

ARTIGOS

Prática de ensino e pesquisa na pedagogia: a favor da centralidade da prática de ensino na formação docente

Luciane Maria Schindwein

RESUMO: Em nossos estudos vimos discutindo e problematizando a importância da articulação entre a prática de ensino e a pesquisa na formação dos novos professores. Em trabalhos realizados em diferentes instituições de ensino e com currículos igualmente diversos temos nos desafiado a articular a prática de ensino, realizada no estágio supervisionado, com a prática da pesquisa, vivenciada enquanto um princípio educativo a ser incorporado na profissionalidade docente. Nossa experiência nos faz analisar a pertinência de um contato mais profícuo entre as alunas do curso pedagogia e a prática com a pesquisa, no contexto da prática de ensino. Consideramos que a prática de ensino se configura como instância privilegiada na formação dos novos professores, destacando o papel que os princípios da pesquisa podem oferecer como elementos fundantes para o professor. Discutimos, neste texto, a pertinência de fundamentos da pesquisa na formação do professor, de modo que a experiência com a prática de ensino possa constituir-se em seara fértil para a constituição de uma profissionalidade docente comprometida com a promoção do desenvolvimento do aluno. Os dados aqui apresentados e discutidos referem-se aos registros elaborados a partir das sessões de orientação dos projetos de prática, da observação das intervenções das alunas, das discussões em sala de aula e da análise dos memoriais elaborados pelas alunas. Pretende-se, nesse contexto de pesquisa, discutir a constituição dos saberes docentes, identificando como a prática de pesquisa se constitui em saberes necessários à formação docente. Consideramos que a vivência de experiências de pesquisa contribui efetivamente para que os professores desenvolvam uma postura indagativa, questionadora e provocativa, na qual possam sentir-se implicados e inquietados com o cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de pesquisa; Prática de Ensino; Formação estética; Curso de Pedagogia.

Neste trabalho discutimos o papel da pesquisa na prática de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental. Analisamos diferentes modalidades curriculares, nas quais se articulam princípios da pesquisa acadêmico-científica na formação de professores no curso pedagogia no contexto da prática de ensino. Consideramos que nosso trabalho se insere em uma perspectiva construtivo-colaborativa, tal como proposta por Mizukami (2002, 2008). Nossa investigação tem, na escola pública, mais do que uma parceira da universidade, uma relação de participação efetivamente nas discussões e planejamentos, indicando seus interesses e necessidades. Consideramos que essa aproximação envolve, principalmente, aspectos éticos, os quais permitem o fortalecimento da relação, garantindo que as discussões possam ter um caráter mais profissional e que os entraves e desafios possam ser discutidos e redimensionados, ao longo do percurso. Concordamos com Amorim (2004) quando afirma que:

Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não já objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar (AMORIM, 2004, p. 28, 29).

A alteridade é, portanto, um princípio a ser mantido, com o objetivo de garantir o reconhecimento das diferenças, compreendendo-as em processo e nas suas complexas relações. Universidade e escola se articulam com finalidades comuns, resguardadas todas as diferenças que as organizam e estruturam.

Nossa discussão, neste texto, apoia-se na experiência (articulando princípios de pesquisa na prática de ensino) desenvolvida em duas universidades, na qualidade de professora supervisora da prática de ensino.

Nossos argumentos pautam-se na experiência e análise de práticas de ensino desenvolvidas em dois diferentes currículos de curso Pedagogia. Em uma situação, as alunas do curso desenvolveram a prática de ensino ao longo de três semestres escolares e a prática de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental estava articulada, curricularmente, com outras disciplinas, tais como didática e organização do trabalho escolar. Na outra situação, as alunas desenvolveram a prática de ensino em um único semestre de forma intensa, em uma experiência em que a prática de ensino é a única disciplina do semestre e a dedicação à prática é exclusiva. Foram duas situações nas quais a autora foi professora de prática de ensino e que, portanto, possuem princípios e procedimentos de ação comuns.

Nas duas diferentes propostas curriculares, havia a constituição de um campo de estágio organizado em uma única escola pública e a elaboração de um projeto articulado com a proposta curricular da escola. Cabe ressaltar que nos dois momentos as professoras de classe que acolheram as práticas e a equipe pedagógica das escolas estiveram envolvidas efetivamente em todos os momentos (planejamento, observação, intervenção, avaliação, etc.). Nos dois casos também foi replicada a dinâmica da realização da prática de ensino em duplas (constituindo uma equipe com a professora de classe e sob a orientação da professora de prática de ensino). E, principalmente, foram garantidas as condições para que a articulação entre pesquisa e ensino fossem elementos constitutivos da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em ambas situações, a proposta de prática foi construída em parceria com a escola pública. Nesse espaço, em ambos os casos, foi delineado um cronograma para a realização da prática de ensino curricular, que atendesse a ambos interesses e que pudesse resultar em ações positivas e construtivas aos processos educacionais das crianças envolvidas. Tal como proposto por Mizukami, também pautamo-nos em registros em forma de narrativas, as quais foram analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2008).

Entendemos a pesquisa como parte integrante da formação do professor. Elaboramos uma concepção de pesquisa aliada à experiência da intervenção pedagógica. Ou seja, a realização da prática de ensino funciona como um caso a ser compreendido e avaliado pelas próprias envolvidas. Nesse movimento, as alunas se envolvem com um tema que coaduna com os objetivos propostos para a formação do professor no plano pedagógico da universidade e com as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no que tange ao estágio supervisionado na prática de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental. Esses documentos, ao sinalizarem a construção de competências, a reflexão contextualizada, o estudo e interpretação da realidade educacional, a avaliação das experiências e autoavaliação para a formação profissional, nos abrem caminhos para entender que a prática de pesquisa e a formação estética articuladas à prática de ensino constituem-se em elementos dos saberes necessários ao exercício da docência.

A proposta de uma formação estética, aliada à formação inicial das alunas do curso Pedagogia, vem sendo desenvolvida pela autora desde 2003. Consideramos que cada ação do homem constitui-se em uma experiência única, que reflete suas percepções mais idiossincráticas, estas constituídas ao longo de sua trajetória de vida. Da mesma forma, o professor, ao assumir o seu papel de mestre, de mediador, de orientador, ao mesmo tempo em que experiencia algo novo a cada atividade docente, traz consigo as marcas que o formaram e que estão arraigadas ao seu modo de ser e de fazer. Entretanto, por mais que sejam particulares e pessoais, as experiências se efetivam em espaços coletivos, repletos de valores que superam os limites do individual. Consideramos que esses valores constituem-se coletivamente, a partir das relações que vão sendo articuladas, em espaços e tempos determinados. De acordo com Ostrower (2007), os aspectos valorativos são essencialmente coletivos, originados em contextos históricos determinados, formam a base das instituições e das normas, constituindo o corpo de ideias de uma dada cultura. Para a autora: "São as valorações da cultura em que vive o indivíduo, os chamados valores de uma época. Representam o padrão referencial básico para o indivíduo, que qualifica a própria experiência pessoal e tudo a que o indivíduo aspire ou o que faça, quer tenha ele consciência ou não" (OSTROWER, 2007, p. 52).

Esse padrão referencial subjaz à forma como a realidade é esteticamente percebida e estruturada pelo professor, de maneira que sua flexibilização permitirá uma atitude crítica em relação à própria realidade. A atenção, portanto, às questões estéticas torna-se essencial quando tratamos de formação de professores.

Para Vigotski (1999), a percepção estética supõe um movimento que envolve contradição, transformação: "... a natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido" (VIGOTSKI, 1999, p. 307). Tratamos, portanto, de uma concepção dialética e transformadora da estética.

Essa concepção dialética de estética engloba, ao mesmo tempo, a imaginação e o ato criador, ampliando a ideia de uma estética que apenas instrumentalize o homem para perceber o belo ou a arte. Para o Vigotski, a estética origina-se da imaginação, permitindo ao homem organizar o meio no qual está inserido. Configura-se um circuito a partir de uma operação dual na qual, ao mesmo tempo em que a pessoa forja o conteúdo dado, seus sentidos são desafiados.

Perceber, conceber, sentir e conhecer servem como canais através dos quais a imaginação é dirigida para aquilo que está para ser forjado, e, no entanto, o próprio forjamento afeta os sentidos, por sua vez, ao fazer como que se interfundam com o propósito de afigurar o alvo do plano (ISER, 2001, p. 44).

Ao se defrontar e se implicar com um novo conteúdo, o homem transforma-se, modificando não só suas considerações sobre o novo, mas suas próprias percepções. De tal forma que, nessa compreensão, a estética não é um campo restrito à arte, mas abrange múltiplas situações do cotidiano. “A vivacidade esteticamente gerenciada é o resultado do cultivo e do refinamento da percepção. Não é uma questão de arte ou vida. A vida pode oferecer situações mais interessantes em seus envoltimentos imaginários do que qualquer romance” (PFEIFFER, 2001, p. 90).

Somente um modo de pensar dialético parece ser capaz de delimitar o caráter contraditório e paradoxal do significado atribuído à estética, articulando a natureza e a cultura, o material e o simbólico.

A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA

A prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental está organizada de forma a proporcionar uma verdadeira imersão das alunas no contexto escolar.

Concordamos com Gatti et alii, quando afirmam que:

É preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas ao objetivo precípua – formar professores para a educação básica – com uma dinâmica curricular mais proativa, pensada e realizada com base na função social própria à educação básica e aos processos de escolarização, que pressupõem saber desenvolver ações pedagógicas para favorecer às novas gerações a apreensão de conhecimentos e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil. (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p. 259).

Sabemos que, por mais contraditório que pareça, a formação acadêmica do curso Pedagogia poucas vezes analisa e considera, efetivamente, o espaço escolar, a instituição escolar como elemento fundante e, como tal, como conteúdo a ser apreendido e dinamizado na experiência de prática de ensino. Concordamos com Rockwell e Mercado há pouca reflexão sobre a prática do professor e a escola e há uma queixa constante entre os conteúdos de formação e a escola real.

Para essas autoras, a escola é uma realidade dinâmica, complexa, pré-existente e constitui-se como elo de mediação entre as propostas de formação docente e a prática dos professores. Para compreender o que representa essa instituição, é preciso levar em conta as condições materiais da escola, os saberes do professor e o cruzamento da biografia pessoal e história social. Na perspectiva dessas autoras, há uma tendência de enfocar o professor isoladamente separando-o do contexto em que trabalha e, portanto, responsabilizando-o pelos resultados da educação (e, em nossas análises, podemos afirmar que essa premissa se confirma tanto nos estudos que destacam experiências bem sucedidas, quanto as de fracasso escolar).

Para Rockwell e Mercado (1999), os estudos existentes que ligam a prática dos professores ao contexto encontram-se polarizados, ou ficam no microespaço ou no macroespaço. As autoras assim denunciam a ausência da escola que não se iguala à sala de aula e nem tampouco ao sistema escolar. Para elas, “[...] compreender a prática docente implica sem dúvidas olhar a escola” (1999, p. 117).

Essas autoras trabalham com uma primeira ideia que é desvelar o conceito de instituição e reconceitualizá-lo. A escola, por ser uma instituição, está determinada por normas prescritas, entretanto, também a determinam as não prescritas, as não oficiais, as implícitas. Para as autoras, a escola é o contexto pertinente para compreender a prática docente e o conceito de instituição. Na perspectiva por elas apontada, há uma enorme distância entre “norma e realidade”, e por isso as pesquisas deveriam se centrar na materialidade histórica e cotidiana das escolas e o caminho deveria ser trilhado levando em conta as condições materiais da escola, os professores como sujeitos e a história que é capaz de dar conta da heterogeneidade que encontramos na prática docente. Segundo as autoras,

Sabe-se que na escola ocorre grande parte da formação do professor, porém se compreende pouco o que ocorre. Este processo é tão informal e se encontra tão sutilmente integrado à trama social da escola, que é difícil distingui-lo do fluxo cotidiano, composto de numerosos pequenos intercâmbios entre professores, de consultas ou reflexões que se incorporam às decisões diárias sobre o próprio trabalho docente (ROCKWELL; MERCADO, 1999, p. 125).

Quando tais autoras trabalham a ideia dessa formação do professor no contexto da escola chamam a atenção para o fato de que o saber ser professor implica a apropriação não somente de conteúdos e de teoria pedagógica, mas também de uma quantidade de elementos mais sutis e implícitos nesses pontos onde se cruzam o afetivo e o social com o trabalho intelectual, os saberes tácitos.

Segundo as autoras, é preciso considerar que a prática docente carrega em si marcas de todo tipo de tradições pedagógicas que têm origem em diferentes momentos históricos; que essa mesma prática pedagógica está em constantes mudanças e não somente incorpora novos elementos propostos, mas também gera a si mesma.

As autoras, portanto, propõem que conhecer a prática docente real, histórica e convertê-la em objeto de estudo não supõe uma posição neutra diante da educação, mas sim uma posição crítica que requer o conhecimento sobre a realidade do trabalho docente no contexto em que se realiza.

Durante um semestre letivo, as alunas são organizadas em grupos de oito (quatro duplas) e se dedicam inteiramente à atividade de prática de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do estágio supervisionado. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (licenciaturas), no que se refere às propostas para o estágio supervisionado:

O estágio curricular deve proporcionar ao estagiário, uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional. [...] Durante o estágio, o licenciado deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e a gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação. (MEC, 2006, p. 15).

De acordo com Nóvoa (1997):

[...] avançou-se muito do ponto de vista da análise teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores.

Consideramos que nossa proposta possa estar orientando-se por esse caminho sugerido pelo autor, uma vez que buscamos, justamente através da prática, nossos indicadores de uma formação integral do professor. Nossa proposta situa-se justamente no investimento de uma prática diferenciada, possibilitando às alunas um envolvimento efetivo com o cotidiano escolar, estranhando-o. Um olhar não acomodado, mas ansioso por compreender as intrincadas relações que permeiam a dinâmica da sala de aula e que podem ou não favorecer a aprendizagem das crianças ali envolvidas.

É assim que as alunas do curso de pedagogia foram a campo de estágio pesquisar, para além da estrutura organizacional da escola, da prática pedagógica dos professores e do envolvimento dos alunos nessa prática; o contexto do processo de ensino e de aprendizagem com vistas à percepção do desenvolvimento do sentido estético nas classes pesquisadas. Após as primeiras percepções do sentido estético dos alunos e professores, as estagiárias se propuseram ao empreendimento de práticas pedagógicas para a promoção da imaginação e da criatividade no espaço escolar, planejadas em seus projetos de intervenção, envolvendo especialmente a arte, a literatura e a música. De início sentimos muitas dúvidas, medo e até incompreensão da proposta. Mas na medida em que, através dos debates em sala de aula, estas foram expondo suas ideias, ansiedades e questionamentos, na medida em que foram tomando contato com a pesquisa e com uma formação voltada para a sua própria formação estética, pudemos perceber que as resistências foram sendo minimizadas, dando lugar a posturas de interesse em envolvimento.

Discutimos a seguir como a tomada de consciência passa a ser um fator preponderante na formação das professoras, uma vez que, mais do que ensinar, elas estão desenvolvendo suas percepções, suas sensibilidades, e tentando compreender como desenvolver esses mesmos elementos nas dinâmicas de aula, em relação aos seus alunos. Assim, a pesquisa torna-se um elemento de aprendizagem, ou seja, constitui-se, efetivamente, um princípio educativo.

A PESQUISA ARTICULADA À PRÁTICA DE ENSINO

Em artigo publicado em 2009, Lüdke nos atenta para questionamentos muito relevantes sobre a pesquisa na e com a escola:

O que conta como pesquisa? O que é levado em consideração por pessoas encarregadas de atribuir ou não recursos a uma pesquisa apresentada por um professor da educação básica, de aprová-la para apresentação em um encontro científico ou de aceitá-la para publicação em um periódico?

De acordo com Herbert-Lessard (2005), a prática metodológica de uma investigação científica supõe uma dinâmica constituída, basicamente, por quatro diferentes polos: epistemológico, teórico, técnico e morfológico. Cada um desses polos possui suas especificidades, mas, o fundamental a ser considerado é que eles guardam, entre si, uma articulação intrínseca profunda. Sendo o polo epistemológico, segundo o mesmo autor, “o motor de pesquisa do pesquisador”; o polo teórico, “as instâncias metodológicas em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem”; o polo morfológico, “a estruturação do objeto científico” e o polo técnico, “a dimensão em que são recolhidos os dados do mundo real e transformados em dados pertinentes a problemática de investigação”; é que apostamos no imbricamento desses quatro polos no âmbito da formação docente, considerando que tal articulação pode favorecer o que Tardiff (2002) designa de saber docente, definido “[...] como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Consideramos que a carga-horária destinada à pesquisa não tem condições de formar o professor em uma perspectiva mais ampla. Ao articularmos os princípios da pesquisa na dinâmica da prática de ensino, estamos instrumentalizando os novos professores no sentido de ficarem mais atentos as suas ações, ou seja, que incorporem os princípios da pesquisa em suas trajetórias profissionais docentes.

Os depoimentos das alunas envolvidas apresentam indicadores do envolvimento no projeto: “A Prática para mim foi uma experiência que possibilitou a aprender a lidar com o desconhecido, com o conflito, com o inusitado, com o erro, com a dificuldade, me mostrando a transformação de informação em conhecimento” (Josimere, memorial escrito em 07 de julho). Percebemos pelo seu depoimento que, ao colocar-se na posição de protagonista de sua formação, ultrapassou os limites da teoria e, pela inquietação e conflito, conseguiu se projetar na prática pedagógica, atravessada pelos conceitos discutidos em nossos encontros.

Concordamos com Andre (2001) quando afirma que a ação cotidiana do professor exige tomada de decisões imediatas, o que dificulta a realização de pesquisa científica. Tal como a autora, entendemos que a docência constitui-se em função complexa e cercada por imediatismos, incertezas... Já a pesquisa científica exige coleta e análise sistemática de dados, a partir de uma sistematização prévia de um plano de pesquisa. Entretanto, consideramos que alguns princípios da pesquisa possam ser incorporados no cotidiano pedagógico. Nossa intenção não é esperar que o professor torne-se um pesquisador, nem considerar que o que se faz no dia a dia da escola possa ser chamado de pesquisa científica. Nossa intenção é que o professor adquira uma postura investigativa, que ele questione, que estranhe o contexto escolar, tentando compreender, em sua postura pedagógica, os elementos que propiciam melhores situações de aprendizagem, mobilizando-as.

Consideramos que o professor pode desenvolver um espírito investigativo, no qual possa estar mais atento, observador, inquieto. Assim ele pode questionar e hipotetizar a partir de sua prática, tornando-a alvo constante de novas aprendizagens.

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

A pesquisa como elemento essencial na formação dos professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior é destaque no documento que define as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores elaborado pelo Conselho Nacional de Educação. O texto afirma que “o foco principal do ensino de pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica”. Mas critica os cursos de graduação que realizam as minipesquisas, que em geral não passam de arremedos artificiais para cumprir com a exigência cobrada a partir desse documento do Conselho Nacional de Educação.

De acordo com Lüdke (2001), os cursos de formação inicial de professores ainda investem pouco em pesquisa. Para a autora, os fundamentos metodológicos e teóricos são insuficientes para que os professores realizem uma pesquisa seguindo os critérios básicos que a definem.

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

Uma iniciativa que busca soluções para esse impasse é o programa de incentivo à docência (PIBID), implantado em 2009 e que vem sendo ampliado a cada ano. Embora seja um programa bastante interessante, as propostas voltadas para o curso Pedagogia ainda não são suficientes para atender a demanda e para que se possam ver os desdobramentos efetivos de uma experiência com a prática e com a pesquisa no campo da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Possibilitar que professores possam refletir sobre a natureza da ciência é um passo para a busca da transformação da realidade na qual se encontra inserido. A ciência é uma construção humana e histórica, portanto não é neutra e nem objetiva. Bachelard (1996) defende uma posição racionalista, uma visão de ciência não como uma única verdade como um objeto socialmente construído, com uma criação humana. Assim, o autor propõe a ruptura epistemológica com o real dado com a percepção primeira, para que o conhecimento seja possível, buscando-o através da reflexão, numa visão de ciência que traz a marca da atividade humana, da atividade refletida, diligente, normatizante (LOPES, 1996). É preciso mudar a visão de construção do conhecimento como processo linear, externo ao indivíduo, e apontar caminhos para uma concepção que percebe no próprio docente um ser em construção, agente de sua própria formação, diminuindo a dicotomia entre a produção de saberes e a sua execução e aplicação. Moraes e Ramos (apud GALIAZZI, 2003, p. 56) apontam que a pesquisa em educação colabora para a compreensão de aspectos epistemológicos relacionados ao conhecimento profissional do professor. Acreditando também que a prática de formar pela pesquisa seja uma maneira de abordar e problematizar a visão do ser professor, de tornar os licenciandos mais participativos e críticos, essa investigação analisa o ponto em que a formação pela pesquisa pode promover no professor um espírito indagativo e crítico diante das situações educativas vivenciadas em seu cotidiano.

Concordamos com a postura defendida por Nóvoa, na qual o professor é sempre um indagador, alguém que assume a ação cotidiana na escola como objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise (NÓVOA, 1997).

A FORMAÇÃO ESTÉTICA ARTICULADA À PRÁTICA DE ENSINO

Consideramos que o instrumental necessário à formação dos novos professores inclui, cada vez mais, um olhar atento à dimensão afetivo-relacional. É nesse sentido que consideramos que o desenvolvimento estético possa constituir-se em diferencial na formação, uma vez que o olhar, o sentir, enfim, a postura do professor volta-se para os diferentes aspectos do ser humano. Em última instância, estamos propondo um retorno a uma formação humanista que promova a construção de valores interpessoais. Assim, os sentidos mais aguçados permitem a efetivação de aprendizagens que superam a dimensão técnica, mas que investem nas dimensões conceituais e humanas, transpassadas pela ética.

Ao focar os sentidos das professoras, consideramos que desencadeamos um processo de autoconhecimento, de análise da realidade escolar e das possibilidades de uma educação estética que se reflita no trabalho pedagógico desenvolvido junto aos seus alunos (SCHILINDWEIN, 2006). Nesse sentido, a observação sobre estética, mobilizada pelas diferentes vertentes artísticas, tais como a música, a literatura, o teatro ou as artes visuais, articulada com o desenvolvimento dos projetos, a intervenção, os trabalhos realizados, as discussões e os memoriais, vem propiciando uma espécie de tomada de consciência nas novas professoras investigadas. É nisso que vimos investindo, em uma profunda articulação entre a prática e os fundamentos teórico-metodológicos, com vistas a uma formação mais humana, mais ética e mais profissional do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por objetivo discutir os resultados de uma investigação em torno da prática de ensino na formação inicial de professores, numa experiência que privilegia a formação estética dos docentes e alunos envolvidos e a prática da pesquisa científica para a constituição da profissionalidade docente.

Os dados apresentados e discutidos derivaram dos registros elaborados a partir das sessões de orientação dos projetos de prática, da observação das intervenções das alunas, das discussões em sala de aula e da análise dos memoriais elaborados pelas alunas. Pretendeu-se, com esta pesquisa, identificar se a prática de pesquisa e a formação estética contribuem na constituição dos saberes docentes, constituem-se em saberes necessários à sua formação. Após as análises realizadas através dos relatos nos memoriais das alunas do curso de pedagogia investigado, dos projetos e do planejamento das atividades de prática de estágio pudemos inferir que a vivência de experiências de pesquisa contribui efetivamente para o desenvolvimento de uma postura indagativa, questionadora e provocativa dos professores, movendo-os na direção de um sentimento de inquietação frente às “normalidades” aparentes do cotidiano escolar. Também se tornou perceptível que ao promovermos uma formação estética dos alunos/professores estagiários em pedagogia, promovemos a sensibilidade do olhar, do sentir e do agir, ao provocarmos o estranhamento e a perplexidade diante da realidade escolar. Acreditamos que professores que possuem uma formação estética e uma formação em prática de pesquisa como elementos fundantes de seus saberes docentes desenvolvem uma prática reflexiva ao colocar sua própria prática como objeto de análise. Tais pressupostos foram enunciados nos memoriais das práticas de ensino realizadas pelas alunas do curso de pedagogia investigado.

Em função das análises realizadas podemos considerar que a formação estética aliada à prática de pesquisa na formação docente constituem-se fatores essenciais para a formação de professores reflexivos, comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

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

BACHELARD, Gaston. *A Formação do Espírito Científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução Estela dos Santos Abreu, Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKTHIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

HÉRBERT-LESSARD M.; GOYETTE Gabriel; BOUTIN Gérald. *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. 2ª ed. Lisboa, Portugal: Editora Instituto Piaget, 2005.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Bachelard: *O filósofo da Desilusão*. In: Cadernos Ensino de Física. V. 13, n.3 p.248-273, dez 1996.

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

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

LÜDKE, M. et al. (coord.). *O Professor e a Pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001c. pp.52.

LÜDKE, Menga (Org.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M. Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente. In: DALBEN et al (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente*. Belo Horizonte: ENDIPE, Editora Autêntica, 2010.

MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 06 de agosto de 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação*. São Carlos, EDUFSCAR, 2002.

MURAKOVSKY, Jan. *Escritos sobre a estética e semiótica da arte*. Lisboa, Editorial Estampa, 1997.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Publicação Dom Quixote. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SCHLINDWEIN, L. M. *Formação de Professores, memória e imaginação*. In: DAROS, Silvia Z; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. (org.) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4ª tiragem. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZEICHNER, K. M. *Uma agenda de pesquisa para a formação docente*. *Formação Docente – Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente*. Vol. 1, nº1, ago/dez. 2009.

Recebido em: 17/08/12 – Aprovado em 20/08/12