para a relação educador(Eu)-educando(Outro), saberes para a alteridade radical e saberes para a justiça (BARROS C., 2017). É importante destacar e associar aos estudos de Barros C. (2017) o fato de que, nessa interação educador(Eu)-educando(Outro), para mobilizar saberes no contexto de ensino e aprendizagem – expressa na responsabilidade (educador-Eu) com o discentes (Outros) – é relevante que a interação dessas pessoas seja constituída por intermédio da ação comunicativa (HABERMAS, 2012) expressa via relações pedagógicas, com entendimentos intersubjetivos (MARTINAZZO (2005), que se mobilizam e são mobilizadas pela práxis pedagógica, em ações dialógicas (FREIRE, 1967; 1987; 1996).

A alteridade e a comunicação repousam em relação mútua na interação pedagógica, sendo mobilizadas na experiência. Segue abaixo um trecho da fala do docente Jonas:

---

[75] "A elaboração do vocábulo 'áltero' surgiu a partir da necessidade de um termo para designar o educador na perspectiva da filosofia levinasiana. Derivada da palavra alteridade do latim *alter* (outro), significa aquele que se preocupa com o outro [...]". (BARROS C., 2017, p. 22).

> Com o tempo nós vamos percebendo outras maneiras mais eficazes de ensinar. É sempre bom avaliar o trabalho desenvolvido em sala, revê o que deu certo e o que não foi produtivo e tentar de outras maneiras fazer com que os alunos aprendam. Busco novas formas de passar os conteúdos e práticas mais em sala de aula, a conversa com eles é fundamental para identificar isso [...].

A inter-relação do Eu com o Outro (educando-educador), além das interações físicas, envolve atenção, afeto, mediação pedagógica de aprendizagens e compromisso com os alunos, dimensões relevantes para laborar a interação dialógica, expressa pela reflexão dos vários saberes que se articulam na relação ensino-aprendizagem. A constituição dos saberes da comunicação, decorrentes de reflexões intersubjetivas (MARTINAZZO, 2005), em uma entendimento expresso pela linguagem (HABERMAS, 2012), destaca-se e envolve-se em vários cenários de experiência de vida das pessoas envolvidas (BONDIA, 2014), no que tange ao desenvolvimento e à interação dos saberes da experiência (TARDIF, 2014), na articulação de outros saberes, como profissionais, curriculares e disciplinares, em face do movimento de constituição da prática pedagógica.

Os saberes da comunicação se pautam, assim, como aspectos relevantes para a relação professor-aluno. Por meio destes saberes nascem e são mobilizados saberes docentes para a alteridade, expressos na dialogicidade, em uma constante laboração e integração de saberes na ação dialógica.

O saber da comunicação é dinâmico, multirreferencial e interativo, razão pela qual é discutido nesta seção, com destaque para a compreensão e debate do POETA desta pesquisa, centrado na aprendizagem contínua da docência na prática pedagógica. Para corroborar tais análises; é exposto um trecho da fala de Maria, afirmando que "É justamente nessa interação que eu observo o aluno que conseguiu compreender, [...] que eu vou poder fazer o novo planejamento [...]".

Com efeito, a interação, constituída entre docente e discente, se demonstra como um meio de identificação de consolidações de aprendizagens por parte deste último sujeito na relação estabelecida na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, por intermédio da análise da prática pedagógica mediada pelo diálogo com os discentes. Deste modo, "[...] O próprio educador, ao adotar uma atitude fundamental voltada ao entendimento, estará encarnando a racionalidade comunicativa em sua prática [...]". (BOUFLEUER, 2001, p. 105). Em relação ao papel do diálogo na interação com os alunos, a professora Ozanila disse:

> A interação é fundamental, o diálogo, a maneira como interajo com eles, me relaciono com eles vai criar esse diálogo, esse diálogo que eu possa ter a liberdade, agir de forma mais humana, amável, amigável, poder passar para eles tudo aquilo que eu considero positivo e que eu considero realmente que eles precisam aprender e nesse conhecimento de interação, de fala, de diálogo, de dia a dia, [...] ouvido é

> importante, isso me cresce, me cresce no sentido deu conhecer o aluno, saber um pouco mais sobre ele [...] (grifou-se).

A professora Ozanila destaca aspectos relevantes do papel do diálogo para a constituição da prática pedagógica, pois uma atividade didática se expressa de modo interativo, mesmo que esta interação esteja explicitada com suporte em olhares, gestos e falas, não necessariamente por aproximações físicas. O diálogo se constitui, neste sentido, como elemento de aproximação dos sujeitos que integram o ensino e a aprendizagem (professor e aluno), sendo entendido como cenário pedagógico da comunicação interpessoal estabelecida com fins de se desenvolver com êxito aprendizagens por meio da relação entre estes sujeitos em sala de aula.

Ozanila reconhece que teve avanços significativos de aprendizagens importantes para a docência quanto a estes aspectos, porque era o diálogo com os alunos era uma dimensão da docência que tinha bastante dificuldade de constituir em sala de aula no início do magistério, conforme explanado. Essas situações em contexto de trabalho, em face da trajetória profissional, com as experiências de sala de aula se delineiam como dimensões da formação continua, principalmente pelo fato de se constituir reflexões e mudanças, estabelecida na relação pedagógica e dialógica com os alunos, porque:

> [...] tornar-se professor ocorre na relação com os outros e nas mediações e interações que aí acontecem. A segunda dimensão demonstra que a apropriação das experiências, conhecimentos, habilidades e atitudes possibilitadas na interação com os outros, necessita integrar-se ao próprio sujeito, por maio de um processo de *internalização* de tudo aquilo que foi vivido nos contatos externos. Esse processo é a chave para a compreensão do processo de apropriação; por conseguinte, da aprendizagem, pois inclui a possibilidade de reconstrução interna de uma operação externa. Assim, a dinâmica que se estabelece compreende um movimento de fora para dentro e de dentro para fora. (ISAIA, 2008, p. 632, grifo da autora).

A observação do professor Jonas em sala de aula mostrara que ele é rigoroso com os alunos, mas, ao mesmo tempo, provoca a autonomia deles, possibilitando que participem da constituição das regras de sala de aula. No decorrer dos dias 16 de agosto e 2 e 6 de setembro de 2016, foi possível evidenciar que o mencionado docente teve a necessidade de sair da sala de aula, a fim de resolver algo na sala dos gestores. Ele deixou a sala sempre aos cuidados de um aluno ou uma aluna, a fim de anotarem os nomes daqueles discentes que não estivessem realizando as atividades pedagógicas ou que saíssem da sala de aula durante a ausência dele.

A ação comentada revelou-se como um meio de compartilhamento de responsabilidades entre os alunos, pois vários queriam desenvolver o procedimento de anotar os nomes, inclusive, aqueles discentes que, geralmente, eram os que estavam mais

conversando durantes as aulas. Por ocasião das três vezes em que foi presenciada a realização destas anotações pelos alunos, não se evidenciou nenhum conflito decorrente do ato de serem anotados os nomes. Mesmo sem o professor está em sala de aula, os discentes continuavam respeitando as regras identificadas como necessárias para o desenvolvimento das atividades pedagógicas sem a existência de conflitos. Ao ser solicitado que comentasse o que foi exposto, o professor Jonas disse:

> [...] eles gostam, eles fazem uma disputa para saber quem vai ficar como responsável para observar os outros, mesmo aqueles que são os que mais criariam confusão, eles também querem estar lá para anotar o nome dos colegas. [...] é como se o professor permanecesse em sala, [...] como se fosse um monitor. Eu desenvolvi pela necessidade [...].

É relevante salientar que esta perspectiva de constituição de relação com os alunos expressou-se pelo respeito a regras e não pelo autoritarismo, podendo ser partilhada em outras salas de aula. Jonas destacou as implicações de constituir com os discentes as regras do ambiente de aprendizagem, envolvendo todos, a fim de que eles se sentissem parte e integrantes dos acordos, que não são inquestionáveis, mas devendo ser constantemente reelaborados. Essa prática, por outro lado, tem potencial de instigar competições ou atos de conflito entre os educandos, prejudicando e fragmentando a relação estabelecida, sendo importante que seja discutida com frequência em sala de aula e nas reuniões da escola com os colegas de trabalho.

É notório que cada professor constitui práticas pedagógicas e relações interpessoais distintas com os alunos, porém, se evidencia ser relevante este compartilhamento de experiências de sala de aula, a fim de que possam ser refletidas ações em desenvolvimento no mesmo ambiente escolar. O uso das dinâmicas em sala de aula, no decorrer do ensino de determinado conteúdo curricular, por exemplo, pode ser uma perspectiva de ação pedagógica com fins de fortalecer a interação professor-aluno e dos alunos mutuamente, em meio ao ensino e à aprendizagem de determinado conteúdo.

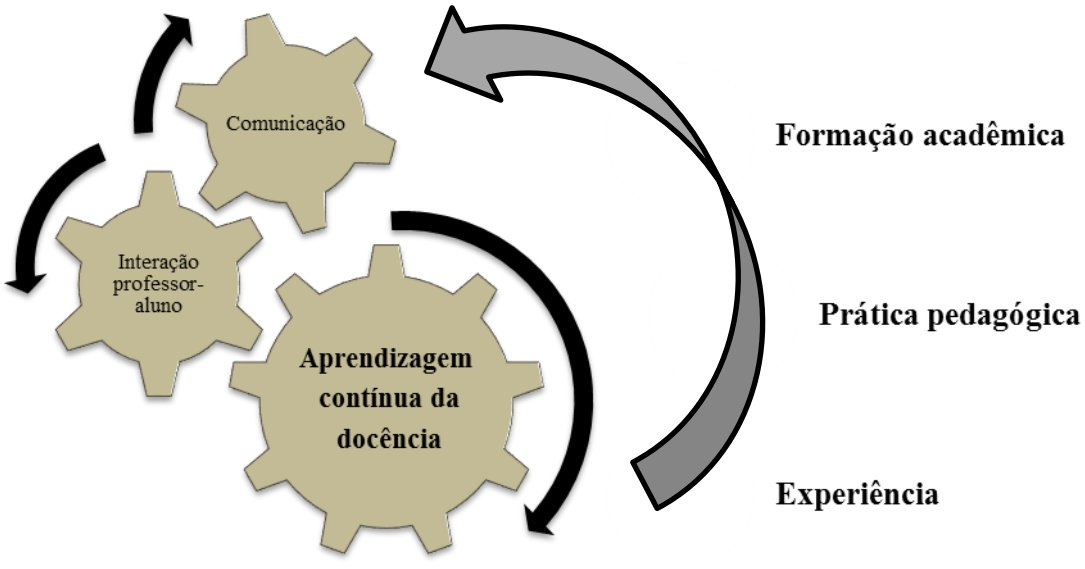
A utilização das dinâmicas de grupo com fins de abordar conteúdo da aula, de modo lúdico, por exemplo, foi algo observado em três dias dos seis observados da professora Maria, que comentou: "[...] essa questão da dinâmica é muito importante, importante para a interação, importante para o interesse naquela disciplina [...]". Percebe-se que a interação se desenvolve de vários modos, por meio de práticas que aproximem mais o professor do aluno, por meio da vivência partilhada de regras, ou seja, no decorrer de uma aula podem ser constituídas para estimular as interações. E neste debate é importante destacar que "[...] *o importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do*

trabalho, mas a 'matéria-prima' do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores". (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 300, grifo dos autores).

Expõe-se, ainda, que cada professor, por sua vez, vai constituindo a identidade, aprendendo continuamente a ser docente nas relações estabelecidas em sala de aula com os alunos, tendo como palco de formação contínua a prática pedagógica e os conhecimentos aprendidos no contexto das formações acadêmicas relacionadas aos saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares, analisados por Tardif (2014). Permeia esse processo a reflexão situada, mola de transformação das experiências de ensino.

Dentre as aprendizagens das formações acadêmicas relevantes para a prática pedagógica, os professores deram destaque, em especial, às relacionadas com os aspectos pedagógicos, disciplinares e curriculares do trabalho que realizam, referente à elaboração de planos de aula, ao desenvolvimento curricular, à sistematização das avaliações, em relação à gestão pedagógica da sala de aula, compreensão das fases do desenvolvimento da criança, da diversidade cultural, das metodologias de ensino, sobre a interdisciplinaridade e, por vezes, citando conteúdos específicos abordados nas aulas, ensinados aos alunos.Com amparo na análise dos dados no decorrer desta seção, é possível constituir a Figura 7 que expressa o processo de aprendizagem contínua da docência em contexto de interação professor-aluno pela comunicação dialógica e sua constante relação com a prática pedagógica.

Figura 7 – Aprendizagem contínua da docência na interação comunicativa com alunos



Fonte: Elaborada pelo autor.

A comunicação, expressa pelo diálogo, no âmbito da interação professor-aluno, se evidencia como elemento de destaque na constituição da aprendizagem contínua da docência. Por intermédio de um movimento constante e processual, delineado pela interação professor-aluno em uma permanente comunicação, o docente aprende uma série de dimensões pedagógicas, afetivas, curriculares e experienciais relevantes para o trabalho.

Os aspectos comentados nesta subseção se evidenciam, deste modo, como situações, expressões e maneiras de aprendizagem contínua da docência, os quais se constituíram de modo singular no exercício da profissão dos sujeitos pesquisados e confirmam aspectos relevantes para a constituição do POETA desta tese, em situações de experiência de ensino, tendo como cenário o desenvolvimento de várias situações de interação com os alunos. Assim expresso, destaca-se que na subseção a seguir serão desenvolvidas análises acerca dos saberes da comunicação e da experiência, situando-os na aprendizagem contínua da docência.

6.2 OS SABERES DA COMUNICAÇÃO E AS APRENDIZAGENS CONTÍNUAS DA PROFISSÃO DOCENTE: TESSITURAS COM OS SABERES EXPERIENCIAIS

Nesta subseção, serão desenvolvidas análises acerca dos saberes da experiência e sua relação com os dos saberes da comunicação, destacando suas implicações com a aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica. O texto está organizado em três itens, intitulados “A relação de várias experiências dos professores com a formação docente”, “Os saberes da experiência em interação com os da comunicação” e “Os saberes da comunicação no âmbito da aprendizagem contínua da docência”.

6.2.1 A relação de várias experiências dos professores com a formação docente

Várias pessoas constituem no exercício do trabalho saberes relevantes para a realização das atividades profissionais, os quais agregam aspectos da história de vida e das experiências cotidianas, envolvendo elementos subjetivos não relacionados diretamente aos aspectos intencionais da profissionalização. Ao tomar como base esta perspectiva, questionou-se aos quatro professores (Ana, Jonas, Maria e Ozanila) se existiram experiências

da vida pessoal e profissional, não relacionadas com a docência, que foram relevantes para aprender a ser professor.

Entre os sujeitos, duas professoras - Ozanila e Ana - destacaram com maior expressividade aspectos de ordem pessoal que trouxeram contribuições para a formação docente, relacionados, com destaque, à história de vida e ao exercício do magistério. Ana comparou a docência à maternidade, exprimindo que os docentes desenvolvem um trabalho com similitude a determinados cuidados maternos, envolvendo aspectos de afeto e de proteção, porque a experiência materna fez dela uma professora com maiores conhecimentos sobre o comportamento dos alunos em razão dos cuidados com os filhos.

É importante considerar que a docência é um profissão, que requer a apropriação crítica e reflexiva de saberes e conhecimentos próprios de um campo de atuação, de modo profissional, com formação específica para a atuação e desenvolvimento da prática pedagógica. Já a maternidade, não pode ser situada como um espaço de aprendizagem da docência por se situar como um cenário de aprendizagens da vida pessoal, com outras características e distinções que não expressam como conhecimentos relevantes para que uma pessoa não venha ser concebida como docente, ou que seja necessário para ter êxito como professor. Reduzir ou situar a docência, com perfil e características da maternidade, se evidencia como uma prática ou um discurso de desprofissionalização de um trabalho que historicamente já fora considerado e tratado erroneamente como uma atividade que qualquer pessoa poderia desenvolver, sem que tivesse formação específica para realiza-la.

O professor não é isolado ou dissociado dos demais seres humanos que, como ele, se constituem e se transformam nas suas em relações de aprendizagem a vida no mundo. Ser ao mesmo tempo singular e eminentemente social sua evolução humana e sua formação, a saber, sua história de vida procede nas interações de aprendizagem com semelhantes, a começar na própria família onde recebe cuidado para posteriormente cuidar de filhos com manifestações de afeto, carinho e atenção.

A dimensão intersubjetiva da formação e da ação docente não se dissocia da constituição profissional desse sujeito, embora como profissional seu trabalho deva manifestar competências e qualidades fundantes para a comunicação e o diálogo na intersubjetividade das relações de aprendizagem com os sujeitos que fazem parte do seu convívio laboral, particularmente, alunos, sendo essas competências componentes dos seus saberes de experiência professoral.

A posição de professor, no entanto, difere em relação à postura e à prática educativa de responsáveis por crianças e jovens no seio da família e da sociedade. É

importante que o trabalho dos docentes não venha a ser reduzido em aspectos não profissionais: a docência se explicita em conhecimentos e em saberes próprios de um determinada seara científica e de uma categoria profissional, que muitas vezes carece ser legitimada e defendida socialmente em meio às demais atividades profissionais, embora não se negue a relevância do conhecimento popular e do senso comum, procedente de práticas sociais e educativas, para integrar e fortalecer a formação dos docentes.

A professora Ozanila destacou que, além de docente, ela é vendedora em turno distinto do que exerce o magistério. Esta atividade lhe possibilitou alguns conhecimentos relevantes para o exercício da docência, com destaque para um melhor desenvolvimento das relações interpessoais, uma vez que o trabalho com vendas facilitou a comunicação. É oportuno salientar, por sua vez, que a perspectiva de comunicação na sala de aula é distinta da comunicação estabelecida em uma situação de venda de uma determinada mercadoria, são contextos distintos de diálogo e que não assumem a mesma dimensão e intencionalidade em sua existência.

Cabe ponderar que a docência se expressa como um contexto de dialógico com intenção formativa, expressando-se em situações de ensino e de aprendizagem, não se firma em uma lógica mercadológica e empresarial, algo a ser pontuado neste debate, que está relacionado com a manufatura. Deste modo, a profissão docente e a profissão de costureira se evidenciam como distintas, não podem ser situadas como complementares, são perspectivas e intenções distintas de constituição e desenvolvimento do diálogo. A primeira se situação no âmbito da formação pedagógica, relacionada com o ensino e com a aprendizagem, já a segunda se expressa no âmbito do mercado, do comércio e da venda, o diálogo tem intenções distintas no contexto de seu desenvolvimento.

Ozanila argumentou que o fato de ser vendedora autônoma lhe possibilitou aprender a "[...] lidar com o outro, perceber o outro, falar com o outro, olhar o outro, isso eu trouxe [para a docência]". O exposto revela que Ozanila compreende a docência como profissão de interações e que requer o domínio de ações comunicativas e interativas. Estas apreciações mostraram que, assim como destacam Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2007), o trabalho de professores se define como uma profissão das interações, situado pela relação e pela constituição de saberes.

Com efeito, Ana, em horários diferentes do exercício do magistério, destacou que é costureira e que esta atividade lhe trouxe alguns conhecimentos para a docência, expondo:

> [...] eu estou lidando com pessoas [no trabalho de costureira], cada pessoa é diferente, tem um gosto [...] e uma exigência diferente. [...] isso eu posso associar

> um pouco à minha sala de aula, porque cada criança é diferente, tem o ritmo diferente de aprendizagem, tem um comportamento diferente, e às vezes até uma exigência em mim [...].

A interação com os clientes que solicitam a confecção de roupas se expressa na necessidade e no estabelecimento de comunicação, processo este relevante para compreender as solicitações dos clientes, situação marcada também por vias de relações intersubjetivas em face das diferenças e singularidades do humano. Essa perspectiva experiencial de interação é transformada e relacionada pedagogicamente para a prática da docente Ana, pois a sala de aula é marcada pelas relações com alunos que têm várias diferenças e isso se revela como elemento a ser analisado na prática pedagógica. Os professores Jonas e Maria não desempenham outras atividades profissionais.

Mesmo que os quatro sujeitos pesquisados sejam licenciados em Pedagogia, trabalhem na mesma instituição de ensino e vivenciem similares características socioeconômicas dos alunos, há fatores que singularizam estes profissionais relacionados ao aspecto cultural, experiências de vida, crenças, valores, condições econômicas, familiares e emoções. Os saberes da experiência, portanto, se envolvem em aspectos subjetivos, características, singularidades e com elementos constituintes da história de vida do professor.

Assim, é importante que os professores se apropriem de conhecimentos teóricos sobre sua atuação profissional, a fim de intervirem no espaço de exercício da docência, articulando na prática pedagógica a teoria refletida e transformada, com base na práxis pedagógica. Evidencia-se na análise destes dados, com aporte na perspectiva dos "posicionamentos culturais/sociais" e dos "Contextos da atividade humana" da bricolagem científica, que a aprendizagem contínua da docência se remete à relação com outros saberes do professor, os quais fortalecem saberes relevantes para o trabalho pedagógico, tais como os saberes da comunicação, expressos na interação dialógica docente e discentes.

É relevante que sejam ofertadas boas condições de trabalho, formação e valorização profissional para os professores em vários aspectos, como, por exemplo, a valorização salarial. Chama atenção o fato de as duas docentes Ozanila e Ana, que trabalham 100 horas mensais no magistério, em um turno, realizarem outras atribuições além da docência, diferentemente de Jonas e Maria, que são efetivos em dois turnos (trabalham 200 horas mensais no magistério). Diferentemente dos dois professores do Quinto Ano do EF, as duas professoras que lecionam no Segundo Ano têm filhos, são casadas e identificou-se, em conversas de sondagem com elas, que o salário delas integra a renda familiar. Por isso, além

de gostarem do que desenvolvem como atividade extra, elas fazem esses trabalhos para melhorar o rendimento.

Com efeito, faz-se necessário que existam mais e contínuas ações dos governantes em prol da melhoria das condições de trabalho e da valorização salarial desses profissionais, a fim de reduzir a precarização dessa profissão, para que os docentes possam se dedicar mais ao magistério, sem submeter a outras atividades para compensar o que não recebem. Reforça-se, por isso, a relevância de os docentes refletirem sistematicamente sobre a realidade que vivenciam, mediados pela práxis transformadora, pois "[...] a reflexão implica a análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ocorre. Assim, o trabalho docente deve buscar a transformação social dos educandos e da sociedade como um todo independentemente". (FEITOSA; DIAS, 2015, p. 122).

Em uma das seis aulas observadas da professora Maria no dia 17 de outubro de 2016, identificou-se uma situação em que ela valorizou bastante os conhecimentos dos alunos na explicação dos conteúdos abordados na aula, referentes ao assunto "Tipos de família e à miscigenação do povo brasileiro". Maria fez uma série de perguntas aos alunos, tais como: "Quais são as características físicas dos seus avós? Como é a cor da pele? E os cabelos?! E dos seus pais? Como são? Vocês se parecem mais com quem?" Os alunos iam respondendo e participando da aula a cada pergunta elaborada por ela. Evidenciou-se o quanto o uso pedagógico do diálogo estimulava o interesse dos alunos e facilitava a condução da aula, no tocante à explicação dos assuntos contemplados no conteúdo. Após reflexões constituídas por Maria sobre diferenças raciais e os preconceitos fruto disso, o aluno Khalif questionou:

_____ Professora, por que existe tanto preconceito?

_____ Khalif, isso acontece porque muitas pessoas não sabem respeitar as diferenças uns dos outros. Somos diferentes, cor do cabelo, formato dos olhos, cor da pele...

_____ Verdade, professora Maria!

_____ Khalif, o que podemos fazer para não ter preconceito com as pessoas?

_____ Conversar nas escolas e na nossa casa sobre esses assuntos, professora!

_____ Muito bem, Khalif! Ótimo! Já estamos fazendo aqui.

Percebeu-se que aspectos destacados por ela na segunda entrevista desta pesquisa são evidenciados na sua prática pedagógica, pois disse que aprendeu a ser docente relacionando o que assimilou no curso de Licenciatura em Pedagogia com a prática pedagógica e que as experiências do cotidiano e de cada sala de aula fortalecem a constituição do trabalho pedagógico.

É, certo, pois que, para a formação profissional, os professores iniciam, de fato, a profissionalização no curso de formação inicial, mas, além disso, aspectos culturais, da história de vida e até da escolarização dos professores, são importantes para a elaboração de determinadas práticas, posturas e saberes docentes. Essas reflexões ratificam que "[...] os saberes dos professores não provêm de uma fonte única, mas de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional [...]". (TARDIF, 2014, p. 21).

Maria salientou que a experiência de outros colegas de trabalho, dos gestores e dos funcionários da escola, influenciou na sua prática, sendo a experiência dos colegas também um dos elementos constituintes da docência de Maria, que passa a ser refletida, modificada e ressignificada para a sua prática pedagógica, em uma contínua transformação de conhecimentos e saberes, que dialogam com a formação acadêmica. São percebidos na fala desta docente atos de reflexividade, relacionados com a práxis pedagógica.

A mencionada professora salientou que o fato de ser uma docente mais "nova", com menor experiência no magistério, fez com que ela observasse e buscasse aprender com os colegas de trabalho mais experientes, compartilhando, por meio do diálogo, experiências pedagógicas. Ela citou que aprendeu como se comportar e a interagir com os alunos, com o uso da autoridade, e, acrescentou: "Talvez tenha algum professor que tenha aprendido algo comigo, embora eu tenha pouco tempo de trabalho, mas eu acho que é assim que funciona, a gente é uma equipe na escola."

Já a professora Ana destacou que já exerceu um cargo de coordenadora pedagógica em outra escola, que lhe trouxe experiências importantes para a atividade docente, pois, desde então, ela passou a perceber aspectos que outrora não lhe chamavam a atenção e que somente na condição de coordenadora refletiu. É fundamental o acompanhamento pedagógico dos planejamentos das aulas, prática que, inclusive, é destacada na literatura da Didática como necessária para o melhor desenvolvimento do trabalho de professores.

Ana acresceu a noção de que isso é importante porque "[...] há necessidade de socializar [...]" as experiências de ensino. Essa prática de socializar as experiências de ensino se evidencia como uma aprendizagem contínua da docência, que se constituiu no decorrer da profissão e que se fortalece no espaço de trabalho, com ênfase e nas reuniões de planejamento de ensino. Em tais situações, são constituídos saberes da comunicação, decorrentes das aprendizagens expressas com base em diálogos.

Foi solicitado aos sujeitos que relatassem como se percebiam no início e atualmente na profissão, situando os aspectos que mudaram e os que ainda permanecem em suas práticas pedagógicas. Os quatro sujeitos destacaram que se sentiam inseguros no início

da profissão. A insegurança não estava relacionada ao domínio dos conhecimentos curriculares para serem ensinados, mas, se referia mais ao trabalho pedagógico propriamente dito, em relação a como saber lidar com a dinâmica da sala de aula, *locus* de diversidade humana e que, por si só, constitui-se como universo cheio de desafios, pois trabalhar com a diversidade humana é uma atividade que requer vários conhecimentos e saberes, porque é uma atividade complexa e também relevante.

Jonas e Maria também destacaram que, no início da docência, dispunham de muita teoria e escassa prática, o que causava inquietações sobre como realizar a prática, o que confirma a necessidade de constantes reflexões sobre essa relação nas escolas, a fim de serem debatidas estas dimensões da docência na constituição da práxis pedagógica, pois "[...] a prática dos professores é rica em possibilidade para a constituição da teoria" (PIMENTA, 2009, p. 27) e as teorias são modificadas na prática pedagógica.

A experiência no magistério possibilitou que os professores compreendessem que o fazer pedagógico fortalece a aquisição de conhecimentos e de saberes relevantes para a prática pedagógica. São expostos os trechos das falas deles em relação a como se veem atualmente como docentes, que expressam saberes da experiência: "[...] agora eu percebo que vou aprendendo cada vez mais com a minha prática, [aprendendo] com o que eu vou vivendo, vivenciado e com as trocas com alguns colegas, [...] você procura sempre buscar os que são considerados melhores na área de trabalho [...]". (JONAS, grifou-se); "Eu me vejo mais responsável, mais motivada e mais preocupada com o aprendizado das crianças [...]" (MARIA, grifo nosso); "[...] No início eu era apenas uma pessoa que tinha teoria e hoje eu sou uma pessoa que tem mais teoria, porque busco mais conhecimentos com a prática, estar sempre querendo aprender um pouco mais [...]". (ANA, grifou-se); e

> [...] Me vejo hoje de forma diferente, [...] mais flexível, você já dá mais oportunidade para a gente saber o problema do outro, de ouvir o outro, de perceber que há uma maneira diferente que você possa trabalhar, de fazer esse elo com as pessoas que são responsáveis por essa criança [...]. (OZANILA, grifou-se).

Identificam-se, nestas falas, percepções distintas de como estes professores se analisam como docentes, após, durante ou no exercício da profissão, com particularidades. Estes sujeitos já não são os mesmos de outrora, porque passaram por transformações com a experiência, uma vez que são pontuadas nas falas deles várias aprendizagens contínuas da docência em meio às descrições de como eles se veem como professores.

Essas aprendizagens explicitam-se como saberes experienciais, mas, ao mesmo tempo, foram constituídas porque firmaram-se em ações comunicativas. Assim, são elencados

os seguintes saberes da experiência: saber que aprende com a prática, com os colegas, ser mais motivado e preocupado com a aprendizagem dos alunos, ser mais responsável, ser mais flexível, perceber que existem práticas e relações distintas com os responsáveis pelos alunos, as famílias.

Importa destacar para a prática docente os saberes da experiência que se constituem sobretudo em contexto de interação na comunicação e no diálogo. Não basta ter muitos anos de experiência no magistério para constituí-los pois, é necessário que esta experiência seja mediada por ações dialógicas, que decorrem ou levam a outras aprendizagens relevantes para o exercício da profissão, porque "[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...]". (FREIRE; SCHOR, 1986, p. 63).

Deste modo, o ato de aprender com os colegas de profissão, expresso pelo professor Jonas como um saber da experiência, situa-se como um saber da comunicação, pois ele teve que aprender a valorizar esta comunicação, para assimilar conhecimentos de colegas de trabalho. A experiência tem destaque neste processo como um saber de comunicação dialógica adquirido nas interações, conferindo ao diálogo centralidade nesta aprendizagem, uma vez que houve a necessidade de ser estabelecida uma comunicação a fim de serem compartilhadas as experiências dos professores.

Se os docentes têm aproximação aos colegas de profissão, mas não expõem conquistas e limitações pedagógicas, com esteio na comunicação, como poderão constituir aprendizagens com esses colegas de trabalho? Não basta, portanto, a experiência para que determinados saberes sejam constituídos, pois se faz relevante fortalecer e constituir atos comunicativos, a fim de serem formados saberes deste feito, que se revelam como elementos pedagógicos e interativos de sala de aula. Importa lembrar que estes se interligam com a aprendizagem ao saber escutar, porque "[...] aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles* [...]". (FREIRE, 1996, p. 127, grifo do autor).

A ação dialógica se apregoa como campo oportuno de aprendizagens na sala de aula, em que é relacionada a teoria com a prática. A professora Ana, por exemplo, se reconhece com maior teoria na prática pedagógica, argumentando que a prática requer o estudo de teorias e isso lhe estimula ao estudo. Evidencia-se, nesta perspectiva, de acordo com Pimenta (2011), que a teoria possibilita o conhecimento e, ao mesmo tempo, a transformação da prática, em uma constante ação refletida.

A sala de aula é expressa como cenário, via experiência no magistério, de fortalecimento de aprendizagens contínuas da docência, em diálogo com os conhecimentos acadêmicos, servindo de palco para a compreensão de várias dimensões do exercício da profissão, como, por exemplo, os que estão relacionados à gestão e à transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, abordados na seção anterior.

Para realizar a prática pedagógica, dentre outros aspectos, compreende-se a importância de o docente conhecer as necessidades formativas do aluno, a fim de saber fazer uso de várias metodologias de ensino, ouvindo sugestões dos discentes e sendo mediador, de fato, de aprendizagem. Essa perspectiva de prática exige uma série de aprendizagens por parte dos professores, requerendo, assim, o domínio de conhecimentos teórico-práticos da área da educação e do exercício da profissão docente, laborando a práxis transformadora, uma vez que "[...] o saber ensinar integra diferentes saberes situados em ação. Desse modo, a formação docente deve privilegiar a formação do professor, como sujeito reflexivo, considerando a prática pedagógica na sua gênese". (CAMPOS, 2012, p. 28).

A professora Ana disse que, desde o início do magistério, não sabe lidar com alunos rotulados ou denominados como conflituosos, situação que a angustia bastante. Na aula observada no dia 23 de agosto de 2016, ficou evidente a necessidade de o diálogo elaborado em sala ser expresso com fins de se constituir processos educativos, de serem resolvidos.

De fato, os conflitos em sala de aula, quando não houver uma comunicação pedagógica, resultam em que o ensino e aprendizagem são prejudicados. Nesse dia, após a professora fazer a acolhida, expressa por um momento de oração com os alunos, começou a explicar o conteúdo. Com cinco minutos, sete alunos começaram a correr e subir nas cadeiras; eles haviam sido organizados em dupla e ela interveio na situação com um aluno, gritando:

_____ Valter, Valter!! Volte já para a sua cadeira! [Ele continuava correndo].

_____ Não vou voltar! O Lucas quebrou meu lápis e escondeu meu caderno, tia!

_____ Valter, volte para a cadeira! Você deveria ter guardado seu material.

_____ Tia... eu quero meu caderno!! [Falou em tom alto e chorando].

_____ Já disse!! Volte para a sua cadeira. Volte Valter!! [Disse, gritando].

A professora Ana não obteve sucesso nas intervenções de conflitos todas as vezes que se portou do modo descrito acima, pois foi identificado, no decorrer dos 12 dias observados, o fato de que o diálogo elaborado nessas situações entre esta docente e os alunos não se caracterizava como formativo. A interação, nessa circunstância de atrito na relação, não assumia papel pedagógico, havia monólogo, sem comunicação, resultando numa relação

com perfil verticalizado e polarizado. De um lado, a professora Ana desejando que os sete alunos prestassem atenção às aulas, para que ela pudesse continuar as explicações, e, da outra parte, os discentes querendo continuar com os comportamentos descritos e comentados nesta análise.

Em três ocasiões, no decorrer dos 12 dias, pôde ser evidenciada uma postura de Ana diferente da que foi exposta em contexto conflitoso, em que o diálogo era constituído de modo mais reflexivo com os alunos, explicando aspectos das regras de sala, falando da importância de eles prestarem atenção ao que estava sendo exposto na aula. Evidenciam-se nessas ocasiões reações variadas dos discentes. Ela fez a mediação dos conflitos, conversando bem próxima fisicamente deles, tocando nos braços, conversando, olhando para eles, os quais falavam com calma os motivos do que estava ocorrendo [muitas vezes era o lápis que o colega pegou sem pedir, o caderno que o outro aluno escondeu, a cadeira que foi afastada sem a permissão...], e ela contornava a situação, dialogando.

Era um diálogo com perfil mais formativo, diferente do que foi exposto no parágrafo anterior. Nesse momento, ela estava mais próxima fisicamente, em uma relação horizontal. Ela continuava sendo a professora, com autoridade pedagógica em sala, exercendo a função de mediadora da aprendizagem, porém, em uma situação horizontal, sem polarizar a relação, porque o diálogo estabelecido se definia como características pedagógicas; constitui-se e expressava-se a comunicação. Nestes casos, ela obteve êxito e os conflitos foram resolvidos.

Infere-se, com apoio nas observações em sala e nas falas dos sujeitos pesquisados, que o diálogo exerce papel de destaque nas interações em sala de aula. Por intermédio dele, quando constituído de modo pedagógico, são estabelecidas mais aproximações entre os professores e alunos, e dos alunos mutuamente, são intensificadas e fortalecidas as práticas pedagógicas com maior êxito no ensino e na aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado é que o diálogo é base da consolidação da comunicação, que, por sua vez, é elemento de destaque na relação entre ensino e aprendizagem, assim como na interação de docente e discentes, até mesmo em situações de conflito em sala de aula. É relevante que os professores compartilhem nas instituições de ensino estas aprendizagens contínuas referentes ao diálogo e à comunicação em aula com os alunos, pois, dentre outros aspectos, essas experiências denotam a necessidade de "[...] romper com a solidão e o isolamento, que, muitas vezes, se manifestam nas escolas [...]" (GIL; HÉRNANDEZ-HÉRNANDEZ, 2016, p. 47) em vários aspectos do cotidiano.

Sobre a comunicação com os alunos, o professor Jonas argumentou: “[...] Eu procuro saber como é a vida dele para eu saber de que maneira eu posso me infiltrar ali no mundo dele e trabalhar com eles”. (grifou-se). Cabe salientar que esse professor utiliza a pesquisa em vários aspectos do seu trabalho. Ele mencionou que a elabora também para conhecer e aproximar dos alunos, situação que requer e exige o uso dos diálogos. Sobre a busca de conhecimento da realidade dos alunos, como elemento importante para a prática pedagógica, as três professoras também destacaram que desenvolvem esta prática, Ana mencionou que vai até à casa de alunos que estejam com muito problema na escola, mas que a relação familiar é fator decisivo; ela não tem como resolver todos os problemas.

As dimensões comentadas demonstram a necessidade de as escolas realizarem ações de compartilhamento das experiências dos docentes, no intuito destes profissionais fortalecerem os saberes que elaboram no local de trabalho, legitimando por intermédio da práxis pedagógica teorias educacionais para o campo de atuação, reconhecendo o papel da experiência na formação docente, pois “[...] a experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que não sabemos [...]”. (BONDIA, 2014, p. 69).

Questionou-se aos sujeitos o que eles consideram importante que um professor saiba para exercer a profissão. Duas professoras, Maria e Ana, deram destaque a conhecimentos e saberes mais específicos do seu trabalho, situando a necessidade dos docentes conhecerem com propriedade os conteúdos a serem ensinados aos alunos, com domínio também de aspectos didáticos do fazer docente, porque, segundo elas, não basta conhecer o que os alunos necessitam aprender pois, é importante que saibam organizar e ministrar as aulas, com domínio de conhecimentos curriculares e pedagógicos.

Foi pontuada, ainda, a necessidade de os professores terem várias metodologias de ensino e interagirem em sala de aula. Percebe-se que são diversas as exigências do magistério e que são relevantes para a prática pedagógica, razão pela qual impede aos docentes se apropriarem continuamente dos conhecimentos e saberes importantes à sua atuação profissional.

As falas de Jonas e Ozanila, relativamente a esta discussão, argumentaram aspectos semelhantes aos já expostos por Maria e Ana, no tocante ao trabalho pedagógico, mas, além disso, destacaram dimensões da docência que, de certo modo, estão mais relacionadas a aspectos subjetivos, que os profissionais vão constituindo e se apropriando no exercício do magistério, como, por exemplo, valores e princípios relacionados a esse trabalho. Ozanila argumentou com destaque que o professor necessita “[...] ter ciência do que [...] está fazendo, qual é o nosso papel, de que forma que eu estou assumindo aquela turma, por que eu

estou assumindo aquela turma? [...]". Em relação a isso, o professor Jonas acrescentou também:

> Eu acho que primeiro é pensar no aluno como ele é. É, assim, que eu gostaria que um professor fizesse por mim? Que tipo de professor eu gostaria de ter? Porque, assim, se eu me coloco no lugar do outro eu vou fazer o melhor para o outro. O professor precisa conhecer de educação, conhecer de sociedades, conhecer o outro, conhecer pessoas, trabalhar e conhecer gentes, sentimentos, porque querendo ou não, você trabalha com sentimentos naquele momento na sala de aula [...] (grifou-se).

Fica evidenciado nos trechos de falas citadas, portanto, o fato de que se faz necessário o professor saber valorizar e reconhecer o significado social que o seu trabalho tem para os discentes, compreendendo que essa atividade assume centralidade na vida dos alunos. É importante adotar, com isso, uma identidade docente ética, sabendo valorizar a diversidade de elementos formativos pessoais, como a intersubjetividade e os sentimentos, fruto da relação com os alunos, que, de certo modo, se inter-relacionam com a constituição da prática pedagógica. Os conhecimentos e os saberes disciplinares, profissionais e curriculares são basilares para a constituição da docência, porém, é significativo que aspectos pessoais, como os sentimentos, sejam envolvidos e valorizados na prática, pois a materialização de uma aula se faz por intermédio de relações interpessoais, com fins educativos.

De tal modo, a seguir serão desenvolvidas reflexões sobre os saberes da comunicação em interação com os saberes da experiência, os quais são relevantes para a aprendizagem dos professores.

6.2.2 Os saberes da experiência em interação com os da comunicação

Neste subitem são analisados, com destaque, saberes experienciais constituídos pelos professores em estado de interação com os alunos, situando neste debate a explicitação de saberes da comunicação, os quais foram abordados em outros trechos desta tese. Indagou-se aos sujeitos a que eles atribuem a origem dos seus saberes docentes. Pode ser compreendido nas falas deles que são vários os contextos e os cenários de apropriação e constituição de saberes.

Tanto a formação superior como a experiência no magistério se confirmaram como os principais eixos desta assimilação, fato revelador de que os saberes disciplinares, os curriculares, os profissionais e os experienciais, debatidos por Tardif (2014), expressam-se com destaque na formação docente, conforme foi situado pelos sujeitos deste estudo. Existem,

porém, outros saberes que necessitam ser comentados e que integram os classificados por Tardif (2014), relacionados à história de vida de cada docente, discutidos por Pimenta (2009), e que envolvem aspectos da ação comunicativa (HABERMAS 2012).

Assim, questionou-se aos professores que saberes da experiência eles perceberam que elaboraram na prática pedagógica e quais papéis estes assumiram na aprendizagem da docência. Os saberes expostos por eles estão relacionados ao modo como aprenderam a lecionar, envolvendo aspectos didáticos, interativos, afetivos e comunicativos no trabalho pedagógico, os quais são situados como significativos para a docência, que são aprendizagens fundamentais para a profissão, constituídas e integrantes deste trabalho. Essas perspectivas evidenciaram, deste modo, que

> [...] o professor trabalha com saberes múltiplos e heterogêneos, deve transformar pedagogicamente esses saberes nos contextos situados de ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma prática intersubjetiva [...] regulada pela ética da emancipação humana e profissional [...]. (THERRIEN, 2010b, p. 2).

Entre os saberes da experiência pontuados pelos sujeitos como significativos para a aprendizagem da docência são listados os seguintes: saber desenvolver interações com os discentes, pois no início da profissão era bastante complexo realizá-las; saber reconhecer a importância e fazer uso constante do lúdico nas atividades de ensino, por ser importante para a aprendizagem dos discentes, uma vez que o lúdico pode estimulá-los a assimilarem o que é ministrado de conteúdo na aula; saber modificar as metodologias de ensino em função das especificidades e necessidades de cada sala de aula, porque as turmas têm aspectos que lhes são próprios e isso merece atenção no planejamento do ensino; e saber reconhecer e fazer uso do conhecimento teórico-prático das teorias que tratam do desenvolvimento da criança, relacionando teoria e prática na sala de aula, pois, com isso, foi possível compreender que determinados conteúdos só são ensinados quando os alunos adquirem a capacidade de aprendê-los e, com isso, a aula e os discentes passaram a revelar melhores rendimentos.

Com efeito, saber perceber que os alunos são diferentes e que o planejamento necessita ser modificado em função das necessidades dos discentes é pontuado como um saber da experiência, sendo valorizado no ensino e na aprendizagem. Por isso, é relevante o domínio de saberes profissionais, discutidos por Tardif (2014), no desenvolvimento da docência. Embora os sujeitos tenham afirmado que estudaram esses aspectos nos cursos de Licenciatura, isso só foi compreendido no contexto da prática pedagógica, inclusive retornando à leitura e ao debate de determinados estudos acadêmicos, como, por exemplo, de Vygotsky, Piaget e Wallon, mencionados várias vezes pelos sujeitos.

Os professores destacaram ainda como saberes da experiência: saber se comunicar com êxito na sala de aula, situando a aula como espaço de constantes relações entre professor e alunos; saber valorizar as experiências e os conhecimentos dos alunos no decorrer do ensino dos conteúdos escolares, porque os alunos têm muitos conhecimentos e estes necessitam ser valorizados e compartilhados; saber ter segurança profissional para ficar sozinho em sala ministrando a aula, no início da profissão duas docentes apontaram que tinham receio quanto a isso; e saber resolver conflitos em sala de aula, em situações de atrito entre os alunos, situação que a professora Ana diz que ainda não aprendeu.

São diversos os saberes experienciais apreendidos pelos sujeitos entrevistados no decorrer do exercício do magistério, saberes esses que mantêm relação com determinados conhecimentos acadêmicos, assimilados no decorrer das formações inicial e continuada.

Outro aspecto a ser destacado é a capacidade de saber planejar as aulas e saber organizar o ensino e a aprendizagem, inclusive escolhendo adequadamente as metodologias de ensino, que faz parte do trabalho pedagógico e que, nesta pesquisa, são destacados pelos sujeitos como saberes da experiência, discutidos por Tardif (2014); a capacidade de saber conviver com a diferença de comportamento, de aprendizagem e até do modo de como constituem a interação em sala de aula são expressos também como saberes experienciais, que se firmam no próprio ato de saber aprender a ensinar. A sala de aula se revela como um cenário de múltiplas relações, o professor necessita:

> [...] manter os alunos interessados, apresentando, por exemplo, os conteúdos de forma clara, solicitando voluntários entre os menos interessados, mantendo o grupo atento, dando atenção, de forma sensata, àqueles que precisam de ajuda e mostrando-se constantemente vigilantes em relação aos outros [...]. (GAUTHIER, 1998, p. 276-277).

Os docentes entrevistados identificaram que constituíram vários saberes da experiência significativos para o magistério. Identificou-se o fato de que existe um processo pedagógico e experiencial importante para que os saberes sejam constituídos, o diálogo, que é expresso na prática dialógica da comunicação entre o professor e os alunos.

O saber se comunicar com os discentes foi elencado como um saber da experiência, porém, se identifica que a formação de cada um dos saberes mencionados está intrinsecamente relacionada com a elaboração de ações comunicativas, firmadas também em atos interativos, visando a promover o ensino e a aprendizagem.

É importante que sejam realizados mais estudos que valorizem a sala de aula como espaço contínuo de formação docente, pois é relevante o "[...] desenvolvimento de teorias a respeito dos saberes e conhecimentos docentes em situação de aula, e,

posteriormente, sobre a produção de conhecimentos pelos professores e pela escola [...]". (FRANCO; PIMENTA, 2010, p. 19-20).

Por meio dos saberes da comunicação, elaboram-se outros saberes, que ganham centralidade e assumem papel singular na contínua formação de professores. Os saberes experienciais elencados anteriormente têm estreita e intensa relação com as ações comunicativas que os professores realizam, que se especificam no fazer pedagógico, no contexto da prática e que são fundamentados teoricamente.

Não é uma tarefa simples, de acordo com os entrevistados, estabelecer diálogos com os discentes, em virtude de uma série de limitações, que serão posteriormente comentadas, mas é uma prática relevante para a constituição do ensino e da aprendizagem, que se relacionam na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Foi notório o reconhecimento, entre os docentes, de que o diálogo intencional, assume centralidade inegável para uma melhor realização do ensino e da aprendizagem, porque faz parte da organização e do desenvolvimento da prática pedagógica.

Em relação ao papel dos saberes da experiência para a formação contínua, são destacados os seguintes trechos das falas: "Melhoraram a minha formação, porque, assim, a teoria tem uma grande importância, mas o que eu vivencio todos os dias é o que vai fazendo eu melhorar o meu trabalho. Então, tudo que eu aprendo tem um grande papel, para eu ver o que eu vou melhorando na minha prática [...]". (MARIA, grifou-se); e "[...] no geral na prática a gente aprende muito. A teoria você tem todo um embasamento. [...] Tudo vai servir para a nossa prática, você vai aprendendo no dia a dia ali". (ANA, grifou-se).

Evidencia-se, com base nos argumentos dos sujeitos, que a prática pedagógica, situada nesta reflexão como espaço do amadurecimento profissional, em face da constituição da experiência, revela-se como ponto de aprendizagem profissional da docência, em interação com aspectos da teoria, que a embasam teoricamente, conforme relatou Ana. Constituir a relação entre os saberes docentes da experiência e as teorias que fundamentam o que o docente desenvolve em sala de aula é uma ação que se faz necessária para que se constituam práticas pedagógicas fundamentadas e expressas na práxis transformadora. Em relação à experiência na prática pedagógica, a professora Ana acresceu que

> [...] eu vou trazendo novas metodologias, crescendo dentro da sala de aula, aprendendo novas metodologias, mudando de atitude, refazendo minhas atitudes, as minhas ações e também em cima das exigências dos alunos. É nessa prática que eu cresço, porque o aluno também me exige, o aluno também cobra de mim alguma coisa, nessa cobrança também eu cresço, eu observo e estou vendo ali a necessidade dele, cresço em cima disso. (grifou-se).

A experiência refletida se revela, deste modo, como o centro da elaboração de constituição dos saberes experienciais, sendo percebida como fator que fortalece a prática pedagógica, identificada como elemento motivador de aprendizagens e que faz o professor compreender determinados aspectos do ensino e da aprendizagem, relacionados com a prática de entendimentos intersubjetivos, para "[...] religar os interesses e as aspirações da prática escolar como a tessitura das demais práticas sociais, inscrevendo-se como princípio de transformação social [...]". (MARTINAZZO, 2005, p. 76).

Com efeito, questionou-se aos professores que função a experiência no magistério assume na aprendizagem da docência e solicitou-se que eles destacassem o que aprenderam com a experiência docente. Os quatro sujeitos concedem relevância significativa para a experiência, situando-a como cenário de aprendizagem da docência.

As falas demonstram o quanto é importante o exercício profissional para aprender a relacionar os conhecimentos da Universidade na prática, quanto ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, inclusive para avaliar como é realizado o trabalho, porque "[...] os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém, retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e ao vivido [...]". (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 232).

A professora Ana argumentou que "[...] colocar a teoria na prática não é da noite para o dia, [...] porque cada sala de aula é diferente, cada criança é diferente. [...] você sai da Universidade você não sai com essa base, é na observação, é na prática que você consegue". Deste modo, a constituição da práxis pedagógica aufere materialização no exercício do magistério. Esta é uma tarefa complexa e requer o domínio de conhecimentos acadêmicos, mas, além disso, reclama compromisso e ética com as ações realizadas, porque a articulação da teoria com a prática não é constituída de modo fácil, em virtude da diversidade de uma sala de aula, envolvendo problemas e desafios de várias dimensões.

Faz-se necessário que o professor reconheça limitações formativas, mas que se perceba como um ser em contínua aprendizagem, enfrentando os desafios da sala, que ressignificam a prática pedagógica, fundamentando-a, e valorizando a experiência como espaço de constituição de conhecimentos e saberes, elemento expresso como significativo para os estudos referentes à epistemologia da prática.

Na perspectiva de Therrien (2010a, p. 3-4) a abordagem da epistemologia da prática "[...] permite revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados efetivamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas suas atividades e na sua própria identidade."

Sendo assim, é fundamental a valorização dos estudos sobre formação de professores que destaquem a sala de aula como espaço de aprendizagem da profissão, reconhecendo e legitimando os saberes constituídos por estes profissionais no *locus* de trabalho, na relação que constituem com os discentes, fruto da experiência e, ao mesmo tempo, nas várias situações e possibilidades de constituição do diálogo com os alunos.

Acerca do papel da experiência para a aprendizagem da docência, Maria destacou:

> [...] é através do meu dia a dia que eu estou buscando saber o que o meu aluno precisa, é através do meu dia a dia que eu vou pesquisar novos materiais, que eu vou pesquisar sobre algum aluno que eu encontro com determinado tipo de problema. [...] no primeiro ano [de exercício da docência] eu era muito insegura, eu não sabia como lidar. Eu fui aprendendo o quê? Eu fui aprendendo com os outros professores, que me ajudaram muito e também com os próprios alunos.

A interação com os discentes se anuncia, portanto, como elemento pedagógico articulador e impulsionador de aprendizagens de saberes relevantes para a docência. Esta é constituída também com os colegas de profissão, pois as necessidades e as exigências formativas dos alunos se divulgam como cenários de apropriação de conhecimentos para os professores, que necessitam se dedicar mais à constituição do planejamento do trabalho pedagógico, no intuito de obter aprendizagens mais significativas para os alunos.

A valorização e a elaboração do plano de aula, portanto, são necessárias para o êxito deste trabalho, contribuindo, inclusive, para que o professor possa refletir sobre aspectos teórico-práticos da análise da prática pedagógica em fase de laboração, repensando a docência e transformando-a, uma vez que "[...] a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria [...]". (FRANCO; PIMENTA, 2010, p. 22).

Foi indagado aos professores se somente os saberes advindos da experiência são importantes para que eles saibam lecionar e sobre este assunto são destacados os seguintes trechos das respostas: "Não, eu dependo também da minha base de formação, sem formação eu não estaria aqui, eu não seria professor, não teria qualificação, mas os saberes da minha prática me ajudam bastante hoje, no meu dia a dia". (JONAS); "[...] o que eu aprendi com a minha família, minha ética, que eu já tenho independente de ser professora ou não, maneira de me comportar, minha responsabilidade com o que eu vou fazer [...]". (MARIA); "Não somente estes saberes, todos os dias temos que buscar outros saberes e em outras áreas também [...]". (ANA); e "[...] enquanto ser humano estamos sempre aprendendo, todo aprendizado é válido [...], você aprende de várias formas, nas vivências, na prática, na própria experiência, se deparando com uma situação e a gente buscando resposta". (OZANILA).

Percebeu-se que Jonas fala da teoria da formação inicial acadêmica como elemento contribuinte e fundante da prática pedagógica e destaca a centralidade da experiência para a constituição da docência. Maria expõe aprendizagens elaboradas no âmbito familiar, situando-as como relevantes também para a aprendizagem da profissão docente. Ana disse que não bastam os saberes, mas a apropriação de outros saberes. Ozanila, por sua vez, expõe várias maneiras de aprender dimensões do magistério no contexto da prática pedagógica.

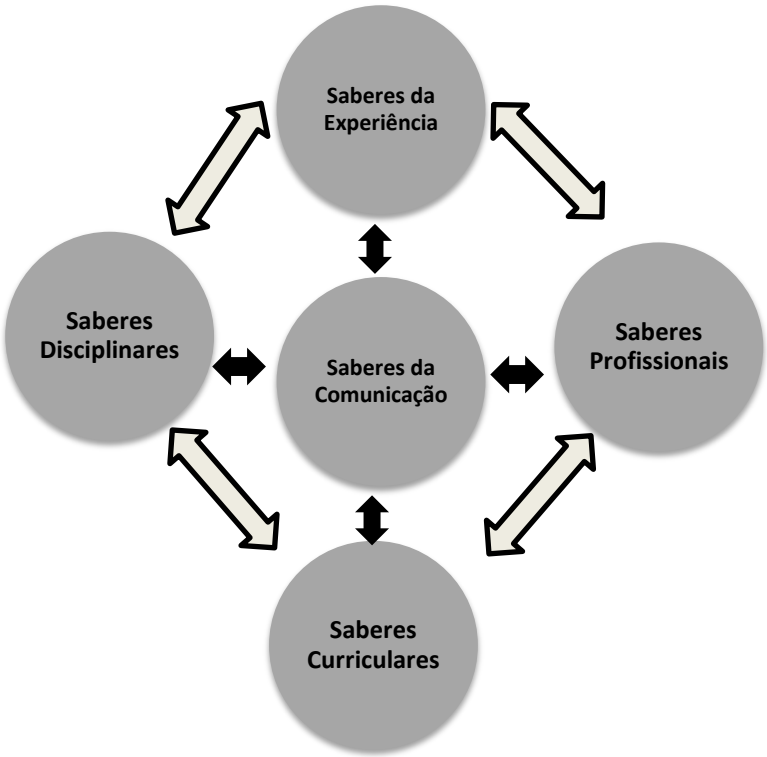
Em face do exposto nesta seção e na seção anterior da análise de dados, é elaborada e destacada, a seguir, a Figura 8, exposta na próxima página, que representa a relação entre os saberes da comunicação, debatidos aqui, e os saberes docentes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, decorrentes da classificação de Tardif (2014), os quais se interligam na formação e na prática pedagógica.

Os saberes da ação comunicativa são articulados aos anteriores e têm identidade própria, não são estanques, uma vez que é estabelecida a comunicação entre professor e aluno a fim de que um determinado conteúdo venha a ser ensinado pedagogicamente, inclusive na assimilação de outros aspectos relacionados com a formação humana. O ser humano está constantemente aprendendo e as aprendizagens, como exposto, dialogam com outras aprendizagens, transpostas ao âmbito escolar ou institucional.

Evidencia-se que o exercício da docência, portanto, é cercado de aprendizagens, que se constituem de modo contínuo e interagindo com vários saberes dos professores, fruto da experiência em diversos cenários e contextos de vida, que se integram e constituem a profissionalização.

Percebe-se que todos os saberes estão articulados, porém, destaca-se que os da comunicação assumem centralidade na prática pedagógica. Por intermédio deles, em face ao processo de ação-reflexão-ação, o professor constitui várias aprendizagens da docência, integrando teoria e prática, ocasião que provoca transformações em sua prática pedagógica, com amparo na práxis.

Figura 8 – Relação entre saberes da comunicação com os classificados por Tardif (2014)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os conhecimentos e os saberes decorrentes da formação acadêmica, tanto a inicial como a continuada, em diálogo com aqueles conhecimentos e saberes procedentes das experiências, ganham centralidade na formação profissional dos professores, porque remetem à formação específica de sujeitos para atuar na docência. Essa atuação requer formação e esta, de acordo com Imbernón (2009, p. 15):

> [...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para puder viver com a mudança e a incerteza [...].

Ao ingressar no magistério o professor já passou por formações que lhe possibilitaram assimilação de saberes profissionais, disciplinares e curriculares e o exercício da profissão lhe possibilitará a constituição dos saberes experienciais, que têm íntima relação com a elaboração dos que são fruto da comunicação.

O exposto explicita a relevância dos estudos mediados pela perspectiva da bricolagem científica, visto que são expressos aspectos culturais e pessoais nas percepções dos quatro sujeitos, dimensões relevantes para a articulação dos saberes. Estes elementos são

relacionados aos contextos da atividade humana, "[...] situando conhecimento, verdades, crenças, valores e práticas em muitos desses contextos [...]" (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 138), e que se constituem como relevantes para a interpretação da realidade em que se encontram. Esta análise de dados se pautou na bricolagem interpretativa, uma vez que reconhece e destaca as múltiplas dimensões da prática pedagógica como espaço de produção e de ressignificação de vários conhecimentos da docência, pois sobre a experiência, Jonas e Ozanila destacaram que esta não é menos relevante do que a formação acadêmica, uma vez que se complementam. Ozanila falou: "Eu não quero desmerecer nenhum, porque estão interligadas". E Jonas destacou:

> [...] na formação eu aprendi o quê? Eu aprendi a pesquisar, eu aprendi comportamento, história da sociedade, trabalho, aprendi coletividade, aprendi conceitos. Na escola eu estou aprendendo práticas, trabalhar os conceitos de forma prática, e refazendo sempre, porque é isso, conceito a ser questionado lá na frente e refeito.

Deste modo, a formação acadêmica relaciona com os saberes decorrentes da experiência de ensino no contexto da prática pedagógica, que se liga às teorias abordadas desde a formação inicial dos professores. A teoria ganha sentido na prática pedagógica, sendo expressa como conceitos dialogados e refletidos, situada em um constante movimento de reestruturação do que se tinha conhecimento, uma vez que a prática pedagógica é alvo de alterações com a fundamentação da teoria.

O processo comentado está em permanente estruturação, não se concretiza em uma aula, materializando-se de modo contínuo na aprendizagem da docência, pois os conhecimentos teóricos são articulados com a prática, sendo por ela transformados, e a prática reestruturada em função da teoria. Evidenciaram-se nestes dois trechos das falas de Ozanila e Jonas, perspectivas e ações que confirmaram características da práxis pedagógica, pois estes profissionais estão constituindo a prática pedagógica em diálogo com os conhecimentos e saberes aprendidos na formação acadêmica. No item a seguir serão aprofundadas as análises sobre os saberes da comunicação, com destaque para perspectivas formativas deles para a aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica.

6.2.3 Os saberes da comunicação no âmbito da aprendizagem contínua da docência

No decorrer da coleta de dados foi evidenciada a necessidade de se discutir e compreender mais especificamente o diálogo. Em face disso, solicitou-se aos quatro sujeitos

que falassem sobre este assunto, com destaque para a comunicação, para a linguagem na prática pedagógica e a relação com a aprendizagem do aluno.

Acerca do papel do diálogo na sala de aula, os sujeitos reconheceram que este é relevante, porque, se não forem constituídas relações dialógicas, o ensino e a aprendizagem serão fragmentados e, em consequência disso, a prática pedagógica não obterá êxito. Entre as falas dos quatro docentes, destacam-se os trechos:

> O diálogo tem um papel importantíssimo, porque, assim, se eu passo a aula de uma a cinco horas [da tarde] somente expondo o que eu tenho para falar, como é que eu vou saber o que eles estão aprendendo, como é que vai ter a troca de informações tanto entre os alunos como até para mim mesma, porque todo dia é uma aprendizagem com eles, não é só eu que trago informações, eles têm algo novo para mim. Então, é a partir dessa interação que a gente vai fazendo a troca de conhecimentos, então, é de fundamental importância antes de tudo [...]. (MARIA, grifou-se).

> [...] se não tiver comunicação, como é que eu vou entender o que outro está precisando? Como é que eu vou chegar em você se eu não tiver comunicação? Como é que eu vou buscar essa comunicação? [...] Eu vou estudar Linguística, eu vou estudar comportamento, eu vou estudar relações, eu vou estudar família, vou estudar o passado, o histórico daquelas pessoas, para eu poder saber como conversar melhor com você (JONAS, grifou-se).

O diálogo se evidencia como ponto central da constituição de aprendizagens para os alunos e, ao mesmo tempo, para os professores, porquanto suscita que as ações educativas ocorram na sala de aula, e caso os alunos sejam envolvidos em situações de aprendizagem, são constituídas aprendizagens, não somente para esses, mas também para os professores. Em uma aula, no decorrer da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, são abordados conhecimentos relevantes para a formação dos alunos e este processo também se expressa como formação contínua para os docentes.

O próprio fato de o discente questionar o professor sobre aquilo que não sabe, mas que tem interesse em compreender, repercute e suscita situação de aprendizagem para os docentes, porque são situações que podem estimular que os professores reflitam sobre suas atribuições no âmbito escolar, tendo como base a reflexão, uma vez que

> [...] entendemos que ao defender a reflexão *na* e *sobre* a ação portamos a consciência de que refletir, além de propiciar uma interpretação crítica da experiência vivenciada pode conduzir o educador a um processo de criação, que transcende à mera aplicação de esquemas de ação, resultantes de saberes aplicados. (FEITOSA; DIAS, 2015, p. 124, grifo dos autores).

O diálogo se explicita como o meio interativo, reflexivo e pedagógico de diagnóstico do que os discentes já assimilaram e o que poderão aprender. A comunicação, portanto, assume papel de destaque para o êxito do trabalho de professores; por isso, defende-

se a ideia de que, além de interativo, o trabalho de docentes se delineia como ação comunicativa pedagógica, com perfil formativo. Além dos aspectos pedagógicos, o diálogo configura-se como meio que permite, além de aproximação, o conhecimento de pontos da vida pessoal dos alunos, da realidade e situações econômicas, sociais e culturais, a fim de melhor desenvolver a docência. Isso demonstra que "[...] estes elementos podem ser identificados com maior ou menor peso como fatores constituintes do raciocínio prático da docência e da articulação dos saberes e conhecimentos que o caracterizam". (THERRIEN, 2010c, p. 5).

Em adição, foi solicitado aos sujeitos que descrevessem como é a comunicação com os alunos, expondo como esta ocorre e quais são as características. As três professoras destacaram que a comunicação com os alunos é constituída de modo simples, procurando se aproximar da realidade social e cultural dos discentes, aspectos situados como relevantes para a constituição, exitosa, do ensino e da aprendizagem.

A análise dos dados revelou que a linguagem assume aspecto central na comunicação, pois, se não houver compreensão de ambas partes (professor e aluno), a dinâmica das ações pedagógicas serão comprometidas. É relevante, por isso, que o docente saiba compreender claramente o que o discente está querendo expressar nas falas e participações em sala de aula, pois, do contrário, o diálogo não se concretizará e a aprendizagem dos alunos será comprometida, porque "[...] os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela [...]". (FREIRE, 1996, p. 67). Por isso, a fala das pessoas necessita ser respeitada e compreendida nas interações estabelecidas. Segue um trecho da fala da docente Ana, que disse:

> Eu procuro falar com eles o mais simples possível, em uma linguagem para que eles entendam, procuro entender os meus alunos, as dificuldades que eles têm para que essa comunicação melhore, para que o aprendizado deles também melhore. Então, eu procuro usar uma linguagem clara, simples, e também na aplicação do conteúdo de uma forma clara, de uma forma simples [...] (grifou-se).

A comunicação é situada como materialização das aprendizagens dos discentes, percebida como fundamental, para que possa ser ensinado algo aos alunos, pois caso ela não se concretize, a assimilação dos conteúdos será limitada. O vocabulário empregado necessita ser de acordo com o nível de compreensão dos educandos. Os quatro sujeitos perquiridos destacaram a este respeito, afirmando que a linguagem deve ser simples, referindo-se ao uso de palavras e expressões que sejam de fácil compreensão para os alunos.

Foi possível evidenciar nas observações de sala de aula dos docentes que, quando os alunos não compreendiam alguma palavra ou expressão do livro didático, inclusive exposto

na aula pelos professores, estes buscavam substituir o termo por outro de mais fácil compreensão, explicando o significado do que era desconhecido. Essa prática pedagógica tornava a aula mais atraente, por ser compreensível aos discentes, e estimulava a aprendizagem dos alunos, demonstrando que a constituição dos saberes da comunicação requer, dentre outros aspectos, "o meu respeito [...] à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humidade e da tolerância [...]". (FREIRE, 1996, p. 74).

Ainda sobre este aspecto, a professora Ozanila argumentou que: "Quando a gente se insere em uma turma a gente precisa procurar conhecer um pouco da história de cada aluno, até para a gente estar fazendo este acompanhamento maior em todos os aspectos, às vezes até no problema afetivo e emocional [...]". Este acompanhamento se refere também à comunicação, pois, se o docente não se aproximar da realidade dos alunos, não terá muito êxito no ensino e na aprendizagem, porque a aula será distante do contexto previamente conhecido pelos discentes. Logo, a comunicação estabelecida que valoriza os aspectos culturais se anuncia como uma aprendizagem relevante para o exercício da docência e se delineia como um saber da comunicação, relevante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois estes aspectos culturais estão expressos na linguagem, no modo de se expressar para falar, argumentando seu ponto de vista.

Os quatro sujeitos destacaram que dão espaço para que os alunos se comuniquem na aula. O professor Jonas, inclusive, destacou que a comunicação com os alunos é aberta, "[...] eles têm acesso ao professor, o professor tem acesso aos alunos", configurando-se como elemento pedagógico fundamental em uma aula, porque aproxima os alunos dele e entre si mesmos. As observações de sala de aula evidenciaram, porém, que, dentre os quatro sujeitos, a professora Ozanila era a única em que a comunicação em sala de aula era constituída com muitas regras; os alunos falavam após levantar a mão, sempre um por vez.

Embora nas entrevistas tenha ficado evidente que Ozanila reconhece o papel do diálogo para a realização de uma aula, as observações das práticas pedagógicas revelaram divergências. Os alunos eram constantemente lembrados e inseridos em regras na sala de aula, inclusive para falar, e isso inibia a autonomia deles, bastava ela olhar que eles já sabiam o que ela queria e todos se calavam. Ela disse:

> [...] eu fico preocupada se isso tudo é respeito ou apreensão, ou é medo, ou é carinho, mas é incrível, estavam cinco mães na minha sala semana passada [...] e aí eu nem entrei na porta, nem entrei na sala, eles viram somente minha sombra [risos], mas aí as mães: 'olha ai, só viram a tia [nome dela] de longe.' [...] Eles têm que

> saber que aqui não é um quartel e tudo, mas eles estão no mundinho deles de trabalho, de compromisso e eles precisam saber disso. (OZANILA).

A professora Ozanila falou, ainda, que, por intermédio da comunicação, "[...] a gente nota que aquelas [crianças] que são mais apegadas a você, por trás tem uma carência de amor, de afeto, de acompanhamento da família [...]". Percebe-se que o medo de falar na presença do professor não é uma ação de carinho, pelo contrário, revela a necessidade da relação professor-aluno ser refletida, algo que se evidenciou que essa docente tem buscado constituir. Faz-se necessário, em uma sala de aula, que o professor faça as mediações dos diálogos, para que possa existir compreensão sobre o que cada aluno intenta propagar na fala.

É relevante existir zona de autonomia e de regras na comunicação, a qual deve ser estabelecida não somente entre professor e alunos, mas também entre os próprios discentes, para que a aula possa ter um melhor rendimento. A organização da ordem da fala de professores e alunos no diálogo se materializa como um saber docente da comunicação, apreendido no contexto da sala de aula, necessário para que se compreenda o que está sendo exposto por parte de cada pessoa na aula. Faz-se necessário, assim, que essa organização se assente em atos não impostos, mas compartilhados e fruto de decisões coletivas.

Sendo assim, é relevante que o diálogo seja a base do ensino, percebido e valorizado com maior destaque na sala de aula, porque é importante considerar que a prática pedagógica se apregoa como um trabalho interativo e comunicativo, que se constitui em meio à gestão e à transformação pedagógica dos conteúdos de ensino e neste processo são envolvidos aspectos não somente de conteúdo, mas também de ordem afetiva, conforme pôde ser identificado nas falas dos quatro sujeitos.

Se faz necessário que o diálogo se expresse como uma conquista, por isso, não deverá ser forçado, nem estruturado e realizado com medo, mas entendido como necessário para a constituição do trabalho pedagógico, fundamental na sala de aula, pois, na compreensão de Boufleuer (2001, p. 59), "[...] as interações educativas, para terem um bom êxito no cumprimento de suas tarefas, devem ter no mecanismo de entendimento o modo privilegiado de sua coordenação", o que se revela também nas várias situações de comunicação.

Em razão das observações de sala de aula dos sujeitos, indagou-se sobre o que dificulta e o que facilita a realização do diálogo com alunos em sala de aula. Ficou evidente que as situações de conflito em sala de aula se revelaram como o ponto central que dificulta a comunicação. Caso os discentes não se concentrem para prestar atenção ao que o professor estiver explicando, será difícil se constituir relações formativas, principalmente quando estas

são firmadas no diálogo. A base do diálogo é a interação compreendida das distintas falas. Caso todos os sujeitos estejam falando ao mesmo tempo, não haverá compreensão do que estiver sendo discutido. Então, se em uma sala de aula há muitos conflitos (gritos, barulhos, briga entre os alunos...) o diálogo entre docente e discentes será comprometido. Sobre o diálogo, Ana argumenta:

> [...] nem sempre o diálogo adianta até porque tem horas que eles se agridem fisicamente, nesta hora você tem que separar porque nem você pedindo para eles se acalmarem, ficarem nos seus lugares, não adianta e a gente tem que separá-los, nessa hora que a gente está separando a criança não entende, [...] então eu acho que já traz muito de casa isso.

A situação exposta carece de atenção por parte dos segmentos que se relacionam, fazem existir ou necessitam da escola. Cabe aos gestores, por exemplo, intervir nesta realidade conflituosa e isso necessita ser estudado e debatido nas ações de formação de professores. Os responsáveis pelos alunos necessitam compreender que não é somente a escola que educa pois, existem valores e princípios formativos cuja transmissão aos seus descendentes que competem à família.

Ana disse que percebeu, na sala de aula muito conflituosa e numerosa, que a comunicação é comprometida, que teve aprendizagens bem específicas e também relevantes para a docência neste ano letivo, tais como: "[...] cada turma é uma turma diferente e que cada ano eu tenho que ter posturas diferentes, metodologias variadas e eu aprendi que quanto mais difícil é a turma, mais é um desafio para a gente, mais eu tenho que ler sobre as dificuldades que eles têm, sobre a falta de atenção [...]."

A teoria assume destaque na realidade escolar, pois a professora relatou que sente a necessidade de estudar para compreender aspectos da prática pedagógica, sendo essa uma dimensão importante para a formação de professores e que fortalece a mobilização de saberes docentes, pois, na compreensão de Charlot (2000, p. 54), "O conceito de mobilização implica a idéia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo de 'mobilização', de preferência ao de 'movimentação' [...]" e esse interesse em querer se apropriar de conhecimentos com base na realidade vivida se revela como movimentação, que se evidencia como uma relação do saber com o mundo, porque "[...] se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais [...]" (CHARLOT, 2000, p. 64).

Os docentes destacaram que as dificuldades de aprendizagem dos alunos são fatores que limitam o diálogo em sala de aula, principalmente daqueles com necessidades

educacionais especiais, aspecto que se relaciona também com a formação destes profissionais. Ana fez, nesse espaço, crítica às formações continuadas oferecidas pelo poder público. De acordo com ela estas não possibilitam aprendizagens do que necessitam assimilar para interagir com os alunos com necessidades educacionais especiais. Ela explicitou que os docentes do Município recebem "[...] treinamentos leves, superficiais; a gente só tem uma noção nestes acompanhamentos, mas quando a criança precisa mais do que isso ela precisa de outros profissionais, que a família ajude, ai é onde a comunicação não funciona tanto [...]".

Percebe-se no trecho da fala anterior o interesse da professora em querer aprender conhecimentos para saber lidar com este perfil de alunos, assim como é também uma fala que denuncia a fragilidade da formação continuada dos professores, situada inclusive como uma "preparação" que de fato não "prepara" e nem "treinar" para o exercício da docência com este tipo de aluno, pois é importante referir-se à formação. Sobre isso, não somente Ana, mas todos os quatro sujeitos se sentem preocupados com esta realidade e educação desses alunos.

Faz-se necessário, com isso, que a esfera pública invista em ações permanentes de formação docente mais próximas das realidades e necessidades formativas dos professores, privilegiando as reais demandas e realidades, a fim de se obter melhores aprendizagens com essas formações. Na compreensão de Therrien (2010b, p.5), o contexto da prática pedagógica é marcado por uma série de aspectos que a constituem, como "[...] saberes e conhecimentos científicos, operacionais e metodológicos de natureza objetiva, como pela razão comunicativa e dialógica da relação interativa de sujeitos vivenciando processos de ensino-aprendizagem" e, caso a comunicação não seja estabelecida em sala de aula, identifica-se o fato de que a prática não se constituirá, o que repercutirá no que se intenciona alcançar por meio do trabalho pedagógico.

Ficou evidente nas falas dos sujeitos a preocupação com os aspectos sociais, econômicos e culturais como pontos que interferem diretamente no desenvolvimento do diálogo. Na percepção do professor Jonas, "[...] O social repercute dentro da sala de aula, porque se [o aluno] chega em uma sala de aula e não tem aquela preparação básica que é de uma família, onde a família é o primeiro contato que eles têm com sociedade, [...] ele já chega na escola não sabendo respeitar as regras [...]". Muitas situações de desrespeito e de conflito que se dão em sala de aula e que comprometem o trabalho pedagógico e, até mesmo, a constituição do diálogo pedagógico, requerem aprendizagens que devem vir da família, que contribui em parceria com as escolas com as ações educacionais intencionais dos filhos. Os aspectos sociais e culturais incidem sobre e a formação dos alunos e, são fatores que, de certo modo, podem influenciam no desenvolvimento e nas atividades da escola, legitimando

práticas pedagógicas (BOURDIEU; PASSERON, 2008), porém, neste debate, cabe acrescentar que "[...] as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir postura de serem neutros" (GIROUX, 1997, p. 162); e o trabalho pedagógico deve ser identificado como transformação e não reprodução de desigualdades sociais.

Os sujeitos destacaram que a aproximação com a realidade dos alunos, o conhecimento dos problemas e das dificuldades possibilitam a realização do diálogo, pois tudo isso se evidencia como elementos relevantes para se materializar o *feedback* do que estiver sendo ensinando em sala de aula, o que envolve, inclusive, as relações afetivas. Sobre este assunto, destacam-se os trechos a seguir da resposta da professora Maria, em que ela fala de aspectos que facilitaram o diálogo e que se destacaram como saberes da comunicação:

> [...] quanto mais [o aluno] se sentir próximo a mim, não diria a palavra amigo, mas se ele sentir que pode confiar em mim, eu vou ter uma boa comunicação. Facilita o quê? [...] Tenho que saber ouvir, porque isso facilita saber um pouco deles, porque quando eu estou no meio daquilo que eles vivem eu estou facilitando a minha comunicação por meio do contexto social dos alunos. [...] eu tenho que saber o que ele passa ali para eu poder ajudar, se eu ajudar aquela criança de alguma forma, sabendo do contexto em que ela vive ela pode se tornar uma criança mais disciplinada. Eu aprendi isso na faculdade, isso eu já sabia em teoria e com a minha prática de sala de aula eu fui descobrindo (grifou-se).

Identifica-se na fala supracitada que o diálogo em sala de aula é facilitado quando o professor conhece a realidade dos alunos, o que envolve aspectos não somente relacionados às dimensões curriculares e pedagógicas, mas também afetivas e pessoais. A comunicação trouxe para esta professora uma série de saberes, que se relacionam com saberes experienciais. Como destaque dentre os sublinhados, menciona-se o saber ouvir, que é um saber da comunicação considerado base para a constituição de outros relevantes para a docência. Este saber ouvir vincula-se à capacidade de saber compreender o outro pelo que diz. Sendo assim, "[...] deveríamos entender o 'diálogo' não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados [...]". (FREIRE, SCHOR, 1986, p. 63, grifo dos autores).

O contexto da sala de aula permitiu que esta professora faça a reflexão de conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, materializando de modo implícito aspectos da práxis pedagógica, com suporte no diálogo. Na sala de aula, ela descobriu e percebeu com maior sentido e significado os conhecimentos apreendidos na Universidade. Compreende-se que a relação professor-aluno e a integração da teoria com a prática se fazem em meio ao trabalho pedagógico refletido e transformado, valorizando as experiências de sala de aula.

A comunicação trouxe para Maria maior conhecimento da realidade dos alunos, com base na identificação das potencialidades de aprendizagem destes com suporte em

necessidades formativas. Saberes da comunicação são interligados com saberes da experiência, pois, embora distintos, mantêm inter-relação e, ao mesmo tempo, estão relacionados com outros saberes. Ao se comunicar, esta professora constitui aprendizagens da docência que ganham maior expressividade e mais legitimação com uma sequência não de repetições, mas de maturações no exercício da profissão e no espaço da sala de aula, ou seja, na consolidação da experiência.

A docência se expressa, deste modo, como um trabalho que envolve muitas emoções, marcado por aprendizagens no saber ouvir e no saber falar, centrais na comunicação, para saber compreender o que os alunos dizem, constituem-se como saberes da comunicação, em face ao ensino com o objetivo de constituir aprendizagens, saberes estes apontados pelos docentes. A docência visa a compartilhar conhecimentos de modo intencional, é situada por meio de racionalidades dialógicas e pedagógicas, pois "[...] enunciar que a racionalidade que move o trabalho do educador tem a sua concepção fundante na epistemologia da prática nos permite qualificar esta como racionalidade pedagógica". (THERRIEN, 2010a, p. 3).

Dentre os quatro professores investigados, os docentes Jonas, Ana e Maria elucidaram aspectos significativos de como constituem o diálogo em sala de aula ao interagirem com os discentes. O professor Jonas salientou que, no decorrer da aula, "[...] tem o espaço aberto para procurar um ao outro quando precisar, [...] nos momentos de explicação eu sempre peço para eles: '___ Olhe, nos momentos de explicação é para você observar, escutar, quanto tiver com vontade de tirar uma dúvida espere o momento, anote, espere.' [...]" Isso revela o quanto é significativo para o êxito do trabalho pedagógico que a aula seja realmente planejada, pois isso repercute no modo como também é constituído o diálogo em sala de aula, a fim de se obter êxito no ensino e na aprendizagem.

Se os docentes querem que o diálogo se constitua como elemento mediador das ações interativas e da prática pedagógica, é mister que os saberes da comunicação sejam legitimados e reconhecidos por esses profissionais, pois tais saberes são decorrentes de ações comunicativas, expressas, por exemplo, pelo saber observar a fala do outro e o saber interpretá-la. Therrien (THERRIEN, 2010a, p. 5) expõe que:

> A dinâmica intersubjetiva que organiza e estrutura os saberes na ação comunicativa de mediação é movida por uma racionalidade de encontro de sujeitos. É imperativo reconhecer que os processos de ensino aprendizagem são condicionados pela postura de dialogicidade entre sujeitos.

Na experiência, o professor constitui saberes docentes experienciais, porém, ao mesmo tempo, nessa situação, movida pela racionalidade dialógica da ação comunicativa, este mesmo sujeito constitui outra tipologia de saber, no caso, os saberes da comunicação, que têm características próprias e necessitam ser comentadas, os quais se arrimam em aspectos linguísticos, afetivos, sociais, econômicos, históricos e educativos. Estas dimensões interferem no modo como é estabelecida a comunicação e esta, por sua vez, age diretamente na maneira como os demais saberes se articulam e ganham espaço na prática pedagógica, porque influencia mutuamente nos sujeitos envolvidos; daí a relevância deste tipo de saber para a formação de professores e para o êxito do trabalho pedagógico. Deste modo, "[...] a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)". (CHARLOT, 2000, p. 61).

A professora Maria salientou em uma entrevista que "[...] o diálogo de ouvir é mais importante do que o de responder, se eu não ouvir não vou compreender e não vou entender a necessidade dele [...]" (grifou-se). Por intermédio do diálogo, é possível que os professores identifiquem de fato as necessidades formativas dos alunos, o que envolve as dificuldades e os avanços na aprendizagem, mas, para saber ouvir, é preciso saber escutar, o que é situada como capacidade de compreender o que o outro está falando, aprender com o outro.

A comunicação e, em especial, o saber ouvir na comunicação têm centralidade na aprendizagem contínua da docência, porque, se o professor não souber ouvir os alunos, não desenvolverá com êxito a prática pedagógica, no contexto da gestão e da materialização da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, uma vez que se evidencia ser esta de fato materializada quando os alunos assimilam o que estiver sendo ensinado.

No decorrer dos seis dias de observação em sala de aula da professora Maria identificou-se o fato de que esta docente constitui a prática pedagógica com bastante uso do diálogo. No decurso das aulas, Maria fortalecia a comunicação no ensino, estimulando os alunos a participarem e emitirem opiniões sobre os assuntos expostos. Quando determinados alunos não estavam prestando atenção, ela usava estratégias para atrair, tendo como subsídio o uso da fala, não somente chamando atenção, mas se referindo ao conteúdo explicado, com maior entonação da voz durante a explicação.

As observações de sala de aula dos professores Maria e Jonas evidenciaram que "As categorias de comunicação, linguagem, dialogicidade apresentam conceituações que se

completam quando referem a encontro de sujeitos em contexto de educação, tornando-se condicionantes da aprendizagem aos saberes [...]". (THERRIEN, 2010a, p. 5).

A professora Maria destacou que o saber da comunicação estimula a troca de informação na elaboração de conhecimentos, tendo a interação como palco de constituição deste processo, porque se "[...] a gente está falando sobre um assunto na aula de Português, vai ter as dúvidas, vai ter a informação nova que eu trouxer, a informação que ele trouxe, que vai dar para mim, que vai dar para os colegas [...]". Esta prática permite o compartilhamento de conhecimentos distintos, fundamentais para a aprendizagem do aluno. Em tal circunstância, há constituição de aprendizagem também do professor, porque se ele não souber mediar o diálogo, expresso pelo saber da comunicação, o trabalho pedagógico é comprometido, pois este obtém êxito quando os discentes aprendem o que é ensinado.

Em relação a como pode ser feito o uso pedagógico destes saberes em discussão, cita-se um trecho da fala de Jonas, em que ele disse que gosta "[...] de trabalhar conversando com eles em particular, eu acho que dá muito resultado se tiver alguma dificuldade, se tiver algum conflito, ele vai ser solucionado mais fácil conversando com o aluno em particular do que falando na frente dos outros, ou sem ter uma comunicação." Sendo assim, os saberes da comunicação têm características da experiência, envolvendo-se com os saberes pedagógicos, disciplinares e experienciais, que são singulares pelo fato de envolverem aspectos de outras tipologias de saberes explicitadas por Tardif (2014), como, por exemplo, os saberes disciplinares e os profissionais, estes denominados por Pimenta (2009) de pedagógicos.

Os saberes docentes estão relacionados e são importantes para a prática pedagógica, conforme se identificou na observação de sala do professor Jonas, em 17 de agosto de 2016. Após as explicações na lousa, este docente organizou os alunos em equipes. As dúvidas sobre o assunto "Tipos de frações", que não foram sanadas na aula expositiva dialogada, posteriormente foram tiradas nas equipes, explicando e incitando que os colegas ajudassem uns aos outros na resolução do exercício referente à aula, prática evidenciada nas atividades em equipe realizadas por Ana, Maria e Ozanila. A aproximação de Jonas, consolidada no diálogo, tornava a atenção dos alunos mais explícita e isso repercutia na aprendizagem, pois eles estavam resolvendo as tarefas com maior atenção.

Entre o acompanhamento de uma equipe e outra ele fazia, com tom de voz mais alto e para toda a sala, a seguinte pergunta: "Quem está com dificuldade para resolver a atividade?" Os alunos que estavam com maiores limitações, geralmente, respondiam: "Professor! Vem aqui na minha cadeira, não tô entendendo". De tal modo, Jonas se direcionava até o aluno e explicava a atividade, conversando com atenção com a criança e

estabelecendo de início, comunicação, a fim de compreender a dificuldade do aluno. Desenvolver uma aula desse modo requer planejamento, empenho e compromisso, uma vez que dentre os 28 alunos da sala, quatro estavam sem fazer a tarefa, apenas rabiscando e um estava parado, e os demais atenciosos desenvolvendo as atividades. Ele estimulou que os cinco fossem fazer a atividade, chamando atenção, indo às cadeiras. Quatro foram realizar a atividade e o quinto disse que não iria. São muitos discentes para somente um professor dar atenção, com um número menor de alunos, poderá ser mais fácil acompanhar as atividades que eles estiverem realizando.

Em meio às dificuldades do trabalho de sala de aula, é relevante que os docentes saibam articular teoria e prática, na ação docente, para constituírem atos comunicativos mais críticos e reflexivos, expressos na práxis pedagógica, mediados realmente por diálogos pedagógicos, a fim de desenvolverem com êxito a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, pois, quando isso não ocorre, o que foi planejado para a aula não se materializará como possível aprendizagem aos alunos. Como exemplo, para referendar tais reflexões, menciona-se um trecho da fala da professora Ozanila, em que ela afirmou:

> Aqueles [alunos] mais evoluídos dizem alguma coisa, quando eu faço a conversa eles ficam calados, [...] eu até me angustio porque eles não falam. 'Por que vocês não falam?'. Eu não sei, eu queria [...] entender, tem horas que eu fico assim pensando como foi que eu consegui extrair a resposta nesta situação. [...] Eu ainda estou por saber porque é que eles ficam tão calados. Eu pergunto se eles não estão entendendo, eu uso outra linguagem, fazendo a pergunta de novo, porque é importante que eu tenha uma resposta deles, tanto explicando o conteúdo, fazendo uma fala, falando da realidade, despertando eles para algo, [...] eu queria que mais respondessem, porque se você tem o retorno você está sabendo se o aluno assimilou [...]. (OZANILA).

Evidencia-se, portanto, segundo Tardif (2014, p.36), que "[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações [...]". Em relação ao saber da comunicação, o trecho a seguir da fala da professora Ana elucida e expressa o quanto este é relevante para a prática pedagógica. Esta docente só veio compreender que estava cometendo, de acordo com suas percepções, um equívoco no trabalho pedagógico quando uma aluna a abordou e a questionou o porquê do caderno de atividades da disciplina História não ter nenhuma tarefa. De imediato, ela expôs justificativas sobre a necessidade de trabalhar com maior ênfase as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, por serem as mais exigidas pela escola e onde os alunos revelavam menores índices de aprendizagem.

Com maiores questionamentos desta aluna, Ana refletiu sobre a situação e percebeu que a explicação dada para a discente revelava equívocos, que necessitavam ser analisados, que ela só passou a compreender após a laboração de comunicações pedagógicas com os alunos. Não foi simplesmente o ato de ouvir, mas de também compreender o que havia por trás daquela fala da aluna, que a instigou a refletir, ou seja, o saber interpretar as inquietações do aluno sobre a prática pedagógica se constitui em um saber da comunicação. A docente Ana destacou, ainda sobre este assunto, que

> [...] eu poderia ter feito algumas atividades de História que incluísse a leitura, só se fosse na sala, porque para casa a gente tem problemas com tarefa de casa nessa escola. [...] Então, o que eu aprendi com a minha aluna do ano passado, é que eu posso não fazer a atividade de história, mas eu posso fazer a atividade de História com conteúdo de Matemática, de Português, e isso atendendo a necessidade do aluno, mas ai eu tive um olhar diferenciado esse ano, já consegui ver que o aluno pesquisa, questiona, e quando ele questiona eu cresço com isso, porque eu começo a ter outra... eu preciso pensar. Eu tenho que passar uma atividade de Arte e até de recreação atrelada ao conteúdo, porque dissociado eu não vou fazer porque o tempo é mínimo e a gente é cobrada aqui que use o tempo para leitura e escrita pela carência das crianças, mas eu posso atrelar. (ANA, grifou-se).

Identificam-se na fala da professora aspectos do trabalho pedagógico, envolvendo, por exemplo, a organização dos planos das aulas e o desenvolvimento curricular dos conteúdos abordados na aula, com suporte na interdisciplinaridade. Implicitamente, contudo, é necessário chamar atenção para a interação estabelecida entre a docente e a discente em prol de questionamentos da própria aluna. Embora a discente não seja professora, seja uma aluna dos Anos Iniciais do EF, pôde, com amparo no diálogo e na comunicação, estabelecida com a professora, estimular a mudar a prática pedagógica de Ana. Houve neste interim uma situação de constituição de um saber da comunicação, pois esta professora soube ouvir e compreender o que estava por trás do diálogo estabelecido e como isso repercutia no trabalho de sala de aula, porque é importante saber ouvir para poder saber responder, que envolve o saber pensar. Sendo assim, não basta constituir saberes da experiência, é imprescindível que estes sejam inter-relacionados com os decorrentes da comunicação, uma vez que são integrados.

Os saberes da comunicação se revelam como ponto de chegada e de partida na constituição de determinados saberes da experiência. Para que o professor ensine, é necessário que seja estabelecido algum tipo de interação com o discente que necessita aprender. Esta interação é mediada por uma ação pedagógica materializada pelo diálogo, que é a base da ação comunicativa. Esses aspectos se relacionam com os saberes pedagógicos, que "[...] podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir de problemas que a

prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior [...]". (PIMENTA, 2009, p. 27-28).

Ante tais considerações, foi questionado aos professores como era o diálogo com os alunos no início do magistério e como é atualmente, situando as semelhanças e as diferenças ocorridas no transcorrer da experiência docente. Destaca-se que, inicialmente, eles tinham algumas dificuldades em constituir o diálogo, porque estavam aprendendo a interagir e a dialogar com os alunos. Os alunos eram tratados como se tivessem o mesmo nível de desenvolvimento e com iguais características, "criando um modelo de alunos ideais", como, por exemplo, de aprendizagem e de comportamento. Havia uma compreensão acrítica da realidade da sala de aula, uma vez que as teorias educacionais não dão conta dessa dimensão social, e essa compreensão dificultava o desenvolvimento da comunicação.

Entre as características do diálogo no início do magistério, Jonas disse:

> [...] o processo de comunicação no início eu apanhava muito, não no sentido físico, mas apanhar assim, os alunos te testam, eles não testam os conhecimentos que você pode ajudar eles, eles querem testar o seu pulso, a sua paciência, se você tem controle de turma. No primeiro ano eu fui muito testado nisso [risos] [...]. O diálogo era normal, porque eu não gritava em sala de aula, era um professor que eu queria fazer a diferença, eu tinha um ideal de professor, pois eu tinha como base os professores bons que eu tive na minha vida escolar, se eu tinha aqueles professores bons, eu admirava eles e queria seguir aquele modelo, porque eu queria representar também aquilo para os meus alunos [...].

A sala de aula, sem dúvida, é um palco de interações humanas, cada sujeito com singularidades, expressas, não somente pela exposição de determinados conteúdos, mas, também, pela avaliação de uma série de aspectos; e os docentes, em geral, são constantemente avaliados. O início da docência de Jonas é marcado pelo desejo de querer assimilar para a sua prática pedagógica experiências em relação à comunicação de ex-professores, considerados como referência para a formação. Ele compreendia que o modo como os ex-docentes se comunicavam com os alunos, valorizando o aspecto da interação, define-se como um saber experiencial, que poderia ser expresso na usa prática pedagógica.

O saber da experiência é decorrente do que cada sujeito vive. Este saber pode ser discutido e compartilhado, mas não será reproduzido e transposto para a prática pedagógica de outro docente, porque é singular. Essas características se evidenciam também nos saberes da comunicação e revelam a singularidade de serem constituídos por parte de cada professor, podendo ser discutido com os pares, porque, dentre outros aspectos, a mobilização, a reestruturação e a aquisição de saberes permitem "[...] assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver

certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente [...]". (CHARLOT, 2000, p. 60).

Sendo assim, é notório o fato de que Jonas não iria obter o mesmo êxito reproduzindo as práticas pedagógicas e comunicativas de ex-professores, uma vez que o contexto social, cultural, educacional, histórico e político em que os alunos e docente estão inseridos é outro. Deste modo, até o diálogo é constituído de modo distinto.

Percebe-se – com apoio em dois princípios norteadores da bricolagem científica, que são posicionamentos culturais/sociais e a bricolagem interpretativa, retomados na coleta e análise destes dados (KINCHELOE; BERRY, 2007) – que a aprendizagem da docência se faz sob uma permanente assimilação de conhecimentos e saberes profissionais da docência, os quais se relacionam com muitos aspectos da vida dos professores, inclusive com a análise da história e da prática de ex-professores, mas, tendo em vista que cada sujeito é singular, cada um constitui e elabora a sua história e atuação profissional, continuamente.

Em relação ao grito em sala, Jonas argumentou que, "no início da profissão", não gritava com os alunos, porque julgava não ser necessário e pôde-se constatar nas observações em sala de aula, em nove dias observados, de modo alternado, que não foi identificado o uso de gritos em sala, mesmo quando em algumas circunstâncias alguns alunos quisessem constituir situações de conflito. Nestas ocasiões, o professor se utilizou de um tom de voz mais alto, firme e com autoridade para que os alunos parassem de fazer o que estivesse incomodando o desenvolvimento da aula, sem grito.

É necessário salientar que a comunicação com fins pedagógicos não se firma em gritos, mas na conquista dos alunos e na valorização das percepções de cada discente, expressas no diálogo interativo. Há situações, como as observadas nas aulas de Jonas, em que é necessário ao professor demonstrar intervenções em sala, de modo a garantir a realização, com êxito, do ensino e da aprendizagem, que, na concepção dele, se refere ao "controle de turma", situado como a capacidade de atrair a atenção dos alunos, de conseguir que eles prestem atenção à aula e não façam conflitos.

Sobre como realizam a comunicação atualmente com os alunos, as três professoras expuseram: "[...] hoje eu interajo bem melhor, eu já me sinto bem mais segura [...]". (MARIA, grifou-se); "[...] hoje eu consigo ver cada criança com as dificuldades e com as suas habilidades, eu consigo ver mais isso hoje, e eu chamo isso de evolução, eu chamo isso de aprendizado e ainda tenho muito que aprender [...]". (ANA, grifou-se); e "[...] Hoje eu sou mais expansiva, tem a questão de um melhor relacionamento, da flexibilidade, de me

tornar amiga do educando e ouvir melhor. Então, é um crescimento pessoal que estende à minha profissão". (OZANILA, grifou-se).

É identificada, nas percepções das professoras mencionada anteriormente, no modo como realizam atualmente o diálogo com os alunos, uma série de saberes da comunicação, que se evidenciam como relevantes para a aprendizagem contínua da docência. As análises elaboradas neste item fortalecem com maior destaque aspectos do POETA desta pesquisa, visto que estes saberes não são constituídos no campo da prática, pois eles se relacionam com aspectos da formação acadêmica destes profissionais, que se confirmam em aspectos, ações e atividades integrantes dos momentos da ação didática. Sobre como desenvolve o diálogo com os alunos, o professor Jonas destacou que

> [...] Hoje, é assim, devido as experiências e a observação na prática [...] você já consegue identificar como vai ser aquele aluno, que tipo de problema ele pode querer ter com você, ai vai ter como contornar este tipo de situação. Você já pode podar certas manifestações em sala de aula, ai o diálogo poderá ser diferenciado, porque ele não vai ser igual para todos os alunos. Alguns vão precisar que você tenha uma conversa mais firme com eles, outros você vai ser mais exigido em relação ao estudo mesmo (grifou-se).

Os saberes da comunicação possibilitam até mesmo que os docentes, de acordo com a fala de Jonas, conheçam as singularidades dos alunos, permitindo práticas distintas para cada discente, o que se torna fundamental para o desenvolvimento, inclusive, da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Por intermédio do diálogo, o professor fará várias intervenções no decorrer da aula, a fim de facilitar a assimilação dos conteúdos, observando quais alunos estão aprendendo e quais estão com dificuldade em compreender os conteúdos ensinados. São identificados na fala acima, então, alguns saberes da comunicação, que se expressam no saber intervir, por meio do diálogo, na aula, assim como saber diferenciar e realizar tipos de diálogos em função do contexto e dos sujeitos envolvidos. No tocante à comunicação, a professora Maria argumentou que, se não tiver uma boa comunicação com os alunos, isso influencia na aprendizagem deles, porque "[...] Se eu tiver uma boa comunicação ele vai ter uma boa relação comigo e vai ser melhor para ele aprender, porque se o aluno não gosta ele vai ter dificuldade, porque entra a questão da afetividade".

Os saberes da comunicação, portanto, se relacionam com os saberes pedagógicos, uma vez que eles mantêm conexão na prática pedagógica, constituindo no exercício da docência, dentre tantas, uma função social da escola, qual seja, a de possibilitar por meio do ensino a apropriação de conhecimentos aos alunos, via educação formal e intencional. Por isso, "[...] em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição

estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins [...]". (TARDIF, 2014, p. 33).

Com base no exposto, percebe-se que os anos de experiência no magistério trouxeram mudanças expressivas para a prática pedagógica dos professores perquiridos, com mudanças no modo como constituem o diálogo em sala de aula, passando a ser bem distinto do que ocorria no início da profissão, o que ocasionou a constituição de determinados saberes da comunicação. Questionou-se aos sujeitos se existe relação entre a experiência no magistério e o modo como atualmente eles se comunicam com os alunos. Dentre as falas, são destacados os trechos a seguir: "Foi com a experiência que a comunicação mudou, eu percebo isso, eu tenho que ter uma boa comunicação com os meus alunos. Eu percebi e venho percebendo que quanto melhor for a minha comunicação com ele melhor ele vai se relacionar comigo". (MARIA); e "[...] A experiência nos faz melhores, mais capacitados, não só no conteúdo, não só na Didática, mas na comunicação também, é um avanço geral". (ANA).

Em adição, é evidenciado que a experiência permitiu ainda aos professores maior aproximação com os pais e, neste contexto, são constituídos outros saberes da comunicação, pois esta trouxe o aprendizado de compreender e intervir na aprendizagem dos alunos com a ajuda dos pais, por meio da análise e compreensão de determinadas dificuldades dos alunos com o auxílio dos membros familiares. Deste modo, com base nestas apreciações em relação à comunicação, defende-se a necessidade de a família ser mais atuante e participativa nas escolas, contribuindo com os processos formativos dos filhos, uma vez que a relação estabelecida com os familiares, com suporte nas falas dos professores pesquisados, influi na relação com os alunos, processo complexo e que requer atenção dos sujeitos envolvidos.

O diálogo com a família e com os alunos trouxe um saber da comunicação pautado na descoberta das necessidades de cada aluno, o qual é constituído em destaque com base no diálogo; a identificação de dificuldades de aprendizagem de cada aluno é, portanto, expressa na comunicação entre estes sujeitos, que se utiliza de vários diálogos, e, nesse processo, a linguagem assume centralidade, porque "[...] a linguagem é o lugar, a casa do ser, que precisa ser compreendido. Enquanto mediação, a linguagem é acontecimento, abertura para o outro e especulação". (MARTINAZZO, 2005, p. 97).

A experiência possibilitou avanços significativos para a ação comunicativa, que é a base das relações interpessoais com fins pedagógicos, uma vez que a interação assume papel importante no ensino e na aprendizagem. Com efeito, as formações dos professores – inicial ou continuada – necessitam destacar os estudos da epistemologia da prática, numa perspectiva não da prática pela prática, mas uma prática fundamentada, que se expresse na epistemologia

da práxis, com centralidade na experiência. A experiência ganhará, então, maior destaque com esta perspectiva de análise, pois ela se define como "[...] atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição [...]" (BONDIA, 2014, p. 68) e todos estes aspectos estão relacionados com a produção de conhecimentos.

O diálogo com os alunos permite também que sejam aprendidos pelos docentes como saber lidar com as dificuldades de aprendizagem de determinados conteúdos de ensino, inclusive compreendendo que cada turma é singular. Na perspectiva de Jonas, o diálogo fortaleceu um saber que dispunha na formação inicial, mas que foi consolidado, que é o saber pesquisar, ganhando na comunicação outros aspectos formativos, o que está situado na ação de saber identificar o que pesquisar, potencialidade fortalecida com amparo no diálogo realizado. O diálogo com determinados alunos, no decorrer dos anos, possibilitou que este docente passasse a pesquisar os alunos, dificuldades e avanços de aprendizagem.

Jonas argumentou: "[...] a gente está sempre se reavaliando, procurar evitar certos erros que [...] comete, procurando também em cima de certos alunos que você recebe você procura se especializar naqueles tipos de situações". Percebe-se na fala dele o cuidado com a formação e com o exercício da docência, situando limitações formativas com base no diálogo e o saber pesquisar, apreendido durante a Licenciatura em Pedagogia; reconfigura-se e consolida-se em um saber da prática expresso pelos saberes da comunicação e da experiência.

A professora Ozanila argumentou que a experiência no magistério trouxe mudanças para o exercício do magistério e em destaque no diálogo, pois "[...] mudou a maneira de me relacionar mais diretamente, de perceber mais o ser humano do educando por meio da proximidade do diálogo, de conhecer mais [...]". É interessante destacar o fato de que, mesmo tendo sido identificado nas observações de sala de aula que esta professora tem o diálogo regido por muitas regras, ela afirmou que constitui, ao longo dos anos, várias aprendizagens quanto a este aspecto, não somente por mencioná-las na fala anterior, mas porque reconhece que no início da profissão era muito complexo e difícil estabelecer o diálogo, ou seja, na interação com os alunos.

Ozanila iniciou lecionando para adolescentes e evitava conversar muito para não dar liberdade e os discentes confundirem a relação, circunstância que ela temia bastante que viesse ocorrer em sua sala de aula. Por isso, defende-se a ideia de ser necessário que na relação professor-aluno sempre exista a busca constante, por meio da comunicação, de compreensão e análise da função da interação firmada entre essas pessoas, tendo como base as interações sociais estabelecidas, expressas na prática pedagógica, situada por entendimento intersubjetivo, que se delineiam por meio da linguagem (HABERMAS, 2012).

Questionou-se aos docentes de que modo a comunicação influenciou na aprendizagem da profissão e são expostos os seguintes trechos das falas de Maria e Jonas: "[...] então, se [os alunos] estão comigo todos os dias, eles têm que ter essa proximidade para ter comunicação comigo para desenvolver a aprendizagem do aluno". (MARIA); e "[...] os meus alunos eu ensino, mas eu também estou aprendendo com eles a cada dia. Eu aprendendo várias coisas, eu aprendo tanto como trabalhar com eles, como eu aprendo a ter uma aproximação ou não deles [...]". (JONAS).

A comunicação trouxe para os docentes aprendizagens relevantes para o exercício da profissão, que ganharam sentido e significado somente em contexto de realização do diálogo. Então, o espaço de realização do diálogo se destaca como cenário de formação contínua para a docência. Sobre isso, Ana destacou que, na situação do diálogo,

> [a criança] está sendo ela mesma, está sendo sincera, está dizendo o que ela pensa, o que ela acha. Influencia muito na minha aprendizagem, porque o professor precisa ser observador, precisa ouvir o aluno para que ele avance, tanto ele professor avance no conhecimento como a criança consiga avançar no aprendizado [...]. (grifou-se).

São identificados nesta fala alguns saberes da comunicação, expressos neste sentido como aprendizagens contínuas da docência, que é o saber observar e o saber ouvir, os quais são decorrentes da comunicação estabelecida em sala de aula com os alunos, que, de acordo com a professora, são sinceras nas apreciações e que isso repercute como situações oportunas de aprendizagem. É reconhecida nas falas dos professores uma série de aprendizagens importantes para a profissão docente, fruto do diálogo com os alunos.

Além do exposto, destacam-se os seguintes trechos de falas em que os docentes expõem aprendizagens expressas pelo diálogo: "[...] ouvir mais o que eles falam, aprendi que cada aluno tem seu tempo de aprender, que o professor é o exemplo [...]". (JONAS, grifou-se); "[...] procurar ter uma boa relação com os meus alunos, que sei que vou ter um rendimento melhor em sala de aula". (MARIA, grifou-se); e "[...] com várias situações que me deparo ou me deparei ao longo do meu trabalho, percebo a fragilidade emocional, ausência de afeto, ausência da família [...]". (OZANILA, grifou-se). Percebe-se, assim, que o diálogo enseja uma série de aprendizagens, expressas como saberes da comunicação, embora seja relevante destacar no debate a ideia de que determinadas aprendizagens podem prescindir de outras, sendo fortalecidas, reestruturadas, com a concretização da experiência comunicativa com os alunos.

Menciona-se, por exemplo, que saber identificar que cada aluno tem um tempo de aprendizagem, relacionado aos níveis de desenvolvimento da criança, está relacionado com

aquisições de conhecimentos do âmbito acadêmico, é um saber que se firma em outros conhecimentos além da experiência, porém, somente no dia a dia e no contato com os alunos, conversando com eles, esse saber ganha destaque na formação do professor, pois, como disse Jonas, dialogando com os alunos, aprendi que cada aluno tem seu tempo de aprender.

O diálogo possibilitou aos professores compreensão aspectos da relação com os alunos, algo que se expressa no saber se relacionar, que delineia a compreensão do saber compreender aspectos relacionados com dimensões pessoais dos educandos, relacionados, por exemplo, à família. Foi indagado aos quatro docentes pesquisados que saberes da comunicação eles percebiam que aprenderam dialogando com os alunos ao longo da profissão. São destacados os trechos:

> Você conhece a criança, é a primeira coisa que a gente aprende através da comunicação, quando você se comunica na linguagem deles você conhece aquela criança, passa a perceber as necessidades dela, as dificuldades que ela tem é através da comunicação. [...] quando eu converso com a criança, quando eu tenho acesso a essa criança, eu percebo, eu cresço, ela cresce. (ANA, grifou-se).

> Tem as maneiras que você adota para ensinar, os alunos têm as maneiras deles de aprender, este tipo de modo de aprender você não aprende só na graduação, lá na faculdade, você aprende que tem diferentes formas de aprender, mas na prática você vai aprender quando estiver com alunos, é conversando com eles, porque eles vão expor as dificuldades deles. Você chega e vai conversar com eles, para você saber a dificuldade do aluno você tem que chegar neles. [...] (JONAS, grifou-se).

> Aprendi saber que eu posso saber muito mais do meu aluno se comunicando com eles, eu posso descobrir mais dele, porque eu me comunicando bem com ele, ele vai se comunicar comigo melhor também. [...] graças essa boa comunicação que eu tenho com ele eu posso encontrar uma dificuldade que ele tenha de aprendizagem, uma timidez, algum problema que ele possa estar passando em casa, vários fatores, ou um *bullying* que ele pode sofrer na escola [...]. Eu aprendi parte da metodologia, que é indispensável em relação às aulas [...]. Eu descubro isso porque vejo que ele fica alegre, quer falar, eles gostam deste espaço, eles querem falar, me ouvindo, às vezes eu dou um conselho ou não, eu acho muito importante. (MARIA, grifou-se).

> [...] Com o diálogo com os alunos eu me tornei mais flexível, flexibilidade de ver o outro, de me tornar mais próxima, de me tornar mais humana, neste contexto ai. A conversa me conduziu neste aspecto de me aproximar mais, de ver o aluno, ser mais humana no sentido de ouvir e de acordo com a necessidade dele buscar meios... e se precisar da família para ser inserida neste meio para ajudar a melhorar a ajudar, não sou negligente neste aspecto, fico constantemente buscando esta proximidade, de fazer este elo e chamar a família. (OZANILA, grifou-se).

Evidencia-se nas falas supracitadas uma série de saberes docentes da comunicação, sublinhados, e que são significativos para o exercício do magistério, alguns, inclusive, já comentados no decorrer desta subseção, referentes à comunicação; outros são de natureza, até mesmo, pedagógica, e que têm relação com outros saberes docentes, como, por exemplo, os relacionados ao trabalho de sala de aula. Esses saberes da comunicação são enumerados, por exemplo, como saber conhecer os alunos, seus vários modos de aprender,

conhecer as dificuldades de aprendizagem, valorizar o papel da comunicação no desenvolvimento de uma aula e para a formação dos alunos, tornar-se mais flexível e humano, saber ouvir também a família. A comunicação permite que os docentes conheçam mais de si e de seus alunos; por intermédio do diálogo os sujeitos compreendem ou podem refletir sobre aspectos da prática pedagógica, tendo a comunicação como base desta reflexão.

A comunicação não irá constituir, de fato, o saber da escolha das metodologias de ensino, porém, por meio do diálogo, além da observação do que estiver sendo realizado em aula, o professor poderá identificar que metodologias são mais adequadas para desenvolver determinadas práticas pedagógicas, não somente para expor os conteúdos, mas, também, selecionando aqueles que melhor impulsionem a aprendizagem dos seus alunos, identificando na experiência e na comunicação as metodologias com as quais os educandos mais se envolvem no decorrer das aulas e que os motivam mais a aprender. Conforme destaca D'Ávila (2013, p. 97), "[...] em cada sala de aula o professor vive um universo diferente, no relacionamento com os alunos, que exige muita atenção no diagnóstico, na percepção das diversas situações [...]".

Assim, evidencia-se que, na prática pedagógica, em situação do diálogo, saberes profissionais se relacionam com saberes curriculares e disciplinas, em face do desenvolvimento de saberes da comunicação e da experiência, relação essa que é constante e de relevo para a aprendizagem dos professores. Estes últimos saberes estão em constante movimento, sendo reestruturados e em interação, expressos na inter-relação da experiência no magistério com as aprendizagens contínuas da docência decorrentes da interação com os alunos, aspectos relevantes para a formação docente.

Identificam-se nestas análises de dados da tese aspectos relacionados à práxis pedagógica que estão expressos em alguns destes saberes destacados pelos docentes, como, por exemplo, o referente à compreensão da aprendizagem, uma vez que o docente dispõe de conhecimentos acadêmicos sobre este tema. Somente na prática, entretanto, em situação de diálogo com os alunos, ele encontrará sentido para as aprendizagens acadêmicas, inclusive as modificando e percebendo o papel significativo da ação comunicativa para a aprendizagem contínua da profissão. Com efeito, infere-se que o diálogo se expressa para a docência como um eixo central de aprendizagem contínua da profissão, no tocante aos saberes da comunicação, significativos para o exercício do magistério. Faz-se necessário, portanto, que os diálogos sejam fortalecidos em sala de aula, para se anunciarem de fato como espaço de formação, não somente para os alunos, mas também para os professores. De tal modo, destaca-se que na seção a seguir serão apregoadas as considerações finais desta tese.

7 CONCLUSÃO

"A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas."

(Manoel de Barros)[76].

Inicia-se essa seção com o pensamento de Manoel de Barros, ao exprimir que "A maior riqueza do homem é a sua incompletude". Tal afirmação indica que o ser humano está constantemente em formação, sempre aprendendo algo, sendo situado pelo inacabamento e pela reestruturação constante de seus vários aspectos formativos, tanto da vida pessoal como profissional. O ser humano está em permanente metamorfose, mesmo que não se reconheça ou se perceba. E esses aspectos se relacionam com os que foram discutidos no decorrer desta tese, concernentes ao POETA[77] da pesquisa, que se referiu ao debate da "aprendizagem contínua da docência na práxis pedagógica", uma vez que os professores investigados se evidenciaram como seres incompletos, em constante mudança e formação, aprendendo na prática pedagógica, relacionando conhecimentos decorrentes da formação superior com as aprendizagens fruto das experiências interativas e dialógicas no magistério.

Diferente do ser humano, expresso na poesia de Manoel de Barros, na escrita de uma tese, mesmo com a sensação e o desejo de querer escrever mais, há uma situação em que é necessário tecer o fim da pesquisa, que se consolida na conclusão, com respostas para as problemas e objetivos que deram origem ao estudo, que poderão ser aprofundados e desdobrados em outras investigações. Sendo assim, no decorrer desta seção serão descritas, elencadas e comentadas as considerações finais da investigação, compondo a conclusão da pesquisa, estudo esse que poderá ser aprofundado e/ou reestruturado, dando origem a outras investigações, uma vez que o conhecimento científico está em constante mudança, em

[76] (BARROS M., 2017, s/p).
[77] Porta de Entrada da Temática Abordada

decorrência dos próprios avanços da Ciência, fruto das pesquisas científicas.

Deste modo, este estudo foi expresso na busca de responder ao seguinte *problema geral da pesquisa*: que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino? Esse questionamento deu origem ao seguinte *objetivo geral da pesquisa*: compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

O mencionado objetivo geral, por sua vez, desdobrou-se nos seguintes *objetivos específicos:* descrever como professores analisam a aprendizagem da docência; Identificar saberes da experiência e da comunicação, fruto da interação e do diálogo com os discentes, impulsionadores para a aprendizagem contínua da docência; Explicitar como docentes realizam a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino em situação de interação e de comunicação com os alunos; Caracterizar como saberes experienciais na (e da) comunicação dialógica, constituídos na práxis pedagógica, articulam-se com as aprendizagens contínuas da docência na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdo de ensino.

Para obter respostas para os objetivos deste estudo, foi necessário elaborar a metodologia da investigação, que é de natureza qualitativa, e assentou na bricolagem científica como postura e abordagem investigativa. O estudo foi realizado com aproximações etnometodológicas, efetivado em uma escola pública municipal de Itapipoca. A pesquisa de campo foi estruturada em duas fases, a primeira referente à coleta de informações da instituição, e a segunda foi organizada em cinco etapas (aplicação de um questionário, realização de uma entrevista semiestruturada, realização de observações de sala de aula, realização de uma entrevista de explicitação e de uma entrevista de aprofundamento), com o vista a colher e produzir dados com os sujeitos selecionados (quatro docentes que ministram aula no Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Destaca-se o fato de que o caminho trilhado para laborar esta pesquisa foi cercado de desafios, porém, estes serviram para fortalecer o desejo em concretizar o estudo. Situa-se, entre outros, que a bricolagem científica, além de fomentar uma diversidade de aprendizagens para o pesquisador, particularmente no que refere à fundamentação teórico-metodológica, permitiu compreender dimensões pouco visíveis do problema estudado, ao ampliar o modo de refletir sobre a produção do conhecimento e como este se relaciona com as pessoas e com a

formação de professores.

Em adição, evidencia-se que a multirrefencialidade trouxe muitas contribuições para a pesquisa, tanto nos aspectos teóricos como metodológicos, sem perder o foco investigativo eleito, por possibilitar compreendê-lo e discuti-lo de modo mais amplo, sem deixar de considerar aspectos específicos da investigação. Com suporte no movimento "Efeito beija-flor", de visitas e revistas aos princípios da bricolagem científica, entretecendo o POETA, elaborado multirreferencialmente trouxe mais singularidades à pesquisa qualitativa.

Os professores pesquisados compreendem a docência como uma profissão com vários desafios relacionados ao trabalho pedagógico, expressos nas condições físicas e pedagógicas de elaboração da própria docência, com consequências para a realização da prática pedagógica. A necessidade de oferta de boas condições físicas e pedagógicas para o ensino e a aprendizagem, como, por exemplo, com materiais escolares suficientes e adequados, com salas de aulas mais confortáveis ou ainda com acompanhamento familiar efetivo, constituem suporte indispensável ao trabalho do professor, sendo estes aspectos relevantes ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, que requer a oferta de condições adequadas de realização, não se centrando somente na perspectiva de uma ação centrada e de responsabilidade somente dos professores. É notório, que além de um trabalho dos docentes, a realização da prática pedagógica é articulada a outros aspectos, tais como oferta de ambientes de aprendizagens com condições exitosas de existência de ensino, não somente transmissivo, mas expresso em ações pedagógicas transformadoras, pautada na oferta de condições físicas e pedagógicas de qualidade, com recursos suficientes para a realização do ensino articulado a aprendizagem.

Expõe-se, ainda, ser a docência uma profissão que ao requerer compromisso, dedicação e a responsabilidade com a formação dos alunos, procede em contexto de atividades e de interação de professores e estudantes, onde se faz necessário predominar características de generosidade, atenção e respeito para os sujeitos envolvidos. Neste sentido, compreende-se ser fundamental que os docentes tenham compromisso com as atividades que realizam, uma vez que suas atribuições não se centram somente no ensino de conteúdos curriculares, pois na relação professor-aluno são expressas outras aprendizagens de ordem subjetiva, que agregam sentimentos e emoções, as quais são relevantes também a formação dos seres humanos.

A realização do magistério se perfaz como um terreno profissional arrimado por contínuas assimilações, reestruturações e produções de conhecimentos que iniciam desde a graduação, como marco da profissionalização para o magistério, estendendo-se por toda a

trajetória profissional. Essas aprendizagens são fortalecidas e modificadas frequentemente e se relacionam com aquisições de conhecimentos e de saberes decorrentes de outros cenários e contextos pessoais dos professores, envolvendo, entre outros, aspectos da história de vida pessoal, profissional e das interações com membros familiares, professores e todos os sujeitos atuantes no entorno do aprendiz escolar a vida no mundo.

Na percepção dos professores acompanhados na pesquisa, a prática pedagógica tem destaque relevante como palco de aprendizagem da docência, porque, neste âmbito são laborados, assimilados, refletidos e mobilizados conhecimentos e saberes necessários para realizar o trabalho pedagógico, os quais ganham destaque na aprendizagem contínua da docência. Sob o espectro da epistemologia da práxis, esse contexto de formação contínua e de aprendizagem contínua da docência viabilizou a análise de constituição, desenvolvimento e transformação de conhecimentos e saberes na prática, mobilizados e conectados ao movimento de ação-reflexão-ação, em que são situadas aprendizagens relevantes para a sistematização e para o exercício do magistério.

A aprendizagem contínua da docência, por ser situada como permanente, que se desenvolve ao longo da vida, se constitui em processo gerador de sentidos e significados no exercício do magistério realizado no cotidiano da laboração pedagógica como espaço que fortalece e transforma a docência, a qual é inter-relacionada com os mais diversos contextos de formação de professores, considerando e contemplando a multiplicidade de espaços e cenários de aprendizagem da profissão, desde a formação inicial até a continuada, entrelaçando-se também com a formação contínua. No relato dos professores, é na experiência em circunstância de mediação das aprendizagens dos alunos, que vem constituindo uma diversidade de aprendizagens para a sua profissão, reestruturadas e modificadas com o passar do tempo, sendo retroalimentadas com a produção de conhecimentos e saberes na própria laboração da docência.

A experiência se constitui como eixo articulador e fortalecedor dessas aprendizagens, entrelaçadas com o que se aprende também com os pares, com destaque para os que têm mais tempo no magistério. É fundamental, deste modo, que exista fortalecimento nas mais diversas instituições de ensino da importância e da valorização das aprendizagens constituídas com os pares, valorizando os aspectos formativos das experiências no magistério de modo coletivizado, reconhecendo e legitimando as laboração de conhecimentos e de saberes no espaço da sala de aula com os colegas de profissão, possibilitando maior valorização formatiza ao que os professores laboram no contexto da experiência e da interação.

A análise das falas dos docentes, e as observações de sala de aula e dos planejamentos (semanais e mensais), evidenciaram a importância referendada por eles, de que a escola desenvolva ações para consolidar com maior frequência e êxito momentos de compartilhamento de conhecimentos e experiências entre eles. Além disso, é importante que o planejamento seja compreendido não como um contexto de prescrição de práticas pedagógicas, mas que se situe como um espaço diálogo entre os pares e destes com os discentes, sendo evidenciado como cenário de aprendizagem transformadora sobre a prática pedagógica. Logo, é relevante também que sejam ofertadas condições e tempo adequado para o desenvolvimento do planejamento docente, com a oferta de condições físicas e pedagógicas necessárias para a elaboração de planos de aulas dialogados e compartilhados entre os professores.

A aprendizagem é situada como um fenômeno complexo, que requer bastante atenção. Esse aspecto, relacionado também com a docência, foi acentuado pelos sujeitos da pesquisa que se veem como incompletos, aprendendo constantemente sobre o trabalho que realizam. Deste modo, considera oportuno que no próprio espaço escolar existam mais reflexões, fundamentadas teoricamente e articuladas com a prática pedagógica, sobre o que se compreende e o que caracteriza a aprendizagem, estudando-a não somente na perspectiva do aluno, mas também sobre a perspectiva da aprendizagem dos docentes, situando as características, as perspectivas, os desafios e as potencialidades dessa aprendizagem para a formação dos professores e como isso se expressa no contexto da prática pedagógica.

Os professores evidenciam a necessidade de um trabalho mais articulado dos membros da gestão escolar com o que eles planejam e desenvolvem na aula, pois os planejamentos das ações pedagógicas que realizam não são acompanhados pelos coordenadores pedagógicos. A atenção dos gestores da escola é centrada, em especial, sobre os resultados das avaliações externas, pois os problemas mais específicos do cotidiano escolar, como, por exemplo, aqueles decorrentes de conflitos na aula, seja entre os alunos ou com os professores, são evidenciados com destaque na discussão coletiva, apontando certa ausência dos gestores para resolvê-los. Faz-se necessário que exista na escola, de um modo geral, reflexões colaborativas sobre as funções profissionais de cada profissional que desenvolve ações na instituição escolar, identificando a inter-relação dos trabalhos realizados e como isso se expressa no contexto da formação dos alunos, por isso, identifica-se a necessidade de serem situadas reflexões acerca da integração do trabalho escolar, com destaque para a dimensão pedagógica, que tem centralidade na função social da instituição de ensino.

É importante que a gestão de uma sala de aula seja compreendida como atividade coletiva, que se integra à gestão de outras salas de aula e que no conjunto demandam e integram aspectos centrais da gestão escolar. Esse fator aponta para a relevância dos gestores estarem mais atentos aos problemas de conflito que um docente não consiga revolver. É notório que os professores se evidenciam como os principais responsáveis pela gestão pedagógica da sala de aula, porém, pontua-se a necessidade deste trabalho ser articulado com as atribuições dos gestores, que são, em parte, também responsáveis pela gestão das salas de aulas da instituição de ensino, com o desenvolvimento e fortalecimento de ações articuladas e integradas.

Relativamente à formação acadêmica na licenciatura, os professores que a cursaram em regime especial apontaram, além de algumas críticas e fragilidades no que diz respeito à apropriação de conhecimentos para compreender a prática pedagógica, a importância dos conhecimentos assimilados na Universidade para o exercício do magistério, sendo eles relevantes para refletir, fundamentar e compreender aspectos desta prática pedagógica. A formação superior se expressa de modo singular a cada um dos professores, por se relacionar também com aspectos subjetivos, envolvendo dimensões de suas histórias de vida, o que resulta em compreensão e desenvolvimento diferenciados da ação docente. A formação inicial, como comentado nas falas dos sujeitos, se revela um espaço de aprendizagem de conhecimentos que são base para a compreensão e o desenvolvimento da prática pedagógica. A licenciatura não possibilita uma formação ampla, contudo, consolida aprendizagens teóricas que ganham sentido e significado na experiência, na constituição do movimento desafiador de mobilização da práxis pedagógica, por isso, eles deram destaque a essa formação para a aprendizagem da docência, que se articula a outras aprendizagens laboradas no percurso das várias formações.

A prática docente, que se observou na qualidade de pesquisador neste estudo, se tornou igualmente um cenário de ressignificação de teorias por evidenciar que estas são efetivamente articuladas na ação em meio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, envolvendo aspectos do planejamento, da avaliação, da escolha e do desenvolvimento de metodologias de ensino. Tais elementos se configuram no momento da reflexão sobre o trabalho realizado ou a ser realizado, no que diz respeito ao contexto da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. No contexto de tais ações observações foi possível evidenciar diferentes perspectivas dos sujeitos expressos na entrevistas em relação à formação e, especificamente, no tocante à aprendizagem contínua da docência, com destaque também para a análise de situações de interação e de diálogos entre docentes e discentes,

tomando como referência de análise o desenvolvimento da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. O diálogo se configura como um elemento articulador das interações, sendo percebido de vários modos, em situações de interação, de conflito e pedagógicas.

Constitui-se um desafio relacionar e integrar teoria e prática na aula, conforme os professores destacaram, porém, eles salientaram como algo necessário, pois estas dimensões estão em constante interação, interligando-se no processo de pensar, fazer e compreender a docência. Este fenômeno salientou a necessidade de serem realizadas formações centradas no estudo de teorias da Educação relacionadas aos aspectos do trabalho pedagógico.

É fundamental que essas formações nasçam da realidade, inquietações e fragilidades formativas dos docentes, considerando que os professores argumentam valorizar suas experiências de ensino, analisando aspectos que eles vivenciam na prática pedagógica em contexto do seu trabalho. Identifica-se, ainda, que cabe ao âmbito acadêmico se aproximar mais do cenários e das experiências de ensino dos professores, inserindo e inter-relacionando suas produções científicas com o que as instituições escolares estão produzindo e laborando, a fim de ser quebrado o distanciamento no discurso e na prática escolar existente entre esses dois espaços de formação e de atuação no âmbito da formação educacional sistematizada.

A análise de dados permitiu identificar o fato de que a apropriação de teorias auxilia a compreensão crítica da relação do ensino com a aprendizagem quando esta relação é abordada como práxis no contexto da estruturação do trabalho pedagógico. A práxis pedagógica se constitui e é evidenciada no planejamento da aula, quando o professor reflete sobre o que e como irá desenvolver sua prática pedagógica, consolidando no momento da ação mudanças no seu trabalho em função de uma realidade refletida com amparo na interação e nas necessidades formativas dos discentes. Esses aspectos foram identificados, principalmente, na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, na compreensão e no desenvolvimento da avaliação, que são relevantes para a realização dos momentos da ação didática.

A interação professor-aluno adquiriu um papel central na concretização da prática pedagógica, tornando-se relevante para a realização das atividades da materialização da docência, como recorrentemente observado. Por meio da interação, expressa particularmente pela comunicação dialógica, os docentes identificam e analisam aspectos e necessidades formativas dos educandos, compreendendo que estratégias podem utilizar para facilitar o desenvolvimento das aulas. Essa modalidade de prática pedagógica refletida e sistematizada na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos se expressa de vários modos, não

apenas por meio da aproximação física, mas constitui-se, predominantemente, por meio da atenção, do olhar e do diálogo quando são identificados aspectos mais específicos das necessidades formativas dos alunos. O diálogo se constitui como elemento articulador da ação, expressando papel de destaque e centralidade na interação, por meio dele professor e aluno podem estabelecer a troca de conhecimentos e de saberes no âmbito da prática pedagógica, expressando centralidade para o desenvolvimento e integração de saberes na formação dos professores.

Na interação, os professores constituem aprendizagens contínuas da docência. Em destaque, são relacionadas ao saber interagir e ao saber ouvir, que se exprimem como relevantes para que a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino sejam materializadas. Estas atividades docentes são interativas, postadas na relação entre discentes e docente, no diálogo constituído em situação de ensino e de aprendizagem. Foi identificado a interação se expressa de vários modos no contexto da prática pedagógica, não está situada somente pela aproximação física, mas, como por exemplo, por meio de conversas, pelo olhar e pela atenção.

Desenvolver a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos é um desafio para os docentes, em virtude da necessidade de elaborar práticas que estimulem aprendizagens satisfatórias dos conhecimentos lecionados, razão por que é importante saber identificar e compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, saber fazer uso de metodologias de ensino que facilitem a aprendizagem do que estiver sendo lecionado. É notório que a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino se consolidam com mais êxito quando os professores potencializam a interação com os discentes como contexto pedagógico de aprendizagem, utilizando-se do diálogo como um cenário oportuno de laboração de saberes para a própria aprendizagem da docência, que se evidencia como um contexto contínuo.

Estas aprendizagens da docência são reestruturadas na prática pedagógica e se inter-relacionam com a assimilação, reestruturação e produção de outros saberes, tanto disciplinares, como profissionais e curriculares, porque esse processo mobiliza a laboração de saberes experienciais e saberes da comunicação, que se articulam no trabalho realizado em sala de aula. A gestão dos conteúdos de ensino é expressa na gestão da prática pedagógica, envolvendo uma série de atividades, que têm como marco o planejamento das aulas, momento esse em que os professores escolhem as metodologias, selecionam os materiais que irão utilizar, elaboram as atividades e refletem sobre o que constituirão na ação docente, algo que é elaborado diariamente e se evidencia como central para o êxito do ensino e da aprendizagem.

A gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino se destacaram

como cenários da docência de articulação e de inter-relação dos saberes mencionados no decorrer desta seção, explicitando a elaboração dos saberes da comunicação em um contexto experiencial de docência, tendo eixos articulares da interação e a comunicação estabelecida com os alunos na prática pedagógica. Os saberes da comunicação se articulam aos demais saberes docentes, sendo fundamentais para o exercício da profissão, porque não basta que os professores saibam interagir, que tenham domínio do que irão lecionar e/ou que saibam como e o porquê estão ensinando, é importante que esses profissionais saibam se comunicar com os alunos, a fim de estabelecer ações pedagógicas para promover com êxito o ensino e a aprendizagem.

Os fundamentos teóricos deste estudo, em relação ao diálogo e também concernentes a ação comunicativa, foram fundamentais para nortear a compreensão e evidenciar o quanto é importante o desenvolvimento dos saberes docentes da comunicação para a aprendizagem e o exercício do magistério, uma vez que é no espaço da sala de aula que os professores constitui várias racionalidades comunicativas e pedagógicas, que são significativas para o trabalho que laboram, sendo expressas, inclusive, na práxis pedagógica.

Identificou-se na pesquisa o fato de que os conhecimentos teóricos são relacionados no planejamento das aulas, e com a prática pedagógica, quando os docentes refletem sobre aspectos do desenvolvimento, da aprendizagem e da relação com os alunos; isso se configurou como práxis à medida que essa reflexão ensejou ações relacionadas à elaboração das práticas pedagógicas, seguidas de transformações na docência, movimento esse que é constante. Na prática pedagógica, os docentes, como explicitaram, se utilizam de vários conhecimentos apreendidos na Universidade, com destaque para aqueles referentes à Didática, sobre a elaboração de plano de aula, seleção de metodologias de ensino, sobre aspectos do desenvolvimento dos alunos.

Esta gestão pedagógica dos conteúdos, expressa na práxis, se fortalece e se constitui como ações pedagógicas relacionadas e focadas com suporte na interação e na comunicação com os alunos, porque a partir das relações estabelecidas nas práticas pedagógicas os professores materializam aspectos formativos do âmbito acadêmico, integrando conhecimentos teóricos que aprenderam na Universidade, por meio de ações refletidas. A reflexão realizada pelos professores sobre como ensinam e por que ensinam se evidencia como aprendizagem contínua da docência, que se fortalece na experiência.

A práxis se constitui no cotidiano, em atividades relacionadas à docência, no fazer e no refletir pedagógico, situando-se de modo crítico sobre o que desenvolvem na aula e como isso repercute em aspectos da formação dos alunos, não somente na dimensão curricular, uma

vez que envolve atos como se preocupar com as condições de vida dos alunos e desenvolver aulas que contemplem ou que atentem para esses aspectos.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que é relevante os docentes se apropriarem de mais conhecimentos teóricos na própria escola, com a valorização de suas experiências docentes, com a oferta de políticas públicas que atentem para esses aspectos no âmbito da formação dos professores, que contemplem as necessidades formativas deles, algo que pode ser desenvolvido também pelos gestores da escola, com o intuito de fortalecer o processo de ação-reflexão-ação no âmbito escolar de modo coletivo, partilhado.

Conforme os docentes relataram, ao ingressarem no magistério, tinham ansiedade em relação aos aspectos interativos e comunicativos com os discentes, que foram sendo modificados no decorrer dos anos, com a experiência. A comunicação exerce centralidade na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos, conforme se identificou nas percepções dos sujeitos e nas observações em sala de aula, uma vez que por intermédio do diálogo os docentes tornam as aulas mais lúdicas e dinâmicas, facilitam a compreensão do que é lecionado, aproximando os conhecimentos ensinados da realidade e do contexto social dos alunos, auxiliando na interpretação dos assuntos abordados nas aulas, com o uso de exemplos que facilitam a compreensão do que é lecionado, articulando e mobilizando saberes docentes.

A linguagem exerce centralidade neste processo, algo que se destaca com o uso de termos e expressões de maior conhecimento e aproximação da realidade e cultura dos discentes. A transformação pedagógica dos conteúdos de ensino se caracteriza como uma atividade expressa por ações interativas e comunicativas, baseadas na perspectiva da dialogicidade. A linguagem utilizada na prática pedagógica necessita ser contextualizada, pautada na busca e no interesse constante em motivar os alunos a participarem e se envolverem nas aulas, compreendendo e se fazendo compreender no diálogo.

Deste modo, os saberes da comunicação assume, com isso, papel de destaque na atuação profissional, sendo relevantes para o desenvolvimento da prática pedagógica, por intermédio destes saberes os docentes inter-relacionam vários conhecimentos e saberes, uma vez que se expressam como articuladores e mobilizadores de transformações da própria aprendizagem contínua da docência, conforme foi evidenciado na análise dos dados.

A docência não se resume à atividade da gestão e transformação dos conteúdos de ensino, porém, estas atividades têm centralidade na existência da docência, porque outras atribuições se relacionam a essas, inclusive envolve dimensões do que é especificado na legislação educacional do Brasil. A centralidade da gestão e da transformação em debate é situada na aprendizagem dos educandos, na apropriação e na reestruturação de conhecimentos

e saberes relevantes para a formação deles, algo que carece de mais reflexões na escola. Os aspectos comentados anteriormente estão na prática pedagógica dos professores pesquisados, conforme eles mesmos destacaram, e isso se configura como aprendizagens contínuas da docência, no que tange a refletir sobre a aprendizagem dos alunos na ocasião da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, fundamental em toda a docência.

Estas atividades da gestão e transformação pedagógica requerem aprendizagens contínuas da docência, tais como: saber estimular a participação, o envolvimento, a interação e o diálogo dos alunos. Esses contextos almejam integrar os alunos nas ações educativas, conquistando a atenção dos discentes que estiverem conversando e desatentos durante as aulas. O lúdico tem papel de destaque nesse processo, porque poderá ser expresso como elemento relevante na conquista da atenção e na motivação dos alunos, com o uso de recursos que atraiam a percepção dos discentes, como, por exemplo, a narração de histórias e a exposição de imagens.

Evidencia-se, com base na análise dos dados da pesquisa, além do exposto, que a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos requerem outras aprendizagens da docência, que se expressam em vários momentos da prática pedagógica, como, por exemplo, na seleção dos conteúdos a serem lecionados, sempre com a atenção voltada para a aprendizagem dos alunos, contextualizando com as suas vidas, provocando questionamentos sobre os temas expostos, porque são aspectos que poderão estimular a reflexão dos alunos e facilitar a assimilação e produção de conhecimentos dos discentes. Associado ao que foi retrocitado, existe, ainda, a necessidade dos docentes terem observação atenta para a aprendizagem dos alunos, mediados pela avaliação, que deve ser processual e contínua; essa observação se expressa, com destaque, em vários modos de interagir na prática pedagógica.

A realização desta pesquisa de doutorado explicitou que importantes aprendizagens da docência decorrem da existência do diálogo, que se configura na base da comunicação e da inter-relação do ensino com a aprendizagem. A interação professor-aluno, observada no estudo, assume papel central no que se refere à constituição dos saberes da experiência no âmbito da gestão e da transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, contexto de explicitação da práxis pedagógica, que envolve dimensões relevantes ao exercício do magistério, espaço de constituição também dos saberes da comunicação.

Ainda sobre a interação, essa dimensão se exprime de modo distinto entre os docentes pesquisados, revelando nos contextos onde ocorrem aspectos do modo como estes compreendem o papel dos discentes na prática pedagógica. Alguns professores valorizam as atividades em equipe, enquanto em dadas situações realizam atividades em círculo ou fila,

mobilizando modos distintos de promover a relação dos educandos entre si e/ou com os professores. Tais ações pedagógicas ocorrem em contextos mais dialógicos, expressando-se como situações importantes para a aprendizagem docente.

Sendo assim, não é pelo fato de uma sala ser organizada em círculo que possibilitará maior diálogo e interação dos alunos, mutuamente e entre eles com o professor, essas ações podem ser expressas com os alunos organizados em círculos menores (grupos/equipes) ou até mesmo em filas, uma vez que os professores é que serão mediadores das relações pedagógicas e comunicativas estabelecidas na aula. Uma sala organizada em círculo, se o docente não souber apreciar o potencial que se propõe com esta sistematização das cadeiras, não instigará a valorização das percepções e dos conhecimentos dos discentes, caso o docente não se aproxime deles, não estimulem a interação e o diálogo. Assim, evidenciou-se que, atrelado ao saber interagir, é fundamental constituir, valorizar e desenvolver reflexivamente o uso dos saberes da comunicação, que assume centralidade e singularidade na formação e na prática pedagógica.

Os saberes da comunicação são centralidades para o exercício da docência porque por intermédio deles outros são inter-relacionados, tais como os saberes disciplinares, os profissionais, os curriculares e os da experiência, que se relacionam no contexto de gestão e de transformação pedagógica dos conteúdos de ensino, envolvendo outras dimensões e aspectos da docência, daí a relevância dos saberes da comunicação para o magistério. Tais saberes são caracterizados como subjetivos porque são singulares a cada profissional, sendo expressos no fazer docente, na ação de reflexão sobre a prática pedagógica. Eles podem ser compartilhados e discutidos, porém, não são transferidos, porque se constituem na experiência profissional de cada docente, sendo laborados na interação com os alunos, na articulação do ensino e da aprendizagem. É interessante perceber que esses saberes também, semelhante aos demais, são modificados no decorrer dos anos, com base na elaboração de outros no contexto da práxis.

Os docentes salientaram que as interações laboradas em um ano letivo não são reproduzidas no ano seguinte com outros alunos, embora subsidiem a elaboração de outras interações, considerando que cada turma tem singularidades que se mostram de modo intersubjetivo nas relações com os vários alunos. A aprendizagem da docência se exprime por meio de contínuas aprendizagens que são decorrentes, além da formação acadêmica, das experiências na profissão, o que envolve a comunicação e o diálogo, uma vez que são dimensões que influenciam sobre o modo como a prática pedagógica é organizada, elaborada, modificada e desenvolvida. O estudo confirmou que a interação professor-aluno é plural,

multifacetada, revelando-se como um campo de aprendizagem da docência, em que podem ser articulados vários saberes docentes para que possam ser consolidadas as atividades pedagógicas. A práxis pedagógica se revela relevante como processo e contexto em que os professores possam refletir sobre as atividades que realizam.

Os sujeitos afirmaram que têm uma boa relação com os alunos e salientaram que, dentre as dificuldades que encontram na prática pedagógica, algumas estão relacionadas com a interação e com a comunicação com os educandos, algo que é resolvido processualmente, ao longo da experiência no magistério. No caso específico de uma professora pesquisada, ela comentou que isso se evidenciava com destaque logo que começou a lecionar. Os saberes da comunicação, elaborados ao longo do exercício do magistério, foram fundamentais para que essa professora mudasse aspectos de sua atuação profissional, algo que repercutiu sobre a sua formação contínua, em consequência sobre a sua aprendizagem contínua da docência.

A relação professor-aluno se realiza como uma interação que assoma na alteridade, em que é elaborada a docência com base no outro (discente), tendo como suporte o desenvolvimento de ações pedagógicas com o objetivo de mediar a aprendizagem dos alunos, que são relevantes para refletir sobre si (docente), tendo como base a prática pedagógica. Esse processo é inter-relacionado e expresso pela comunicação, pelo diálogo. Por meio de ações comunicativas, laborando e modificando saberes nesse processo, o professor passará a refletir mais sobre o outro, identificando suas potencialidades, aprendizagens e dificuldades.

Assim, o diálogo se evidencia como elemento de destaque nesse contexto, porque os professores refletem com maior consistência sobre contextos que lhes trazem inquietações, indicados na relação que estabelecem com o outro (aluno), e a comunicação é o eixo central da mobilização destes saberes, em contexto de articulação de outros saberes docentes, envolvendo e integrando saberes experienciais, curriculares, disciplinares e profissionais, conforme comentado anteriormente, mas esse processo se evidencia como uma constituição pessoal, que se expressa na prática pedagógica de cada profissional de modo singular, agregando aspectos da formação acadêmica (inicial e continuada) e da história de vida de cada docente.

O diálogo, laborado na comunicação dialógica, tem papel de destaque na sala de aula, pois, por meio dele, as experiências profissionais são reestruturadas e saberes docentes são elaborados, mobilizados e reestruturados. A comunicação se configura como um dos elementos centrais para o desenvolvimento da docência, porque, além dos professores realizarem uma profissão interativa, também laboram uma profissão que se explicita como dialógica, pautada em processos comunicativos que têm e assumem fins intencionais

educativos, que visam a mediar várias aprendizagens aos alunos.

Dentre os saberes da experiência que os docentes apreenderam e elaboraram na interação e no diálogo com os alunos, são destacados: saber estimular e constituir situações interativas com os alunos na prática pedagógica; saber que aprende com a prática e com os colegas, relacionando conhecimentos teóricos na ação; saber ser mais motivado e preocupado com a aprendizagem dos alunos; saber ser mais responsável; saber ser mais flexível, saber perceber que existem práticas e relações distintas com os responsáveis pelos alunos; saber reconhecer a função social da docência com base na formação dos alunos; saber valorizar os aspectos intersubjetivos *para* e *na* prática pedagógica, saber reconhecer e fazer uso do lúdico em sala de aula, por meio da experiência; saber modificar as metodologias de ensino em função das especificidades e necessidades de cada sala de aula, do que os alunos opinam; saber reestruturar os planejamentos em função das necessidades e diferenças dos alunos; saber reconhecer e valorizar as experiências e os conhecimentos dos alunos durante a aula; saber resolver conflitos em sala de aula; saber ministrar uma aula sozinho, sentindo-se seguro com os conhecimentos abordados; saber conviver com a diferença de comportamento dos discentes; e saber mediar situações de ensino e de aprendizagem.

Os saberes mencionados, além de se expressarem como saberes que existem em decorrência da interação com os alunos, são fortalecidos e laborados em situação de diálogo, pautando-se no êxito da comunicação estabelecida entre o professor e os alunos na prática pedagógica. O trabalho dos professores se expressa com destaque em ações dialógicas que se fortalecem na laboração dos saberes mencionados, ou seja, na constituição desses saberes, eles estão inter-relacionadas com o desenvolvimento de ações comunicativas, sendo essas mediatizadas também pelo processo de reflexão, no movimento articulador da ação-reflexão-ação, que se relaciona na práxis, não sendo decorrente da prática pela prática. Os dados revelaram que experiência trouxe uma série de aprendizagens para os docentes, que são articuladas a outros conhecimentos e saberes, situação essa que põe a docência em constante metamorfose, sendo reestruturada nas interações e comunicações.

Além dos saberes da experiência, na prática pedagógica, em contexto de laboração de práxis e articulando outros saberes no exercício da profissão, os professores constituem os saberes da comunicação. Estes saberes nascem, se integram e se articulam com os saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais. Os saberes da comunicação se integram à formação dos professores, sendo situados como relevantes para o desenvolvimento da docência, pois eles, conforme identificado na pesquisa, constituem e se constituem no movimento articulador dos saberes que foram mencionados neste parágrafo, configurando e

movendo a formação e a prática dos professores.

Dentre outros, foram identificados os seguintes saberes da comunicação: saber dialogar; saber fazer uso do significado pedagógico do diálogo para realizar a docência; saber se permitir e se impulsionar a aprender com a opinião dos alunos; saber aprender com os colegas de profissão; saber escutar; saber ouvir; saber conhecer e valorizar aspectos da vida dos alunos, por meio do que eles conversam em sala de aula; saber valorizar os aspectos culturais da vida e formação dos alunos; saber organizar a ordem da fala dos alunos e do professor na comunicação; saber falar e ser compreendido; saber compreender a opinião dos alunos; saber prestar atenção ao outro; saber interpretar o que o aluno está dizendo; saber que a ação de ouvir é mais importante do que a de saber falar na interação com os discentes; saber identificar e interpretar as dificuldades de aprendizagem dos alunos; saber ouvir para poder saber responder; saber identificar as necessidades de cada aluno; saber valorizar o papel da comunicação na prática pedagógica; e saber refletir sobre os aspectos da sala de aula, com base na comunicação.

Os dados revelaram que os saberes da comunicação se expressam como experienciais, em virtude de serem consolidados com o decorrer dos anos de experiência no magistério. Como destaque, menciona-se o saber ouvir, porém, esse saber é classificado como um tipo de saber da comunicação pela natureza e tipologia de sua existência; ele surge de ações comunicativas e, para que um professor compreenda as necessidades formativas de um aluno, se faz necessário que esse profissional constitua processos comunicativos assinalados nos atos, por exemplo, de saber falar, saber ouvir, saber se comunicar, para poder, posteriormente, saber compreender, situados como ações relevantes para a realização da docência, fruto de situações dialógicas, que se relacionam com os demais saberes docentes e assomam a alteridade. A experiência consolida esses saberes ao longo dos anos de exercício da docência.

Os saberes da experiência, no que diz respeito aos saberes da comunicação, resultam importantíssimos para a formação docente e, em consequência, para a prática pedagógica, eles se inter-relacionam na docência, constituindo-se como elementos de destaque para a formação contínua, os quais se evidenciam como aprendizagens da docência, sendo constantemente transformados e ressignificados *com* e *na* experiência, em contexto de interação e diálogo com os discentes.

A interação e a comunicação têm centralidade na laboração de saberes, relacionados com o desenvolvimento da docência. Por isso, é importante que os alunos sejam ouvidos e compreendidos em sala de aula, que exista aproximação física, muitas vezes em um

diálogo mais próximo com determinados alunos, a fim de identificar suas dificuldades de aprendizagem, com vistas a consolidar e mediar situações de maior aprendizagem. Outro aspecto relevante a ser considerado é que os saberes da comunicação necessitam ser refletidos continuamente, pautados em fundamentações teóricas, em um movimento de transformação da prática, de modo a situá-los e ressignificá-los na prática pedagógica, em situação de interação e na dialogicidade.

A superação dos desafios da sala de aula tem contribuído para a superação de outros desafios identificados no trabalho dos professores pesquisados, situados na falta de atenção, na desmotivação e na não participação de determinados alunos nas atividades em sala de aula. A comunicação elaborada com êxito, conforme identificado na análise de dados, em situação dialógica e em contexto pedagógico, pautando-se no desenvolvimento da dialogicidade como elemento fortalecedor e reflexivo da materialização da docência, se expressa como ponto de destaque para que as interações com os discentes sejam mostradas com perfil e natureza formativa, fortalecendo o ensino e a aprendizagem, porque se defende a ideia de que o diálogo é a base do desenvolvimento, por exemplo, de uma aula participativa e envolvente.

Com base na fala de dois professores e nas observações em sala de aula, destaca-se que a manifestação de afeto e de carinho por parte dos discentes se evidencia como ação a denotar que a interação professor-aluno gera bons resultados, pois os discentes não desenvolvem esses sentimentos se esta relação for conflituosa. Tratar os alunos com atenção, olhando nos olhos, com respeito e chamando sempre pelos nomes são posturas na relação professor-aluno que fortalecem a interação pedagógica, conquistando e estimulando os discentes a se envolverem com maior destaque e expressividade nas atividades realizadas. Os saberes da comunicação ganharam centralidade nesse aspectos relacionado com a afetividade, por intermédio dele passa a existir maiores aproximações entre os professores e seus alunos. Deste modo, pode ser identificado que os saberes da comunicação se evidenciam como fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, ao mesmo tempo eles se expressam de modo singular fruto de prática pedagógicas dialógicas e reflexivas, são dialéticos.

Foi apontado, ainda, neste estudo que o desenvolvimento de pesquisas no cotidiano escolar, decorrente de saberes relacionados com a pesquisa, se evidencia como uma aprendizagem significativa para a formação docente e desenvolvimento da prática pedagógica, assim como evidenciado nas falas de dois sujeitos. Para os dois professores que deram destaque ao papel formativo da pesquisa, essa se evidenciou como elemento instigante

da prática pedagógica, como meio de aprendizagem de aspectos da docência, relacionados, em destaque, ao exercício cotidiano do trabalho pedagógico e de apropriação de conhecimentos e de saberes sobre a gestão e transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

É importante reforçar a necessidade de os professores terem melhores condições de trabalho, com salas mais confortáveis, com turmas com menor quantitativo de alunos, com a oferta de vários e mais recursos pedagógicos para usarem nas aulas, tais como jogos e equipamentos eletrônicos. É fundamental que exista maior acompanhamento das atividades pedagógicas que eles realizam, e, ainda, com orientações e sugestões para que desenvolvam com êxito seu trabalho na escola. Vários são os desafios que os docentes enfrentam em sala de aula, não somente os relacionados às condições físicas e pedagógicas de realização da docência. Por isso, postula-se a necessidade de maior valorização profissional, com o fim da precarização do trabalho destes profissionais, em virtude da relevância do trabalho deles para a sociedade.

Cabe salientar que ao mesmo tempo em que a escola pode ser um lugar de superação e ruptura de problemas de ordem ideológica, educacional e social, poderá ser um espaço de legitimação e de contribuição para a manutenção de desigualdades sociais, aspectos esses que necessitam de debate no âmbito das instituições de ensino. Em razão do exposto, faz-se necessário que a escola seja percebida como espaço de formação crítica também para os docentes, ao analisarem o contexto social, político, ideológico e histórico de trabalho pedagógico, com posturas, discursos e práticas reflexivas, porque os professores são responsáveis por mobilizar mudanças sociais, tendo a educação sistematizada e intencional, realizada com os discentes, como ato político pedagógico transformador.

Com efeito, é preciso ofertar valor formativo ao que os professores sabem e produzem em seu cotidiano, pois estas aprendizagens emanam de suas necessidades e expressam aspectos do seu desenvolvimento profissional. Acrescenta-se, ainda, a necessidade de serem valorizados os saberes experienciais dos professores, constituídos em sua prática pedagógica, sendo reconhecidos como saberes profissionais, que precisam ser legitimados e mostrados da convivência com os alunos. A experiência da prática pedagógica se apresenta como uma a área de expressão das relações interpessoais, integrando emoções nas relações pedagógicas, constituídas e fortalecidas na comunicação dialógica, que envolve sentidos e significados dos sujeitos envolvidos na laboração do ensino e da aprendizagem, possibilitando a constituição dos saberes experienciais e da comunicação.

Cabe salientar ainda que os resultados da investigação evidenciaram que o professor está permanente processo de apropriação de conhecimentos sobre a profissão, situação que não se expressa somente no âmbito dos espaços formais de formação docente, mas nos contextos e nos cenários de formação contínua, dialogando experiências e conhecimentos de várias natureza, assim como vários saberes docentes. Destaca-se também que a formação contínua diferente da aprendizagem contínua da docência, são dimensões inter-relacionadas, porém com singularidades no contexto do desenvolvimento profissional dos professores. A aprendizagem contínua da docência se explicita como a constante capacidade de aprendizagem de conhecimentos e saberes *sobre* e *para* a docência, envolvendo dimensões pessoais e profissionais, aspectos formativos dos conhecimentos acadêmicos e da história de vida, sendo fortalecida, mobilizada e reestruturada no movimento constante da epistemologia da prática.

Conforme foi identificado nesta pesquisa, as aprendizagens contínuas da docência podem ser expressas na práxis pedagógica, que se evidencia de modo transformador e reflexivo no cenário de desenvolvimento da prática pedagógica, sendo modificada em um constante movimento de fundamentação e análise, contexto relevante para a formação e atuação profissional dos professores. A dialogicidade, expressa na laboração dos saberes da comunicação, se apresenta como elemento importante para a constituição de tais aprendizagens, inclusive comentadas no decorrer desta seção, porque por meio desses saberes os professores constitui aprendizagens significativas para o exercício do magistério, refletindo sobre o que desenvolvem e como realizam o trabalho pedagógico, que é em destaque interativo.

Os possíveis leitores desta tese ou das possíveis publicações acadêmicas decorrentes dela, participantes de formações iniciais e/ou continuadas, ou de outra natureza, poderão se interessar por aspectos deste estudo sobre aprendizagem da docência na práxis pedagógica, que se inter-relaciona com dimensões mais específicas da área da educação, da formação e do trabalho dos professores. Neste contexto, situa-se a Didática, como área de conhecimento que se destina a refletir e fundamentar estudos referentes ao ensino e à aprendizagem. Os resultados desta investigação encontram-se na possibilidade, além do exposto, de contribuir com a constituição de políticas públicas de formação de professores, assim como, de se refletir contextos e possibilidades de aprendizagem da docência no exercício do magistério, ofertando maior atenção para as experiências de transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

Durante a trajetória de realização desta investigação surgiram algumas

inquietações que não foi possível abordar e nem eram propostas de serem respondidas neste estudo. Estes problemas extras de pesquisa fortalecem o interesse em continuar estudos relacionados aos saberes da comunicação, porém, com perspectivas investigativas relacionadas ao campo e cenário de exercício do magistério. A experiência profissional incita a continuar os estudos sobre os saberes da comunicação, porém, com interesse investigativo no Ensino Superior, que assume, por sua vez, centralidade na formação inicial de professores atuantes na Educação Básica.

A seguir constam possíveis problemas de pesquisa para estudos posteriores.

- Que aprendizagens da docência são explicitadas na laboração de saberes da comunicação em contexto de produção monográfica?
- Que contribuições formativas os saberes da comunicação explicitam na aprendizagem e no desenvolvimento da orientação monográfica?
- Que aprendizagens da docência universitária são tracejadas na laboração de saberes da comunicação expressos na prática pedagógica?
- Que aprendizagens da docência universitária são explicitadas na relação da laboração dos saberes da comunicação com o ensino *para* e *com* pesquisa?

Após a exposição destes possíveis problemas de pesquisa para estudos futuros, expõe-se que, ao final desta pesquisa, o interesse em compreender e aprofundar os estudos sobre as categorias teóricas e empíricas que foram abordadas na tese é fortalecido ainda mais com a conclusão da investigação, integrando outros assuntos que se destacam como relevantes para outros estudos. Ao concordar com um trecho da fala da professora Maria (uma das docentes selecionadas como sujeito deste estudo), argumenta-se que “[...] eu não consigo pensar na minha aprendizagem sem pensar na aprendizagem do aluno [...]”, e para atentar para a aprendizagem dos alunos, é fundamental refletir sobre a formação de professores, uma vez que estas aprendizagens são inter-relacionadas e estão conectadas.

A aspiração por compreender, criticamente, sobre a docência é algo que produz uma série de inquietações ao pesquisador desde a graduação, algo fortalecido com a experiência no magistério, situação que envolve a busca em querer compreender cientificamente um assunto que se evidencia como relevante do ponto de vista histórico, social, político, educacional e ideológico, que é o estudo sobre a formação de professores.

Por último, é exposta, ao final da pesquisa doutoral, uma poesia do Manoel de

Barros[78] que denota o desejo do pesquisador da tese de “transver o mundo” na docência.

“É preciso transver o mundo
A expressão reta não sonha
Não use o traço acostumado
A força de um artista vem de suas derrotas
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
Arte não tem pensa;
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo
Isto seja: Deus deu a forma.
Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades
Fazer cavalo verde, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar - como em Chagall.
Agora é só puxar o alarme do silêncio que saio por aí a desformar.”

[78] (CORUMBA, 2013, p. 1).

REFERÊNCIAS

"Livros não mudam o mundo,
quem muda o mundo são as pessoas.
Os livros só mudam as pessoas."

(Mario Quintana).[79]

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Culturas, currículos e identidades.** Fortaleza: Editora UFC, 2004. 224 p.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática:** por onde começar? 2. ed. São Paulo: CORTEZ, 2011. 69 p.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. A "revisão de literatura" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIACHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Temas em Debate. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: v. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <file:///C:/Users/Mirtiel/Downloads/1491-5663-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Conhecimento local e conhecimento universal, 2004, Curitiba, Paraná. **Anais...** Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 3507-3518. CD – ROM.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. A construção dos saberes docentes: um olhar sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes da educação superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Conhecimento local e conhecimento universal, 2004, Curitiba, Paraná. **Anais...** Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2004. p. 1976- 1987. CD – ROM.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: ED UFSCAR, 1998. 126 p.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006. 126 p.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 158 p.

[79] (VITÓRIA, 2007, s/p).

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia escolar.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2002. 224 p.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro. **O lugar do educando (Outro) na atuação e formação do educador bacharel áltero** (Eu). [recurso eletrônico]. 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

BARROS, Manoel. Retratos do artista quando coisa. LEITE, Carlos Willian. Os 10 melhores poemas de Manoel de Barros. **Bula Revista.** Disponível em: < http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 344 p.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lurdes Tiassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 368 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. 337 p.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 175 p.

BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade:** na formação do "professor-pesquisador" – da conformidade à complexidade. Maceió / Alagoas: PSE, 1997. 200 p.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM Editora, 2004. 340 p.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 112 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do Sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 275 p.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização:** contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal, Pernambuco, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 117 p.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 jan. 2001.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 jun. 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edu Cidade.** Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/3616-itapipoca/ideb>; Acesso em: 13 maio 2015a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>; Acesso em: 18 set. 2015b.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Resultados e Metas. Disponível em: < http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso: 7 out. 2016.

BRITO, Antônia Edna. Aprender a ensinar: a prática como espaço de formação e de produção de saberes docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 2006, Recife, Pernambuco. **Anais...** Recife, Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2006. CD –ROM.

CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação e prática pedagógica do professor formador: estudo com professores substitutos do núcleo universitário de Amarante-PI. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., "Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade", 2012, Campinas, São Paulo. **Anais...** Livro 3. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2012. p. 1010 – 1021. CD –ROM.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia de professores.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 102 p.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 205 p.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. Trabalho pedagógico escolar: reflexões da prática profissional. In: CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; SILVA; Daniele Cariolano da; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro; LEITE, Raquel Crosara Maia. Trabalho e formação docente: desafios e possibilidades na educação básica– Painel – In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 40 p. p. 2-14. CD-ROM.

CARNEIRO, Jorge Henrique Sayão. **Giorgio Morandi e o respeito pelas coisas de uso.** 2013. 304 f. Tese de Doutorado. (Doutorado em História Social da Cultura). Departamento de

História, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13609/1/2013_RodrigoZoliniDias.pdf>. Acesso: 25 maio 2015.

CARVALHO, A. Dalva F; THERRIEN, Jacques. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores.** v. I, n. 1, p. 129-147, 2009.

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro. **Ensino médio público:** desafios e contradições no exercício de sua função social. Ceará: FACEDI, 2011. Monografia (Licenciatura) - Licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Educação de Itapipoca, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2006. 110 f.

_____.**A interação professor-aluno e os saberes da experiência:** implicações e perspectivas para a formação contínua docente. 2013. 303 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CEARÁ. **História do MAIS PAIC.** 2017. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acesso em: 27 jan. 2017.

CENTRO DE POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Avaliação Externa.** Disponível em: < http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Atmed, 2000. 93 p.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013. 287 p. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Atmed, 2010. 296 p.

CHEVALLARD, Ives. **La transposición didáctica.** 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009. 196 p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 164 p.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CORUMBA, João Paulo. A poesia manolesta e a técnica psicanalítica. Psicanálise e Literatura: a poesia manolesca e a técnica psicanalítica. **Núcleo Psicanalítico de Aracaju**. 2013. Disponível em: < http://www.psicanalisearacaju.org.br/Biblioteca/a%20poesia%20manoelesca%20e%20a%20t%C3%A9cnica%20psicanal%C3%ADtica_%20joao%20corumba.pdf>. Acesso 10 nov. 2017.

COULON, Alain. Os conceitos-chave da etnometodologia. In: _____. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 3, p. 29-48.

_____. Etnometodologia e multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Tradução de Sidney Barbosa. São Paulo: EdUFSCar, 1998. p. 149-158.

DAMASCENO, Maria Nobre. A pesquisa como atividade coletiva de formação e produção de conhecimentos. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de (Orgs.). **Pesquisa qualitativa:** formação e experiências. Curitiba: CRV, 2016, p. 19 – 35.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Ser professor na contemporaneidade:** desafios, ludicidade e protagonismo. 2. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. 141 p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação docente**. Belo Horizonte, n. 2, p. 83-93, jan/jul. 2010. v. 2.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 14. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1996. 170 p.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Histórico.** Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/>. Acesso em: 12 out. 2014.

ENRICONE, Delcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 2006, Recife, Pernambuco. **Anais...** Recife, Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. CD – ROM.

ESTEVES, Maria Manuela. **A investigação enquanto estratégia de formação de professores:** um estudo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. 517 p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho *et al*. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2014. 190 p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista de Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. (Orgs.). **Pesquisas científicas para iniciantes:** caminhos no labirinto. v. 1, Fortaleza: EdUECE: 2010, 142 p.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Pauto: Cortez, 2010. 212 p.

FEITOSA, Rafhael Alves; DIAS, Ana Maria Iorio. **Ensino, currículo(s) e formação docente:** mandala(s) como expressão da omnilateralidade e das ciências. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 176 p.

FERNANDES, Alvanize Valente; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendendo a ensinar: dilemas de um docente universitário no processo de socialização na profissão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Conhecimento local e conhecimento universal. 2004, Curitiba, Paraná. **Anais...** Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 551- 564. CD – ROM.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012. 239 p.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 154 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 149 p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 106 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. **Educação e mudança.** 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 79 p.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 115 p

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

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor (a) pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. 335 p.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006. 272 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 200 p.

GIL, Juana M. Sancho; HERNÁNDEZ-HERNANDEZ, Fernando. (Orgs.). **Professores na incerteza:** aprendendo a docência no mundo atual. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2016. 174 p.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical:** subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. 96 p.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986. 336 p.

_____. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1987. 103 p.

_____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p.

GOMEZ, Carlos Minayo *et al*. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 127 p.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira.. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. 480 p.(Coleção fronteiras da educação).

GUIMARÃES, Sheila Denize; BITENCOURT, Jael. Os saberes docentes e o ciclo de vida profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 2006, Recife, Pernambuco. **Anais...** Recife, Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. CD –ROM.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo:** racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. 704 p.

HAGUETTE, Teresa Maria. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 224 p.

HAIDT, Regina C. Cazaux. **Curso de didática geral.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2002. 327 p.

HESS, Remi. **Produzir sua obra:** o momento da tese. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 185 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época). v. 77.

INFORSATO, Edson do Carmo; SILVA, Luciano Fernandes. A formação inicial dos professores e os saberes docentes: subsídios para um referencial de análise da prática docente em um contexto complexo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE

ENSINO, 12., conhecimento local e conhecimento universal, 2004, Curitiba, Paraná. **Anais...** Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 1894- 1905. CD – ROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSITICA. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=230640>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Cidades.** Itapipoca**.** Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/itapipoca/panorama>. Acesso em: 7 out. 2016.

_____. **Estimativas de população.** Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.pdf >. Acesso em: 15 set. 2017.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memória e cultura, 2008, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Anais.** Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. p. 618-635. CD-ROM.

ITAPIPOCA. **Projeto Político Pedagógico.** EEB Maria Dalva Barbosa de Azevedo: 33 Anos de História. Itapipoca, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação.** Itapipoca: SMEC, junho de 2015. 131 p.

JIMENES, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra. (Orgs.) **Trabalho e educação:** uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. 156 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 248 p.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação:** conceituando a bricolagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. 208 p.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Tradução de Sidney Barbosa. São Paulo: EdUFSCar, 1998. p. 126-147. 204 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 208 p.

_____. (Org.). **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. Coordenação Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 407 p. (Coleção docência em formação).

LIMA, Emília de (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 104 p.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Qual o lugar da didática no trabalho do professor? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v. 3, n. 5, Jan/Jun. 2011. p. 88-101.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da prática docente:** a didática no exercício do magistério. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 108 p. (Coleação magister).

LODDI, Laila; MARTINS, Raimundo. **Bricolagens metodológicas e artísticas na cultura visual.** In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18., Transversalidades nas Artes Visuais, 2009, Bahia, Salvador, Bahia, 2009. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/laila_loddi.pdf>. Acesso em: 06 set. 2014.

LÜCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 173 p. (Série Cadernos de Gestão). v. 3.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 222 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014. 122 p.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e práticas de metodologia científica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 124 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 179 p.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. A instituição escolar e as exigências da contemporaneidade. **EDUCARE. Revista Científica do Colégio Militar de Fortaleza.** Ano 5. n. 7. mar, p.15-26, 2013.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo:** razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa em Pedagogia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 232 p.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26 maio / Jun / Jul/ Ago 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf >. Acesso em: 14 fev. 2015.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, junho de 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060 > Acesso em: 23 jun. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa**. Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 80 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al*. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 203 p.

MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores:** perspectivas educacionais e curriculares. Portugal: Porto Editora, 2003. 190 p.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno:** o que é, como se faz. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 167 p.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Comunidades de prática e aprendizagem adulta. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memória e cultura, 2008, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Anais...** Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. p. 261-274. 2 CD-ROM.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de aprendizagem na formação inicial do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. EDUCAÇÃO, 13., Questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 2006, Recife, Pernambuco. **Anais...** Recife, Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. CD –ROM.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. A prática pedagógica dos pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas de CAXIAS,MA. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., "Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade", 2012, Campinas, São Paulo. **Anais....** Livro 3. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2012. p. 998-1009. CD –ROM.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. v. 15. n, 30. p. 5-16, jul/dez. 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p.

_____. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa/Portugal: EDUCA, 2009. 95 p.

NUNES, Ana Ignêz Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem.** Fortaleza: RDS, 2010. 102 p.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. A relação professor-aluno: uma abordagem sociocultural. In: OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. Trajetórias e práticas – limites e possibilidades – Painel – In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 35 p. p. 2-12. CD-ROM.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 232 p.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Práticas Pedagógicas: As Concepções De Futuros Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ESINO , 12., Conhecimento local e conhecimento universal, 2004, Curitiba, Paraná. **Anais...** Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 1372- 1384. CD – ROM.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. 198 p.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 246 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 200 p.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 224 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 296 p.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa *et al*. Aprendizagem do adulto professor.In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., Educação,

questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 2006, Recife, Pernambuco. **Anais...** Recife, Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. CD –ROM.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Edições Loyola, 2006. 95 p.

PORTO, Bernadete de Souza. **Bola de meia, bola de gude:** a criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor-alfabetizador. Fortaleza: UFC, 2001. 249 f. Tese de (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

PORTO, Tânia Maria Esperon. Professores em aprendizagens – brincando com linguagens e comunicação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 2006, Recife, Pernambuco. **Anais...** Recife, Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. CD –ROM.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296 p.

QUELUZ, Rita de. Telha de Vidro. Rachel de Queiroz. **Almanaque comercial**., Parte. 1, p. 19, Fortaleza: URÂNIA, 1929. v. 2. Disponível em: <http://www.academiacearensedeletras.org.br/revista/Colecao_Diversos/Poetas_Academia/ACL_Poetas_da_Academia_79_Rachel_de_Queiroz.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

RAMPAZO, Adriana Vinholi; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. **Bricolage:** a busca pela compreensão de novas perspectivas em pesquisa social. ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2., 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2009/ENEPQ64.pdf>. Acesso em: 06 set. 2014.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém *et al*. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa.** v. 46, n.162, p.966-982, out./dez. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 123 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. 128 p.

SALES, José Álbio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência e formação de professores:** novos olhares sobre temáticas contemporâneas. (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2009, 252 p.

SANTIAGO, Maria Betânia do N. Diálogo interhumano e formação: desvelando sentidos na experiência docente. In: SALLES, Conceição G. Nóbrega Lima de *et al*. Diálogo, convicção e experiência: sentidos e significados na formação docente – Painel – In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 33 p. p. 2-12. CD-ROM.

SANTOS, Maria de Jesus dos. A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans Georg Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira. **Cadernos do PET Filosofia**, v.5, n.10, p. 1-11, jul-dez, 2014. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/pet/article/view/3271/2225>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento; BRITO, Antônia Edna. Práticas pedagógicas de professores alfabetizadores: sobre a produção do saber e do saber-ensinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16.,. "Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade", 2012, Campinas, São Paulo. **Anais...** Livro 3. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2012. p. 7247-7256. CD –ROM.

SANTOS, Mercedes Bêtta Quintano de Carvalho Pereira dos. Os saberes pedagógicos dos professores da educação de jovens e adultos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Conhecimento local e conhecimento universal, 2004, Curitiba, Paraná. **Anais...** Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 4325-4336. CD – ROM.

SARMENTO, Eduardo. **Epistemologia e metodologia, notas sobre a cooperação para o desenvolvimento.** Fundação para Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa: Universidade de Aveiro, 2009.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas:** Revista da Faculdade de Educação. Brasília: FE/UnB, v.17. n. 32, p. 13-31,.jan./abr. 2011.

SOUZA, Elaine Aparecida de. **Epistemologia da prática e da prática docente:** um estudo dos seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente: In: **Teoria da educação.** n. 4. Porto Alegre, 1991. p. 215-232.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 312 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

THERRIEN, Jacques. "O saber social da prática docente". **Educação e Sociedade**, v. 46, p. 408-418, 1993.

_____. Saber da experiência, identidade e competência profissional: Como os docentes produzem sua profissão. **Revista Contexto e Educação**, [S.l.]Ed. UNIJUI, v.12, n. 48, p. 7-36, 1997.

_____. Pedagogia: a definição de um campo profissional de conhecimento. In: ALBUQUERQUE, L. Botelho (Org.). **Currículos contemporâneos.** Fortaleza: UFC. 2005. p. 290-304.

_____. "Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea". In: **Revista Educativa.** Goiania: UCG, v.9. n.1, 2006.

_____. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica: 2010a, p. 307-323.

_____. Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente. In: CARVALHO, Antônia D.F. (Org.). **Conversas pedagógicas:** reflexões sobre o cotidiano da docência. Teresina: EDUFPI, 2010b.

_____. Intersubjetividade e aprendizagem: a apreensão de saberes, sentidos e significados subjacente à racionalidade pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, 2010c.

_____. Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa. In: SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. (Org.). **Professores em formação:** a escola como lugar de pesquisa. v.1, Fortaleza: SEDUC, 2011. p. 50-68.

_____. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 109-132. 160 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza, **Anais...** Fortaleza 2014.

THERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maíra; LOIOLA, Francisco. Gestão moral da matéria e autonomia no trabalho docente. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes. Curitiba: Champagnt, 2004. p. 43-56. v.3.

THERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maíra; LOIOLA, Francisco. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva *et al*. **Formação e práticas docente.** Fortaleza: EdUECE, 2007. p.121-138.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. In: SALES, Albio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino (Orgs.). **Docência e formação de professores:** novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 99-107.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Docência Universitária: a racionalidade intersubjetiva de uma prática de formação profissional e cidadã. In: DIAS, Ana Maria Iório; BITTENCOURT, Eugênio Pacelli Lea; SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues; FERNANDES, ZenildaBotti. (Orgs.). **Docência universitária:** saberes e práticas em construção. Belém: IFPA/Unama, 2011. p.156-167.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Ângela T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU V.M. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TOQUINHO. Letra da música "**O Caderno**". Disponível em: <http://letras.mus.br/toquinho/87320/>. Acesso em: 17 nov. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Trabalhos científicos:** organização, redação e apresentação. Fortaleza: EdUECE, 2010. 137 p.

_____. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos** [recurso eletrônico] / Universidade Estadual do Ceará, Sistema de Bibliotecas. Organizadores: Ana Neri Barreto de Amorim, Francisco Welton Silva Rios e Gicelle de Souza Silva. *et al*.– Dados eletrônicos. – Fortaleza, CE, 2016. 150 p. Disponível em: < http://www.uece.br/biblioteca/dmdocuments/GUIA_DE_NORMALIZACAO_UECE__V.1_21_08_2016.pdf >. Acesso em: 12 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Glossário. **Zona de Desenvolvimento Proximal.**

Disponível em: < http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em: 15 jun. 2017.

VASCONCELOS, Maria Lucia. **Educação básica:** a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2012. 155 p

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 454 p.

_____. **Filosofia e circunstâncias.** Tradução de Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 555 p.

VEIGA, Ilma P. A. (Org). **Lições de didática.** Campinas, S.P.: Papirus, 2006. 160 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009. 95 p.

VEIGA, Ilma P. A. **Didática:** o ensino e suas relações. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 183 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. 176 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. 144 p.

VOLPATO, Rosangela Aparecida. O desvelamento epistemológico da prática docente: uma tentativa de transformação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 2006, Recife, Pernambuco. **Anais...** Recife, Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. CD –ROM.

VITÓRIA, Gisele. Livros só mudam as pessoas. **Istoé.** Disponível em: <https://istoe.com.br/3260_LIVROS+SO+MUDAM+PESSOAS/>. Acesso em: 18 dez. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MAPA GERAL DA PESQUISA

TÍTULO A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente					
Objetivo Geral	***Objetivos Específicos – o que fez***	***O que fez em cada objetivo - Como fez***	***Instrumentos - Com que fez***	***Informações - Onde fez***	***Fontes - Quando fez***
Compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.	Descrever como professores analisam a aprendizagem da docência.	I – Questionário; II – Entrevista semiestruturada; IV – Entrevista semiestruturada de explicitação; V – Entrevista semiestruturada de aprofundamento	I – Questionário; II – Roteiro de entrevista; IV – Roteiro de entrevista; V – Roteiro de entrevista	Escola	I – 14/04 a 02/05/2016; II – 06 a 22/06/2016; IV – 21/11 a 9/12/2016; V – 14 a 29/08/2017
	Identificar saberes da experiência e da comunicação, fruto da interação e do diálogo com os discentes, instigantes para a aprendizagem contínua da docência.	I – Questionário; II – Entrevista semiestruturada; III – Observações em sala de aula; IV – Entrevista semiestruturada de explicitação; V Entrevista semiestruturada de aprofundamento	I – Questionário; II – Roteiro de entrevista; III – Roteiros de observações; IV – Roteiro de entrevista; V – Roteiro de entrevista	Escola	I – 14/04 a 02/05/2016; II – 06 a 22/06/2016; III – 15/08 a 11/11/2016; IV – 21/11 a 9/12/2016; V – 14 a 29/08/2017
	Explicitar como docentes realizam a gestão e a transformação pedagógica dos conteúdos de ensino em situação de interação e de comunicação com os alunos.	II – Entrevista semiestruturada; III – Observações em sala de aula; IV – Entrevista semiestruturada de explicitação	II – Roteiro de entrevista; III – Roteiros de observações; IV – Roteiro de entrevista	Escola	II – 06 a 22/06/2016; III – 15/08 a 11/11/2016; IV – 21/11 a 9/12/2016
	Caracterizar como saberes experienciais na (e da) comunicação dialógica, constituídos na práxis pedagógica, articulam-se com as aprendizagens contínuas da docência na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdo de ensino.	I – Questionário; II – Entrevista semiestruturada; III – Observações em sala de aula; IV – Entrevista semiestruturada de explicitação; V – Entrevista semiestruturada de aprofundamento	I – Questionário; II – Roteiro de entrevista; III – Roteiros de observações; IV – Roteiro de entrevista; V – Roteiro de entrevista	Escola	I – 14/04 a 02/05/2016; II – 06 a 22/06/2016; III – 15/08 a 11/11/2016; IV – 21/11 a 9/12/2016; V – 14 a 29/08/2017

APÊNDICE B – PRIMEIRO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estamos convidando você a responder um questionário da pesquisa intitulada “A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente”, que visa a obter informações de professores efetivos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental que ministram aulas na sede de uma escola pública do Município de Itapipoca. Além das informações que você nos fornece sobre sua escola e o seu trabalho pedagógico, este questionário nos permitirá selecionar alguns de vocês que serão convidados a participar de outro momento do referido estudo, que contará com a produção e a coleta de dados por meio: da realização de entrevista semiestruturada; de observações em sala de aula; e do desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas de explicitação.

Sua participação é importante na elaboração de conhecimento do tema exposto. Por isso, desde já, agradecemos a atenção e a disponibilidade em responder às perguntas deste questionário inicial e, caso você venha a participar do outro momento da pesquisa, desde já, também agradecemos a disponibilidade. Leia atentamente as informações seguintes e faça qualquer pergunta que quiser sobre o estudo em curso ou acerca das perguntas deste questionário. Essa pesquisa é realizada pelo doutorando em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro (Contato telefônico: 88-996268587 / E-mail: mirtiel_frankson@yahoo.com.br), sob orientação do professor Doutor Jacques Therrien.

Aspectos a serem atentados: Riscos e desconforto – a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe de diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Confidencialidade – todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o doutorando e o orientador da tese terão conhecimento da identificação dos dados.

APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O foco desta pesquisa recai sobre a formação de professores e elege como campo de estudo a aprendizagem da docência no trabalho pedagógico, tomando a práxis pedagógica como eixo de análise das aprendizagens destes profissionais em situação de convivência com os discentes, sem desvalorizar outros cenários profissionalizantes e contextos relevantes para a sua formação. Em face do exposto, foi definido o seguinte objetivo de pesquisa: compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Entre outros aspectos, os resultados desta investigação podem colaborar com a Didática, enfocando as dimensões da teoria e da prática, pois será discutida a aprendizagem da docência no âmbito do trabalho pedagógico.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente", e estando consciente dos meus direitos e minhas responsabilidades, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO.

Itapipoca – Ceará, _____ de _____ de 2016.

_____

Nome completo e legível do (a) professor (a)

_____

Assinatura do (a) professor (a)

_____

Nome completo e legível do doutorando

_____

Assinatura do doutorando

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE SELEÇÃO E DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Você está sendo convidado (a) a responder perguntas que objetivam colher informações sobre sua escola e seu trabalho pedagógico, primeiro momento da pesquisa intitulada "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente". Agradecemos a disponibilidade e atenção em responder os itens deste questionário, que são importantes para o estudo mencionado que abrange do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de sua escola.

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS GERAIS

1. Identificação numérica:_____
2. Data de nascimento: _____/_____/_____
3. Estado civil: Solteiro ( ); Casado(a) ( ); Separado(a) ( ); Outro ( ) _____
4. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )
5. Carga horária de trabalho docente em 2016?
6. Como é a sua rotina de trabalho?
7. O que costuma fazer com o seu tempo livre nos finais de semana?
8. A que tipos de livros, filmes e músicas você costuma ter acesso?
   Livros
   Filmes
   Músicas
9. Você gostaria de morar em outra cidade ou em outro Estado? Por quê? O que sente falta em sua cidade?

II – INFORMAÇÕES RELACIONADAS À EXPERIÊNCIA E AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

10. Qual seu tempo total de experiência no magistério?
11. Qual seu tempo de experiência nessa escola?
12. Quando você começou a lecionar, já tinha algum curso concluído de formação de professores? Qual ou quais?

13. Além dos anos iniciais do Ensino Fundamental, você já lecionou em que etapas da Educação Básica? Em que modalidades de ensino? E no Ensino Superior? Por quanto tempo? Atualmente, leciona em que Anos e Etapas da Educação Básica?
14. O que fez você querer ser professor(a)? Comente.
15. Após começar a exercer a profissão de professor, o que você *destaca* que aprendeu e que é importante para a realização do seu trabalho em sala de aula?
16. Existe alguma situação mais relevante em sala de aula que faz você refletir sobre o trabalho que realiza com os alunos? Qual? Comente.
17. Em sua opinião, a interação com os alunos influencia no momento da elaboração do seu planejamento e na realização das aulas? Por quê?
18. O que você destaca que aprendeu com os seus alunos e que influencia em seu trabalho?
19. Ao ministrar uma aula, como é que você expõe didaticamente a matéria?

III – INFORMAÇÕES RELACIONADAS À FORMAÇÃO ACADÊMICA, À TEORIA E À PRÁTICA

20. Marque que cursos de formação de professores você realizou e denomine-os.
( ) Nível Médio (Pedagógico).
( ) Graduação
( ) Especialização
21. Em sua opinião, existe alguma fragilidade em sua formação? Qual? Por quê?
22. Os cursos que você desenvolveu após a conclusão de sua formação inicial contribuem para a realização do seu trabalho pedagógico? Por quê?
23. Geralmente ouvimos professores afirmarem que a teoria e a prática não se integram na sala de aula, porque a teoria que se aprende na Universidade não condiz com a prática. Você concorda ou discorda deste comentário? Por quê? Como?
24. Que conhecimentos e saberes provenientes da Universidade contribuem para você realizar o seu trabalho de professor (a)? Comente.
25. Que conhecimentos e saberes provenientes da sua experiência no cotidiano de sala de aula contribuem mais para o seu ‘saber ensinar’ na escola? Comente.

Obrigado pelas contribuições e disponibilidade. Abraço,

Observação: No questionário entregue aos professores constavam linhas entre as perguntas, para que eles escrevessem as respostas. Inclusive, foram oferecidas folhas com pautas para os docentes, caso quisessem escrever mais do que o espaço existente nas linhas.

APÊNDICE D – SEGUNDO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar do segundo momento da pesquisa intitulada "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente". Os dados serão coletados por meio: da realização de entrevista semiestruturada; de observações em sala de aula; e do desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas de explicitação.

Para preservar a sua identidade, será adotado o uso de nome fictício, escolhido por você, e não serão expostos dados que possam denegrir a sua imagem. Inclui-se também como procedimento e atitude ética do pesquisador a transcrição na íntegra dos dados expostos nas entrevistas e, para salvaguardar a integridade das informações, o texto transcrito e digitado voltará para você, no formato impresso, para a leitura e correções que se fizerem necessárias.

Sua participação é importante na constituição de conhecimento do tema exposto. Por isso, agradecemos a atenção e a disponibilidade em responder as perguntas do questionário inicial e, desde já, também agradecemos a sua disponibilidade neste momento da pesquisa. Essa pesquisa é realizada pelo doutorando em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro (Contato telefônico: 88-996268587 / E-mail: mirtiel_frankson@yahoo.com.br), sob orientação do professor Doutor Jacques Therrien.

Aspectos a serem atentados: Riscos e desconforto – a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe de diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Confidencialidade – todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o doutorando e o orientador da tese terão conhecimento da identificação dos dados.

APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O foco desta pesquisa recai sobre a formação de professores e elege como campo de estudo a aprendizagem da docência no trabalho pedagógico, tomando a práxis pedagógica

como eixo de análise das aprendizagens destes profissionais em situação de convivência com os discentes, sem desvalorizar outros cenários profissionalizantes dos docentes e contextos relevantes para a formação. Em face ao exposto, foi definido o seguinte objetivo de pesquisa: compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Entre outros aspectos, os resultados desta investigação podem colaborar com a Didática, enfocando as dimensões da teoria e da prática, pois será discutida a aprendizagem da docência no âmbito do trabalho pedagógico.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente", e estando consciente dos meus direitos e minhas responsabilidades, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO.

Itapipoca – Ceará, _____ de _____ de 2016.

_____

Nome completo e legível do (a) professor (a)

_____

Assinatura do (a) professor (a)

_____

Nome completo e legível do doutorando

_____

Assinatura do doutorando

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Você está sendo convidado (a) a responder perguntas que objetivam colher informações referentes a pesquisa "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente". Agradecemos a sua disponibilidade e atenção em responder às perguntas desta entrevista, que são relevantes para a realização do estudo mencionado.

De início, sugira um nome fictício a ser adotado na pesquisa para você: _____

I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.

1. Como você se descreve e se vê como professor (a)?
2. Caso você não tivesse feito nenhum curso superior, teria diferença a sua atuação e a sua formação para o magistério? Comente.
3. Em sua opinião, as pessoas aprendem a ser professores ou já nascem prontas para ensinar? Por quê?
4. Determinados professores defendem que o que aprenderam na Universidade não contribuiu para o que precisam saber para ensinar. Qual a sua opinião sobre essa afirmação?
5. Qual é a sua opinião sobre os programas de formação *continuada* do governo? Em que contexto ocorre mais a formação *contínua* do professor? Que condições são necessárias?
6. Os temas de revistas ou problemas da escola e as obras acadêmicas necessitam ser inseridos nas reuniões e estudos no âmbito das instituições de ensino? Por quê?

II – PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.

7. Em relação ao planejamento do ensino, gostaria que você comentasse como o faz e que relação este tem com a sua prática pedagógica e com a interação que estabelece com os seus alunos.
8. Quanto ao ensino dos conteúdos curriculares, que papel tem a sua prática pedagógica diante da aprendizagem dos alunos? Como você organiza o ensino dos conteúdos curriculares?
9. Que papel a teoria assume no âmbito da prática pedagógica? O que você sugere para que um (a) professor (a) consiga integrar com mais êxito a teoria com a prática em sala de aula? Por quê?
10. Em relação à avaliação, que papel assume na sua prática pedagógica?

III – INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.

10. Em relação à interação que você desenvolve com os alunos, gostaria que você comentasse como ela ocorre e que relação esta tem com a prática pedagógica.
11. Quais aprendizagens relacionadas à profissão e vida pessoal você percebe que teve ao interagir com os alunos? Comente.
12. Durante o desenvolvimento de uma aula, a forma como está ocorrendo a interação com os alunos afeta o ensino? E afeta a aprendizagem dos alunos? Afeta o planejamento prévio da aula? Por quê?
13 – As condições e história de vida dos alunos influenciam de algum modo na sua formação docente? Influenciam em sua prática pedagógica? Como?

IV – EXPERIÊNCIA E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.

14. Existem experiências de sua vida pessoal e profissional (não diretamente/explicitamente relacionadas com a docência) que foram relevantes para você aprender a profissão de professor? Quais? Por quê?
15. Que saberes da experiência você percebe que construiu na prática pedagógica? Que papel estes saberes tiveram para você aprender ser professor (a)? Como passaram a se integrar na sua prática e a transformá-la?
16. Gostaria que você comentasse como você era no início da profissão docente e como se vê hoje. Quais são as diferenças e as semelhanças? Como aconteceram?
17. Somente os saberes da experiência de sala de aula são importantes para você saber lecionar? Por quê?
18. Finalmente, comente um pouco mais sobre o diálogo, a comunicação e a linguagem na sua aprendizagem na prática e na sua relação com a aprendizagem do aluno.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE PONTOS DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NO DECORRER DA AULA:

A interação do professor com os alunos no decorrer da aula.

A relação da interação com a constituição e o desenvolvimento da prática pedagógica.

O diálogo e a interação do professor com os alunos.

A comunicação no ensino.

Gestos e silêncio na interação do professor com os alunos.

Os saberes da experiência explicitados na prática pedagógica.

A teoria no desenvolvimento da aula.

A práxis expressa na prática pedagógica.

A transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

A organização e o desenvolvimento da aula.

O desenvolvimento dos momentos da ação didática: planejamento, metodologias e avaliação.

Aprendizagens da docência expressas na práxis pedagógica.

APÊNDICE G – QUADRO DE OBSERVAÇÕES DAS AULAS

A SER O

	PONTOS A SEREM ATENTADOS NO DECORRER DAS AULAS OBSERVADAS	SIM	NÃO	PARTE	NÃO OBSERVADO
PRÁTICA PEDAGÓGICA	O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?				
	O professor partilha os objetivos de aprendizagem com os alunos?				
	A aula é iniciada, desenvolvida e concluída de forma que se perceba introdução, desenvolvimento e conclusão?				
	O professor fez uma revisão ou comentou sobre o(s) conteúdo(s) da(s) aula(s) passada(s)?				
	Ao final da aula, o professor fez uma síntese do que foi visto?				
	Os alunos foram avaliados?				
	O professor passou atividade extraclasse?				
	Integra tecnologias de informação e de comunicação nas aulas?				
	São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidades?				
	Houve evidências de que os alunos tenham aprendido?				
	É disponibilizado *feedback* construtivo e específico aos alunos, reforçando certos comportamentos e ajudando-os a perceber como melhorar e constituir aprendizagens?				
	O professor utiliza outros recursos didáticos além dos livros?				
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Existe um momento de acolhida ou de receptividade por parte do professor?				
	O professor instiga os alunos, fazendo perguntas e questionamentos?				
	O professor dá tempo para os alunos pensarem após fazer uma pergunta?				
	O professor encoraja a formulação de perguntas por parte dos alunos?				
	O professor estimula a discussão?				
	Os alunos fazem perguntas durante a aula?				
	Os alunos possuem iniciativa para iniciarem discussões e questionamentos?				
	Os alunos expressam opiniões?				
	Os alunos interagem uns com os outros?				
	Os alunos recebem a atenção do professor?				
	Os alunos pedem ajuda (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles)?				
	O professor circula na sala de aula, aproximando-se dos alunos?				
	A interação foi construtiva (abordando aspectos do ensino e da aprendizagem)?				
	Existe uma organização na interação?				
	No momento da interação, uma pessoa fala por vez?				
	Existe um momento em que os alunos expressam opiniões, contam experiências, desenvolvendo a oralidade?				

	Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?				
	O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?				
	O humor é usado apropriadamente?				
	O professor não inferioriza ou envergonha os alunos?				
	O professor ouve atentamente os alunos?				
	O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos?				
	Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?				
	Existe um clima de colaboração e de ajuda?				
	Existe um clima de respeito e de valorização das distintas opiniões?				
ATIVIDADES DIDÁTICAS	As atividades educativas se adequam aos objetivos propostos?				
	As atividades educativas são complementares e estão bem articuladas?				
	A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?				
	Existe diferenciação de atividades de acordo com as necessidades dos alunos?				
	O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade?				
	O professor informa aos alunos dos critérios de avaliação de cada atividade?				
	As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos?				
	As explicações são claras para os alunos?				
	O professor recorre a situações do cotidiano dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula?				
	O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida cotidiana dos alunos?				
Instrumental adaptado de um roteiro de perguntas que profissionais técnico-pedagógicos da Secretaria de Educação do Município de Itapipoca utilizaram para acompanhar o trabalho dos professores no ano de 2015, com as alterações pautadas nos objetivos da pesquisa da tese.					

APÊNDICE H – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE EXPLICITAÇÃO: PROFESSORA MARIA

Você está sendo convidado (a) a responder perguntas que objetivam colher informações referentes a pesquisa "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente", com perfil de explicitação de assuntos abordados e pontos observados nos momentos anteriores da coleta de dados desta investigação. Agradecemos a disponibilidade e atenção em responder às perguntas desta entrevista, que são relevantes para a realização do estudo mencionado.

I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Em sua opinião, o que é preciso para ser docente?
2. Como você aprendeu a ensinar?
3. Em sua opinião, como se dá o aprendizado da docência?
4. Atualmente, o que sugere para que a sua formação melhore? Por quê?
5. Que conhecimentos acadêmicos você gostaria de ter oportunidade de estudar e/ou de aprofundar nas formações continuadas? Por quê?

II – PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para tornar o conteúdo de ensino apreensível aos alunos? Comente-as.
2. Durante uma aula, que dificuldades você mais encontra no ensino dos conteúdos para que sejam aprendidos pelos alunos? Como convive com essas dificuldades? Comente.
3. Quais são os principais desafios que você encontra para integrar teoria e prática em sua sala de aula? Comente.
4. Como é o seu diálogo com os alunos no decorrer do processo de ensino? Descreva.
5. Você mencionou em dado momento da entrevista anterior que o professor é quem vai intermediar a interpretação do que consta no livro didático. Gostaria que você comentasse mais sobre esse isso.
6. O acompanhamento individual das atividades dos alunos, vistas nas observações de sala de aula, repercutem de que modo na aprendizagem dos alunos, no seu planejamento e na sua formação?

III – INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Ao considerar que você tem mais de 26 anos alunos matriculados em sala de aula, como é que você desenvolve a interação com eles? E especificamente no decorrer da exposição de um conteúdo nas aulas? Por que faz desta forma? Como foi que você chegou a esse modo de interação no decorrer de sua experiência de ensino? Comente.
2. Qual é o papel do aluno no seu processo de aprendizagem da docência? Comente.
3. Como é que você avalia o seu relacionamento com os alunos em sala de aula?
4. Em sua opinião, qual é o papel do professor e do aluno no contexto da interação?
5. Você disse na entrevista anterior que os alunos aprendem mais com os professores que conseguem ter mais afetividade com eles. Diante disso, questiono: o que você aprende com aqueles alunos que demonstram mais afeto e com os que não demonstram?
6. Nas observações de sala de aula, foi possível perceber que você faz geralmente o momento da acolhida com os alunos. Qual é papel dessa prática para o desenvolvimento do seu trabalho? E, especificamente, para a interação com os alunos?
7. No decorrer das observações, ficou explícito que os alunos gostam de dinâmicas de grupo. Que papel elas assumem na interação que você desenvolve com os discentes?

IV – EXPERIÊNCIA E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. O que você considera importante um professor saber para poder exercer a profissão de professor? Por quê?
2. A que você atribui a origem dos seus saberes da docência? Comente.
3. Que função a sua experiência no magistério assume no contexto da aprendizagem da docência? O que você aprendeu com a sua experiência? Comente.
4. Como era o diálogo com os alunos quando começou a lecionar e como é atualmente? Existe diferença? Quais? Comente.
5. Você mencionou na entrevista anterior que aprende com os colegas, por meio das experiências deles, gostaria que você comentasse o que aprendeu? Qual a contribuição destas aprendizagens para a sua formação?

APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE EXPLICITAÇÃO: PROFESSORA OZANILA

Você está sendo convidado (a) a responder perguntas que objetivam colher informações referentes a pesquisa "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente", com perfil de explicitação de assuntos abordados e pontos observados nos momentos anteriores da coleta de dados desta investigação. Agradecemos a disponibilidade e atenção em responder às perguntas desta entrevista, que são relevantes para a realização do estudo mencionado.

I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Em sua opinião, o que é preciso para ser docente?
2. Em sua opinião, como se dá o aprendizado da docência?
3. Atualmente, o que sugere para que a sua formação melhore? Por quê?
4. De acordo com informações coletadas na entrevista anterior, você mencionou que começou a lecionar sem ter um curso de licenciatura. Sendo assim, após realizá-lo, você percebeu mudanças em sua formação e prática pedagógica? Quais? Por quê?

II – PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para tornar o conteúdo de ensino apreensível aos alunos? Comente-as.
2. Durante uma aula, que dificuldades você mais encontra no ensino dos conteúdos para que sejam aprendidos pelos alunos? Como convive com essas dificuldades? Comente.
3. Quais são os principais desafios que você encontra para integrar teoria e prática em sua sala de aula? Comente.
4. Como é o seu diálogo com os alunos no decorrer do processo de ensino? Descreva.
5. Geralmente, nas aulas observadas, você fez com frequência contou uma história. Que papel essa prática tem com os conteúdos trabalhados na aula? E com a interação com os alunos? E o que você aprende nesse contexto?

.

III – INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Ao considerar que você tem mais de 26 anos alunos matriculados em sala de aula, como é que você desenvolve a interação com eles? E especificamente no decorrer da exposição de um conteúdo nas aulas? Por que faz desta forma? Como foi que você chegou a esse modo de interação no decorrer de sua experiência de ensino? Comente.
2. Qual é o papel do aluno na sua aprendizagem da docência? Comente.
3. Como é que você avalia o seu relacionamento com os alunos em sala de aula?
4. Em sua opinião, qual é o papel do professor e do aluno no contexto da interação?
5. De acordo com informações coletadas na entrevista anterior, você comentou que a interação com os alunos assume importância em sua prática pedagógica. Assim, desejo que você comente que relação essa interação tem com o diálogo que realiza com os alunos e com o planejamento de ensino.
6. Na observação de sala de aula, foi possível evidenciar com bastante frequência que você faz uso de expressões como “observem os comandos”, “sigam a conduta” e “façam como o meu direcionamento”, sempre antes de solicitar que os alunos fizessem determinadas atividades do assunto estudado. Que significado tem essas expressões para o desenvolvimento de interação com os alunos? No decorrer do ano elas foram trabalhadas? Como?

IV – EXPERIÊNCIA E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. O que você considera importante um professor saber para poder exercer a profissão de professor? Por quê?
2. A que você atribui a origem dos seus saberes da docência? Comente.
3. Que função a sua experiência no magistério assume no contexto da sua aprendizagem da docência? O que você aprendeu com a sua experiência? Comente.
4. Como era o diálogo com os seus alunos quando começou a lecionar e como é atualmente? Existe diferença? Quais? Comente.
5. Há momentos em sua sala de aula, durante a exposição de um conteúdo, que se um aluno fizer algum comportamento considerado inadequado, basta você olhar que ele volta a fazer a atividade, sem que você o chame atenção verbalmente. Como conseguiu isso deles? Foi algo acordado? De que forma? Comente.

APÊNDICE J – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE EXPLICITAÇÃO: PROFESSOR JONAS

Você está sendo convidado (a) a responder perguntas que objetivam colher informações referentes a pesquisa "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente", com perfil de explicitação de assuntos abordados e pontos observados nos momentos anteriores da coleta de dados desta investigação. Agradecemos a disponibilidade e atenção em responder às perguntas desta entrevista, que são relevantes para a realização do estudo mencionado.

I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Em sua opinião, o que é preciso para ser docente?
2. Como você aprendeu a ensinar?
3. Em sua opinião, como se dá o aprendizado da docência?
4. Atualmente, o que sugere para que a sua formação melhore? Por quê?

II – PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para tornar o conteúdo de ensino apreensível aos alunos? Comente-as.
2. Durante uma aula, que dificuldades você mais encontra no ensino dos conteúdos para que sejam aprendidos pelos alunos? Como convive com essas dificuldades? Comente.
3. Quais são os principais desafios que você encontra para integrar teoria e prática em sua sala de aula? Comente.
4. Como é o seu diálogo com os alunos no decorrer do processo de ensino? Descreva.
5. Os alunos têm os livros das disciplinas, mas você faz uso de materiais extras, inclusive copiando conteúdos no quadro. Por que faz essa prática? Comente.

III – INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Ao considerar que você tem mais de 26 anos alunos matriculados em sua sala de aula, como é que você desenvolve a interação com eles? E especificamente no decorrer da exposição de um conteúdo nas aulas? Por que faz desta forma? Como foi que você chegou a esse modo de interação no decorrer de sua experiência de ensino? Comente.

2. Qual é o papel do aluno no seu processo de aprendizagem da docência? Comente.
3. Como é que você avalia o seu relacionamento com os alunos em sala de aula?
4. Em sua opinião, qual é o papel do professor e do aluno no contexto da interação?
5. No decorrer das aulas observadas, foi possível evidenciar que você, em geral, não recepciona os alunos na porta da sala de aula. Além disso, o momento da acolhida se resume a desejar uma boa tarde a eles e logo em seguida inicia a exposição de conteúdo. Gostaria que você comentasse essa situação. Como repercutem elas em sua prática e na interação com os alunos?
6. Geralmente quando você precisa sair de sala, no decorrer da aula, para resolver algo, foi notado que você pede sempre a algum aluno ou a alguma aluna para registrar os nomes dos alunos que saírem de suas cadeiras, que criem situação de conflito. Como você constituiu essa prática? Ela tem implicações para o seu trabalho?
7. Nas aulas, em determinadas atividades, você faz uso de filas e de grupos para resolvê-las. Por que adota estas diferenciações? Em que contextos eles aprendem mais? Por quê?

IV – EXPERIÊNCIA E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. O que você considera importante um professor saber para poder exercer a profissão de professor? Por quê?
2. A que você atribui a origem dos seus saberes da docência? Comente.
3. Como era o diálogo com os seus alunos quando começou a lecionar e como é atualmente? Existe diferença? Quais? Comente.
4. Você comentou na entrevista passada que os saberes da sua prática a ajudam bastante hoje, no seu dia a dia. De que forma isso ocorre? Comente.
5. De acordo com você, a pesquisa é bastante presente em sua experiência no magistério. Existe relação da prática de pesquisa com a formação dos seus saberes docentes? Qual? Por quê?

APÊNDICE L – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE EXPLICITAÇÃO: PROFESSORA ANA

Você está sendo convidado (a) a responder perguntas que objetivam colher informações referentes a pesquisa "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente", com perfil de explicitação de assuntos abordados e pontos observados nos momentos anteriores da coleta de dados desta investigação. Agradecemos a disponibilidade e atenção em responder às perguntas desta entrevista, que são relevantes para a realização do estudo mencionado.

I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Em sua opinião, o que é preciso para ser docente?
2. Como você aprendeu a ensinar?
3. Atualmente, o que sugere para que a sua formação melhore? Por quê?
4. Que conhecimentos acadêmicos você gostaria de ter oportunidade de estudar e/ou de aprofundar nas formações continuadas? Por quê?
5. Você mencionou na entrevista anterior sentir que a sua formação teórica, decorrente da Licenciatura em Pedagogia, foi bastante fragilizada, porque o curso era em regime especial. Como isso repercute na prática?

II – PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para tornar o conteúdo de ensino apreensível aos alunos? Comente-as.
2. Durante uma aula, que dificuldades você mais encontra no ensino dos conteúdos para que sejam aprendidos pelos alunos? Como convive com essas dificuldades? Comente.
3. Quais são os principais desafios que você encontra para integrar teoria e prática em sua sala de aula? Comente.
4. Como é o seu diálogo com os alunos no decorrer do processo de ensino? Descreva.
5. Você comentou na entrevista anterior que a prática, de fato, nos direciona e que ela é que diz de fato que atitudes você deve tomar em sala de aula. A teoria influencia nesta tomada de decisão? Como? Por quê?

.

III – INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Ao considerar que você tem mais de 26 anos alunos matriculados em sala de aula, como é que você desenvolve a interação com eles? E especificamente no decorrer da exposição de um conteúdo nas aulas? Por que faz desta forma? Como foi que você chegou a esse modo de interação no decorrer de sua experiência de ensino? Comente.
2. Qual é o papel do aluno no seu processo de aprendizagem da docência? Comente.
3. Como é que você avalia o seu relacionamento com os alunos em sala de aula?
4. Em sua opinião, qual é o papel do professor e do aluno no contexto da interação?
5. Foi evidenciado na observação de sala de aula que todos os dias você recepciona os alunos na porta da sala e sempre faz o momento de acolhida com eles antes de iniciar a aula, com oração e uma música. Por que você desenvolve estas ações? Que implicações elas têm seu trabalho? E em sua formação?

IV – EXPERIÊNCIA E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. O que você considera importante um professor saber para poder exercer a profissão de professor? Por quê?
2. A que você atribui a origem dos seus saberes da docência? Comente.
3. Que função a sua experiência no magistério assume no contexto da sua aprendizagem da docência? O que você aprendeu com a sua experiência? Comente.
4. Como era o diálogo com os seus alunos quando começou a lecionar e como é atualmente? Existe diferença? Quais? Comente.
5. Diante de uma sala de aula bastante numerosa e diversa, que aprendizagens você percebe que constituiu especificamente neste ano letivo?
6. Ficou evidenciado nas observações de sala de aula que, em determinadas situações, o diálogo não resolve situações de conflito, os quais são sanados com elevação de tom de voz. Gostaria que você comentasse este assunto.

APÊNDICE M – TERCEIRO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a continuar contribuindo com a coleta de dados da pesquisa intitulada "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente", que se encontra em fase de conclusão. Os dados inicialmente foram coletados por meio da realização de uma entrevista semiestruturada, observações em sala de aula e com uma entrevista semiestruturada de aprofundamento e de explicitação. Após a organização e a análise dos dados, foi identificada a necessidade de retornar ao campo da pesquisa no intuito de coletar algumas informações relevantes ao estudo, por intermédio da realização de uma entrevista de aprofundamento.

Para preservar a sua identidade, será adotado o uso de nome fictício, escolhido por você, e não serão expostos dados que possam denegrir a sua imagem. Inclui-se também como procedimento e atitude ética do pesquisador a transcrição na íntegra dos dados expostos nas entrevistas e, para salvaguardar a integridade das informações, o texto transcrito e digitado voltará para você, no formato impresso, para a leitura e correções que se fizerem necessários.

Sua participação é importante na constituição de conhecimento do tema exposto, por isso, agradecemos a sua atenção e disponibilidade em responder as perguntas do questionário inicial e desde já, agradecemos a disponibilidade nesta etapa da pesquisa. Essa pesquisa é realizada pelo doutorando em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro (Contato telefônico: 88-996268587 / E-mail: mirtiel_frankson@yahoo.com.br), sob orientação do Professor Doutor Jacques Therrien.

Aspectos a serem atentados: Riscos e desconforto – a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe de diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Confidencialidade – todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o doutorando e o orientador da tese terão conhecimento da identificação dos dados.

APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O foco desta pesquisa recai sobre a formação de professores e elege como campo de estudo a aprendizagem da docência no trabalho pedagógico, tomando a práxis pedagógica como eixo de análise das aprendizagens destes profissionais em situação de convivência com os discentes, sem desvalorizar outros cenários profissionalizantes dos docentes e contextos relevantes para a formação. Em face do exposto, foi definido o seguinte objetivo de pesquisa: compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino. Entre outros aspectos, os resultados desta investigação podem colaborar com a Didática, enfocando as dimensões da teoria e da prática, pois será discutida a aprendizagem da docência no âmbito do trabalho pedagógico.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente", e estando consciente dos meus direitos e minhas responsabilidades, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO.

Itapipoca – Ceará, _____ de _____ de 2017.

_____

Nome completo e legível do (a) professor (a)

_____

Assinatura do (a) professor (a)

_____

Nome completo e legível do doutorando

_____

Assinatura do doutorando

APÊNDICE N – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE APROFUNDAMENTO

Você está sendo convidado (a) a responder perguntas que objetivam colher informações referentes à pesquisa: "A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente". Agradecemos a disponibilidade e atenção em responder às perguntas desta entrevista, que são relevantes para a realização do estudo mencionado.

Nome fictício que foi sugerido por você: _____

I – SABERES DA COMUNICAÇÃO

1. Gostaria que você comentasse incialmente como é a sua comunicação com os alunos, expondo como esta ocorre e quais são as características dela.
2. Existe relação entre a sua experiência no magistério e o modo como atualmente você se comunica com os alunos? Comente.
3. Em sua opinião, o que dificulta e o que facilita a realização do diálogo com os alunos em sala de aula? Comente.
4. A comunicação com os seus alunos influenciou na sua aprendizagem da profissão docente? De que modo? Em quê? Comente,
5. Que saberes da comunicação você percebe que aprendeu dialogando com os alunos no decorrer do exercício da profissão?

ANEXOS

ANEXO A – PRIMEIRO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

PREFEITURA DE
ITAPIPOCA

E.E.B. MARIA DALVA
BARBOSA DE AZEVEDO
Parecer Nº 0748/2016 - Validade: 31/12/2016
Rua: Eubia Barroso, S/N - Boa Vista
Itapipoca - Ceará

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
EEB MARIA DALVA BARBOSA DE AZEVEDO
FONE: (88)36315950 RAMAL:1120
Rua. Eubia Barroso S/N Bairro: Boa vista

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Itapipoca-Ce, 19 de dezembro de 2016.

Autorizo para os devidos fins que Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a utilizar em sua pesquisa de doutorado, desenvolvida entre os anos de 2014 a 2017, o nome da instituição de ensino Maria Dalva Barbosa de Azevedo, que se constituiu como campo do estudo empírico da investigação da tese de doutoramento.

Atenciosamente,

Márcia Oliveira Pinto de Sousa

(Diretora)

Márcia Oliveira Pinto de Sousa
Diretora
Portaria G-D Nº 054/2015

ANEXO B – SEGUNDO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Itapipoca

ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPIPOCA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
EEB. MARIA DALVA BARBOSA DE AZEVEDO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Itapipoca-ce. 31 de outubro de 2017.

Autorizo para os devidos fins que Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a utilizar em sua pesquisa de doutorado, desenvolvida entre os anos de 2014 a 2017, o nome da instituição de ensino Maria Dalva Barbosa de Azevedo, que se constituiu como campo do estudo empírico da investigação da tese de toutoramento.

Atenciosamente,

Venício de Paulo Rodrigues Oliveira
Venício de Paulo Rodrigues Oliveira
Diretor

Venício de Paulo Rodrigues
Diretor
Portaria -G-D N° 06

Endereço: Rua Eubia Barroso, SN, Boa vista, Itapipoca-Ce.
Tel. (88) 3673 5950 – Ramal 1120
CNPJ: 01.933.265/0001-05 INEP: 23036192