



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DISCENTE: UMA NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

TEACHER EDUCATION IN THE STUDENT PERSPECTIVE: A NARRATIVE OF EXPERIENCE

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO: UNA NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

Sandro Olimpio Silva Vasconcelos¹; ORCID <http://orcid.org/0000-0001-8067-722X>

Maria Machado Marinho²; ORCID <http://orcid.org/0000-0002-7640-2220>

Emmanuel Silva Marinho³; ORCID <http://orcid.org/0000-0002-4774-8775>

Normândia de Farias Mesquisa Medeiros⁴; ORCID <http://orcid.org/0000-0003-1531-673X>

Resumo

A experiência é elemento essencial para a aprendizagem significativa, embora, na formação docente nem sempre se dê a devida atenção aos elementos que subjazem esse aspecto humano. Esse estudo analisa os discursos de 20 alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas que concluíram a disciplina Fundamentos de Filosofia das Ciências na Universidade Estadual do Ceará, UECE, *campus* de Iguatu, no ano de 2019. Escritos no formato de relatório de conclusão de disciplina, apresentam em linhas gerais um destaque do que foi vivido, características marcantes, e considerações acerca da forma como a disciplina foi ministrada. Considerando que a formação de professores leva em conta saberes objetivos, a prática de sala de aula implica em mediar as ações educativas a fim de que os alunos aprendam, daí que apenas conhecimentos técnicos não sejam suficientes para essa empreitada, requerendo saberes que são intuídos ao longo dos percursos para que sejam feitas corretamente as transposições didáticas.

Palavras-chave: Formação docente. Experiência. Saberes docentes. Aprendizagem significativa.

¹ vasconcelossandro9@gmail.com

² marinho.marcia@gmail.com

³ emmanuel.marinho@gmail.com

⁴ fariasnorma@hotmail.com

Abstract

Experience is an essential element for meaningful learning, although teacher formation does not always pay due attention to the elements that underlie this human aspect. The study presented in this text analyzes the discourses of the 20 students of the Degree in Biological Sciences who completed the discipline Fundamentals of Philosophy of Sciences at the State University of Ceará, UECE, Iguatu campus, in the year 2019. These texts were written in the discipline completion report format and outline the outline of what was experienced, some salient features, and considerations about how the discipline was delivered. Considering that teacher education takes into account objective knowledge, classroom practice implies mediating educational actions so that students learn, so that only technical knowledge is not sufficient for this endeavor. In other words, the practice requires knowledge that is intuited along the paths to make the didactic transpositions correctly. The appreciation of student experience and its influence on teacher education is the focus of this study based on the teaching knowledge of Tardif (2014) and experience as a formative element of Bondía (2002).

Keywords: Teacher formation. Experience. Teaching knowledge. Meaningful learning

Resumen

La experiencia es un elemento esencial para el aprendizaje significativo, aunque, en la formación del profesorado, no siempre se presta la debida atención a los elementos que subyacen a este aspecto humano. Este estudio analiza los discursos de los 20 estudiantes del Grado en Ciencias Biológicas que completaron el curso Fundamentos de Filosofía de las Ciencias en la Universidad Estatal de Ceará, UECE, campus de Iguatu, en el año 2019. Escritos en el formato del informe de finalización de la disciplina, presentan, en líneas generales, un punto culminante de lo que se experimentó, características notables y consideraciones sobre la forma en que se enseñó la disciplina. Teniendo en cuenta que la formación de los docentes tiene en cuenta el conocimiento objetivo, la práctica del aula implica mediar las acciones educativas para que los estudiantes aprendan, por lo tanto, solo el conocimiento técnico no es suficiente para este esfuerzo, lo que requiere un conocimiento intuido por el a lo largo de los caminos para que las transposiciones didácticas se realicen correctamente

Palabras clave: Formación docente. Experiencia. Enseñanza del conocimiento. Aprendizaje significativo.

Introdução

O ambiente educativo é, por excelência, também o ambiente formativo de professores e alunos. Por vezes a prática docente se depara com conflitos, expectativas, contextos diversificados, adequações curriculares, variantes que tornam diferente cada período letivo, cada turma, cada aula. Nesse contexto, administrar uma disciplina implica ter,

além de conhecimento, abertura para aprender com os cotidianos.

As percepções que o indivíduo tem de si a partir de sua formação inicial, suas relações com os itinerários escolares e as vivências em sala de aula vão compoendo sua identidade profissional, sugerindo que compreenda seu processo formativo como uma relação entre seus saberes fundantes, as práticas da cultura profissional em ambiente de trabalho, a capacidade

comunicacional, o registro e a reflexão sobre esse processo, além da partilha de seus saberes em coletivos docentes (NÓVOA, 2009 p. 30-32). Caracterizando-se, entre outros, pela garantia do espaço discursivo e da liberdade de expressão, com ênfase na pesquisa e na diversidade dos conhecimentos.

A permanência e o fomento desses aspectos como *práxis*, não se limitando ao ensino técnico, cujos conhecimentos se relacionam imediatamente com uma atividade produtiva, devem nortear as atividades no espaço acadêmico como um ambiente fértil para a pesquisa e a inovação (NÓVOA, 2009). O que se pode aprender com a docência nesse âmbito não escapa à reflexão sobre essa atividade tendo como pano de fundo o planejamento, a ação, as relações no contexto de aula e os processos avaliativos.

Para Tardif (2014), enquanto sujeito do conhecimento, o professor mobiliza, em seu saber-fazer, elementos de sua subjetividade que se relacionam com saberes e práticas cotidianas e, analisando aspectos de sua prática percebe-se que possui e produz saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. Devolver à subjetividade docente seu lugar central é um aspecto importante da pesquisa sobre formação, já que sua ação é repleta de significados que precisam ser compreendidos nos contextos da relação de ensino e aprendizagem. As escolhas por conteúdos, estratégias de ensino, formas de avaliação, tempos de fala, atividades entre outros elementos dessa relação levam em consideração características do professor e dos alunos dentro dos objetivos da prática docente, não se limitando a processos e procedimentos para o cumprimento de sua tarefa. O que, de certa forma, contraria uma percepção mais tecnicista dessa atividade.

Nesse caso, a abordagem utilizada pelo professor compreende as experiências anteriores, seus valores e suas formas de interpretar as necessidades dos alunos. Para Bondía (2002) experiência é um

processo consciente das vivências do indivíduo. Assim, é possível vivenciar várias situações ao longo de um período, mas apenas aquilo que for significativo ficará marcado. O autor distingue esse saber experiencial do saber informacional. Para ele saber coisas não é o mesmo que vivenciá-las, experimentá-las. As experiências que compõem o indivíduo são significativas e transformam seu modo de agir e gerir suas atividades, mobilizam suas decisões e lhe dão identidade. Outro aspecto da experiência é a necessidade de tempo para que seja entendida como tal, exigindo método para que esse ato reflexivo compreenda a experiência como algo que pertence a uma individualidade, mas que também tem seus traços coletivos, do contrário não geraria mudança, inovação, transformação.

Assim, esse trabalho estuda a experiência de formação docente dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na disciplina Fundamentos de Filosofia das Ciências, na Universidade Estadual do Ceará, UECE, *campus* de Iguatu, centro-sul cearense. Os percursos formativos que se abriram a partir das reflexões sobre sua prática são apresentados na perspectiva da descoberta de um caminho de aprendizagem do diálogo, da diversidade dos pontos de vista, da pesquisa e da criatividade nas propostas avaliativas no período de um ano letivo, dois semestres com duas turmas diferentes.

As percepções dos alunos não recaem sobre a disciplina, que, em tese, deve proporcionar reflexão acerca das relações entre a ciência e seu desenvolvimento e a compreensão do mundo e das dimensões ética e moral de seus impactos sobre o ser humano, mas nas estratégias de ensinagem, nas vivências e experiências destacadas ao longo do processo. O fato de a análise comportar dois semestres letivos do mesmo ano, com alunos diferentes, reforça o sentido de que essa pedagogia é própria do professor da disciplina que, embora não seja o objeto

desse estudo, é o fator causal das reflexões em seus alunos.

Como técnica de coleta de dados foi realizada a análise dos relatórios de conclusão de disciplina dos alunos participantes. Buscou-se compreender os significados dos enunciados dos alunos na composição dos textos de seus relatórios em relação à forma e conteúdo da disciplina.

Por fim, analisar os percursos de percepção dos saberes da prática docente a partir da experiência de aprendizagem tornou-se o objetivo desse texto. Que se apresenta como um material descritivo das reflexões sobre a formação docente e suas subjetividades. Espera-se com essa pesquisa contribuir para a discussão sobre a importância dos saberes da prática (TARDIF, 2014) com a centralidade na subjetividade do sujeito (NÓVOA, 2009) como elementos essenciais da formação docente.

Fundamentação teórica

Os percursos formativos na prática docente nesse trabalho serão compreendidos no sentido das características do professor para o século XXI, “conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social” (NÓVOA, 2009 p. 44), da pedagogia como tecnologia do trabalho docente (Tardif, 2014 p. 117-118), considerando ainda a experiência do indivíduo como elemento atribuidor de sentido à sua formação profissional (BONDÍA, 2002).

Nóvoa (2009) trata do retorno do professor à centralidade na pesquisa em educação nesse início de século. A essa consideração associa-se às de Barreto (2004), e de Lapa e Belloni (2012), onde o professor está no centro do processo, mas não necessariamente centraliza a atividade educativa. Ele é central na medida em que tem conhecimento para desenvolver metodologias adequadas às necessidades de aprendizagem de acordo com as

realidades que encontra nos ambientes de aprendizagem. Para o autor esse é um momento importante para resgatar a fala do profissional a respeito de si mesmo e do exercício de sua atividade.

Há muitas vozes que se levantam para tratar da prática docente. Economistas, administradores, filósofos, sociólogos, psicólogos, biólogos, cada um de seu lugar de fala, observa o professor e sua relação com os saberes da sala de aula, vocalizando uma análise que não considera o ator mais importante e não lhe dá o direito de se pronunciar como um especialista daquilo que faz (NÓVOA, 2009). São os docentes que conhecem os meandros da profissão, então compreendem melhor certas nuances de sua atividade que um formador externo não consegue perceber. Além disso, sabem melhor aquilo que enfrentam como desafio cotidiano e podem contribuir com a escolha e encaminhamento dos elementos de sua formação. Por isso Nóvoa (2009) advoga em favor de uma docência que colabore com a melhoria da docência, numa perspectiva em que os saberes da prática, da experiência, do conhecimento de mundo colaborem na formação dos novos professores e dos professores que já exercem essa profissão.

Segundo Nóvoa (2009) ao elencar conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social como aspectos essenciais da atividade docente, busca-se constituir uma identidade profissional que conhece profundamente os conteúdos disciplinares, didáticos e pedagógicos para bem decidir o que ensinar e como levar os alunos à aprendizagem, que se complementa na reflexão sobre a prática, na integração ao ambiente escolar como comunidade de aprendizagem, reconhecendo os aspectos da personalidade do professor/indivíduo que mobiliza afetos, emoções e saberes para se relacionar com os alunos.

Tardif (2014) afirma que o trabalho no espaço docente passou a ser objeto da

pesquisa em formação de professores com ênfase nas relações que ali acontecem e que são componentes essenciais da atividade de ensino. Para o autor, é essencial que a investigação sobre essas atividades não estejam desligadas de uma de suas essências: a interatividade. Concebendo a docência como uma prática interativa, abre-se caminho para que as condições das relações interpessoais no ambiente escolar sejam componente analítico para a compreensão do trabalho dos professores e, também, aspecto importante de sua formação. Condições de trabalho, número de alunos, equipamentos, contexto social, disciplina que leciona, experiência do professor, administração institucional são, entre outras, variantes que precisam ser levadas em consideração quando se trata do trabalho do professor. “É imperativo que o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores (TARDIF, 2014 p. 115)

Por outro lado, o professor é objeto dos diversos olhares e de percepções distintas, muitas vezes responsabilizando-o diante de resultados obtidos abaixo de esperado, devido a lidarem com os alunos diariamente a fim de que aprendam. Partindo de compreensões como essa, a viabilização de formações para professores em todos os níveis não avaliam as necessidades formativas reais para esses profissionais, de acordo com Vasconcelos e Marinho (2017). É preciso considerar as variantes que compõem as interações na escola e como interferem nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, Tardif (2014) diz que o conhecimento torna-se essencial diante da escolarização em massa que se impõe como um desafio à formação docente, fazendo com que haja uma exigência sobre os professores valorizando a quantidade e variedade de conhecimentos para dar conta de todas as demandas que acontecem em sala de aula. Esses saberes, no caso, compõem a Pedagogia que, num sentido instrumental, seria sua ferramenta de trabalho.

Para Tardif (2014), como atividade instrumental, a docência é realizada sobre um objeto - aluno/turma – a fim de se obter um resultado, uma compreensão da pedagogia como a dimensão instrumental do ensino. O indivíduo é transformado na relação com o objeto, que também é modificado pelo indivíduo. A pedagogia como técnica transforma o indivíduo a partir de todas as circunstâncias que envolvem o ato educativo, assim como, também recebe do indivíduo todas as adequações relativas ao seu emprego dadas as condições relacionais de trabalho. Daí, na pesquisa em educação, a importância das questões relativas ao exercício da docência e as circunstâncias que envolvem as tomadas de decisão pelo professor na relação ensino aprendizagem, já que pedagogia e didática só têm utilidade se estiverem associadas à prática de sala de aula, conforme o autor.

De acordo com Bondía (2002) esses elementos todos compõem a experiência docente, que se compreende para além do acontecimento ou da bagagem cultural que se acumula ao longo do tempo, daquilo que marca significativamente o indivíduo e que torna o momento, a vivência e o aprendido em algo único. Nesse sentido, a experiência é o acontecimento, que é percebido e para o qual são mobilizados todos os sentidos. É um saber que se diferencia do saber científico por não separar sujeito e objeto, racionalidade e emoção, embora isso não destitua o sujeito da experiência da capacidade racional. Além disso, “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (BONDÍA, 2002 p. 27).

Percebe-se que a docência não é constituída apenas de uma dimensão prática e técnica, ou metodológica, mas é uma atividade multifacetada que movimentada uma diversidade de saberes e

que não pode ser considerada, a não ser para estudos específicos, apenas de um ponto de vista. Nesse trabalho considerou-se o percurso formativo do professor a partir das relações dos alunos com a disciplina, suas necessidades de aprendizagem e as experiências vividas na instrumentação, entre reflexões e decisões para reorientar suas práticas em contextos diferenciados.

Metodologia

Para efeito dessa investigação optou-se por uma metodologia de cunho qualitativo, que tem como característica estreita relação do investigador com o objeto da pesquisa e seu ambiente, uma grande preocupação com o contexto em que ocorrem as situações pesquisadas já que “o comportamento humano é, por ele, significativamente influenciado” (BOGDAN & BIKLEN, 1994 p. 48). Assim, esse trabalho busca descrever os percursos formativos do professor nos ambientes de aprendizagem formal, a partir da experiência como aluno licenciando a fim de compreender os significados dessa experiência à luz da teoria dos saberes docentes de Tardif (2014).

Como estratégia de recolha de dados, foi realizado um estudo dos elementos documentais, relatórios finais da disciplina Fundamentos de Filosofia das Ciências feitos por 20 (vinte) alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas, de dois semestres do ano de 2019, da UECE, *campus* de Iguatu, Ceará. Para analisar as interpretações dos alunos participantes quanto ao caráter da disciplina, os avanços e dificuldades e as transformações ao longo do percurso letivo até os processos de avaliação, foram compilados e analisados os textos buscando expressões recorrentes em todos os textos que apontassem as percepções dos alunos sobre a disciplina e os percursos de aprendizagem e implicitamente indicassem aspectos formativos apreendidos a partir da experiência.

Formou-se um quadro indicativo dos termos e expressões mais recursivas e a quantidade de vezes em que foram manifestos nos diversos textos compondo as “categorias de análise, uma classificação dos dados descritivos recolhidos para a composição do quadro de apreciação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994 p. 221). À análise desse material acrescentaram-se os contextos das falas dos participantes e buscando inferir os aspectos da experiência formativa que estavam implícitos em suas considerações à luz dos conceitos de saberes docentes de Tardif (2014) e da experiência como elemento formativo de Bondía (2002).

Resultados e discussão

A disciplina Fundamentos de Filosofia das Ciências é componente curricular obrigatório para o 1º (primeiro) semestre da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará, UECE, *campus* Iguatu. Tem como objetivos a compreensão do significado de filosofia, sua evolução histórica com ênfase nas relações entre a constituição da ciência e sua evolução, do pensamento científico e as contribuições da filosofia para a compreensão da natureza. Tem carga horária de 34h/a e foi ministrada no horário EF, correspondente ao intervalo entre as 11h e as 12:30h.

Como uma disciplina teórica, a leitura e a reflexão sobre seus temas são fundamentais para a aprendizagem, bem como as discussões temáticas, a pesquisa e a escrita. Porém, no horário disponibilizado e nas condições de realização da disciplina há diversos desafios a serem superados, entre eles a participação e o envolvimento com os conteúdos disciplinares, o exercício da leitura e a constante relação com as diferenças.

Para a constituição da percepção sobre a disciplina ao longo do semestre, foram analisados os 20 (vinte) relatórios finais dos alunos de duas turmas que

concluíram a cadeira em dois semestres consecutivos no ano de 2019, com a mesma professora, que foram avaliados a fim de compor a segunda nota da disciplina. Em média, cada relatório tem uma lauda com uma breve descrição da disciplina, um retrospecto das aprendizagens e algumas considerações sobre o que mereceu destaque na percepção dos alunos. As categorias eleitas na análise correspondem às percepções dos alunos acerca da disciplina, das estratégias de ensino, dos eventos que mereceram destaque ao longo do semestre e da compreensão sobre a prática docente a partir de suas vivências. É certo que numa atividade para nota há que se ter cuidado com críticas para evitar a presunção de um prejuízo de pontos, por isso em geral relatórios têm elogios e felicitações, que, nesse estudo, foram detectados quando apareceram e descartados. Conteúdos em destaque também foram descartados, mesmo quando coincidentes nos relatos, para evitar a perda do foco desse trabalho.

Palavras ou expressões mais frequentes nos relatórios e que trazem luz à perspectiva da valorização da experiência pessoal, enquanto aluno, como elemento essencial na formação docente são apresentadas no quadro 1. Nesse texto essas expressões serão analisadas, mas não exclusivamente, pois há outras partes dos discursos que colaboram para uma melhor interpretação da visão dos alunos sobre sua experiência no transcurso da disciplina. Assim, como categorias de análise foram elencadas a relação entre experiências de ensino e aprendizagem e a motivação ao longo do percurso didático.

Quadro 1 Palavras e expressões recorrentes nos relatórios dos alunos

| Palavras/expressões frequentes | Quantidade nos textos |
|--|-----------------------|
| Valorização do senso crítico/pensamento crítico | 5 vezes |
| Reflexão (ou expressão correspondente) | 8 vezes |
| Interatividade (diálogo, conversa, debate, relação do professor com os alunos) | 12 vezes |
| Experiência | 6 vezes |
| Conhecimento / conhecimento prévio | 6 vezes |
| Respeito às diferenças/diversidade | 6 vezes |
| Atrair a atenção (ou expressão correspondente) | 6 vezes |

Fonte - Feito pelo autor.

Dentre as observações dos alunos a expressão *atrair a atenção*, ou uma frase mais extensa que tenha a mesma atribuição, foi utilizada geralmente numa relação com a metodologia empregada em sala de aula. O termo em destaque relaciona-se com motivação, que tem a ver com as expectativas de sucesso e as relações de importância e necessidade dadas pelo indivíduo à situação em análise e o fazem mover seus esforços na realização de uma tarefa de acordo com Lefrançois (2008). Considerando as dificuldades que os alunos têm de entender a função dessa disciplina num curso de licenciatura e da necessidade de torná-la *atraente* durante todo o semestre verificou-se que o emprego de estratégias como o uso de materiais de fácil acesso como vídeos e textos, dinâmicas de apresentação de trabalhos e valorização de atividades em equipe foram elementos que mantiveram essa expectativa de sucesso da qual fala o autor.

De acordo com os relatórios, essa motivação foi entendida como uma conquista coletiva e ao longo do semestre, com destaque para a aprendizagem sobre aprender a ouvir, e a falar sobre os temas tratados. Expressões como *ouvir a opinião, respeitar e falar, ter opinião diferente não é desrespeito*, são recorrentes e expressam uma percepção de que conviver é uma

experiência a ser aprendida no percurso e que a aprendizagem se dá nesse encontro das diferenças. Essas visões encontram amparo em Bondía (2002) cuja ênfase nas relações pessoais e na valorização da reflexão se opõe ao excesso de informação como norma para indicar a aprendizagem e conhecimento. Naturalmente, se conhece mais aquilo que se conhece bem, porém, nesse caso quanta mais informação melhor, porém, a crítica do autor se faz quanto à valorização da quantidade e diversidade de informações e conteúdos como indicativa de aprendizagem ou de conhecimento. Não há momento para aprofundar esses saberes, por isso chama a atenção para a situação “vvida e marcante, individual e irrepitível” (BONDÍA, 2002 p. 28).

Tardif (2014) alerta para a posição acadêmica de que as realções humanas nessa profissão podem ser deixadas de lado em função de um aspecto mais tecnicista dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a motivação torna-se um componente da prática docente já que, dadas as condições, “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF e LESSARD, 2012 p. 35).

Para Nóvoa (2009) investir em dar nova roupagem a atitudes tradicionais é uma prática que não cabe mais na docência para o século XXI, assim, a formação docente precisaria, entre outros, incorporar conceitos e compreensões sobre sua prática que considerassem a inclusão da dimensão pessoal do professor e as relações sociais gestadas no ambiente de sala de aula. Não há, então, saber docente apenas restrito a um aspecto de sua atuação, no sentido conteudista ou técnico por exemplo, isso colocaria esse trabalho no mesmo patamar de outras profissões. Concorda, portanto, com Tardif e Lessard (2012) que a caracterizam como um “trabalho interativo, cognitivo e sobre o outro, o que

pressupõe que há muito mais em jogo na relação de ensino-aprendizagem do que os aspectos meramente instrumentais” (TARDIF e LESSARD, 2012 p. 33), já que “o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (NÓVOA, 2009 p. 35) que são postos em jogo nas atividades de sala de aula em qualquer nível de escolaridade, ainda mais no ensino superior e na formação de professores.

A motivação é entendida nesse trabalho como aspecto aprendido através da experiência nas atividades e nas interações proporcionadas na disciplina. E, nesse caso, a ênfase no campo da atividade é necessária, não para considerá-la mais importante dos que os outros aspectos do trabalho docente, mas para trazê-la ao centro da discussão sobre as aprendizagens que correm em paralelo às outras cognições e que Tardif (2014) apresenta como um dos saberes que mais influi na prática do professor em sua vida profissional. Motivação aqui extrapola o aspecto da resposta a um estímulo para ser compreendida como uma circunstância da qualidade da participação dos alunos ao longo das atividades das disciplinas que se apresenta na forma e compromisso individual que ganha sentido na coletividade segundo Lave e Wenger (2003).

Experiências de ensino e aprendizagem

Senso crítico e visão crítica foram utilizados em associação com expressões como *ampliação da visão, aprofundamento, visão abrangente* como uma consequência das atividades realizadas com vídeos e com os debates sobre as temáticas propostas e do desenvolvimento das capacidades comunicativas. Há uma ênfase sobre os videodocumentários que ligaram o conteúdo ao cotidiano e fomentaram os

debates e, novamente aqui, se recorre à experiência como norteadora da aprendizagem. Tardif (2014) aponta duas formas de desenvolvimento dos saberes docentes no âmbito da formação universitária: “o conhecimento conteudista/disciplinar e a experiência como aluno” (TARDIF, 2014 p. 62 - 63). Nada impede que essas vivências positivas na disciplina sejam esquecidas ao longo da trajetória profissional desses alunos, mas, para o autor, elas reverberam nas motivações para a prática em sala de aula e compõem a bagagem cultural da qual lançarão mão à medida que for necessário.

Retoma-se aqui a proposta de Nóvoa (2009) onde conhecimento e tato pedagógico podem gerar iniciativas que modifiquem a percepção do professor como alguém que realiza ações a partir de métodos e técnicas pré-estabelecidas, para um profissional que articula saberes em função das diferentes realidades em que se encontra para melhor resultado de aprendizagens. Se, por um lado, compreender as dinâmicas criativas para o estudo dos conteúdos compete ao âmbito disciplinar, por outro, as vivências, que se tornaram significativas, tomaram corpo nos relatórios de fim de conclusão de semestre.

É interessante perceber a referência frequente a conteúdos e situações de sala de aula em mais de um aluno e em semestres letivos diferentes porque apesar do “acontecimento *ser* comum, a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” verificou-se que certos conteúdos, técnicas e aprendizagens foram significativas para os alunos diante da diversidade que a disciplina representa, já que “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (BONDÍA, 2002 p. 27).

Outro aspecto da formação docente percebida pelos alunos é a capacidade que o diálogo e as relações no âmbito da sala de aula têm de criar espaços de aprendizagem. O termo *interatividade*,

além de algumas expressões que têm a mesma equivalência, foi encontrado em contextos de valorização do diálogo e do respeito aos diferentes pontos de vista acerca dos temas propostos. Para os alunos, sala de aula tornou-se sinônimo de interação e participação. Ao afirmar a importância do conhecimento para o diálogo também se confirma a ideia de que nesse campo de atuação os saberes tem bastante importância na medida em que são compartilhados e, nesse sentido há uma convergência para o respeito à diversidade nos processos avaliativos no sentido de valorizar as capacidades, habilidades e os tempos de aprendizagem dos alunos.

Tardif (2014) afirma que não há saberes individualizados, que, embora estudados em separado a fim de aprofundar a compreensão, estão imbricados e compõem as reflexões, decisões e atitudes do professor. Porém, para o autor, as imagens que são feitas de seus professores ao longo da vida de estudante são modelares e implicam em uma referência para as atitudes dos profissionais. Assim, uma vivência formativa onde há abertura para o diálogo tem influência direta sobre as atitudes que os futuros docentes virão a ter. Não como uma relação causal, mas como uma forte influência atitudinal.

Em Nóvoa (2009), o professor para o século XXI deve estar habilitado a continuar aprendendo após sua formação inicial. Não apenas no sentido dos cursos e pós-graduação, mas nas circunstâncias de sua profissionalização que acontecem nos diversos ambientes onde atua. O autor afirma que não há como substituir o professor na “promoção de aprendizagens, na construção dos processos de inclusão, no enfrentamento dos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (NÓVOA, 2009 p. 13). Nesse sentido ao abordar a expressão *conhecimento prévio* faz-se referência às propostas avaliativas de conclusão da disciplina.

Numa perspectiva de avaliação formativa, Perrenoud (1999), os debates temáticos apontam para uma ampliação do conhecimento dos alunos. Ao enfatizar a valorização dos saberes prévios e as considerações sobre o respeito aos pontos de vista do outro, os relatórios indicam que há um crescimento e envolvimento com a disciplina e com seus temas e conteúdos. Num aspecto utilitarista, pode-se afirmar que isso não é indicativo de que houve aprendizagem, porém, cada referência à bagagem cultural relaciona-se com os momentos de debates após cada documentário, música ou outro recurso utilizado para motivar a discussão. Sendo o propósito da atividade docente a aprendizagem, pode-se considerar sim, que há mudança quanto ao conhecimento desses alunos, ainda mais considerando a percepção deles em seus próprios depoimentos.

Nessa perspectiva, o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo – por exemplo, no cérebro dos alunos – mas obter o empenho dos atores considerando os seus motivos, isto é, os seus desejos e os significados que atribuem à sua própria atividade de aprendizagem. (TARDIF, 2014 p. 137).

Conclui-se que as aprendizagens numa formação de professores não podem ser medidas apenas em aspectos técnicos e conceituais, ou mesmo em elementos comportamentais porque extrapolam esse âmbito na composição de sua bagagem cultural, nos seus repertórios que vão implicar em modos de pensar e agir docentes que podem influir positivamente em seu desempenho profissional. Já que “a maioria das vezes os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poder se apoiar num saber-fazer técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a clareza” (TARDIF, 2014 p. 137). As percepções manifestas nos relatórios apontam para uma visão docente mais participativa e promotora de interações.

Considerações finais

A formação docente implica além dos conhecimentos formais, os aspectos da subjetividade do indivíduo. Compreender essas dimensões na profissionalização do professor demanda apropriar-se de uma visão mais holística e instrumental, onde a pedagogia seja a tecnologia para sua atividade. Nesse sentido, deve ser entendida como todos os recursos de que se lança mão para promover a aprendizagem, desde o domínio dos conteúdos, passando pelas estratégias até a prática da interação entre professor e aluno no ambiente de aprendizagem.

O estudo dos relatórios dos licenciandos em Ciências Biológicas, na disciplina Fundamentos de Filosofia das Ciências, aponta para a percepção da experiência como elemento formador. Partindo dos trabalhos de Tardif (2014), Nóvoa (2009) e Bondía (2002) a análise das categorias - experiências de ensino e aprendizagem e motivação ao longo do percurso didático - retornou as expressões mais utilizadas que se relacionaram com os contextos vivenciados dando indicações de que os ambientes formativos devem considerar e valorizar a promoção da interação, a valorização da bagagem cultural e técnicas diversificadas em consonância com as realidades e atualidades do meio social, a diversidade de saberes e a capacidade de criação e inovação de seus participantes.

Percebeu-se também que a aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior a riqueza e diversidade de experiências, sinalizando para uma tecnologia de ensino que priorize as interatividades. Independente dos contextos, a atividade docente é uma prática interativa e como tal percebe-se que as vivências dos alunos reverbera em suas percepções sobre o que é ser professor, apontando ainda para os saberes docentes como uma composição de diversos saberes que vão se constituindo ao longo da formação contínua.

Referências

BARRETO, R. G. Tecnologia: trabalho e formação docente. **Educação & sociedade**, 25, n. 89, dez. 2004. 1181 - 1201. Acesso em: 08 out. 2018.

_____. Recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, dez. 2012. 982-1002. Acesso em: 10 set. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994. 334 p.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, 2002.

BRAGA, J. **Objetos de Aprendizagem: introdução e fundamentos**. Santo André: UFABC, 2005. Disponível em: pesquisa.ufabc.edu.br/interact/?page_id=370 Acesso em: 19 jul. 2019.

LAPA, A. B.; BELLONI, M. L. Educação a distancia como mídia-educação.

Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 175-196, abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p175/22190> . Acesso em: 01 nov. 2018.

LAVE, J.; WENGER, E. **APRENDIZAJE SITUADO: Participación periférica legítima**. Tradução de Miguel Espíndola e Carlos Alfaro. 16. ed. [S.l.]: México : UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2003. Publicação de governo nacional : Espanhol

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem: o que a velha senhora disse**. Tradução de Vera Magyar. 5. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2008. 496 p.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. LISBOA, PT: EDUCA, 2009.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 201 p.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à regulação da aprendizagem. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, 2014. 325 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELOS, Sandro Olimpio Silva; MARINHO, Emmanuel da Silva.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE.

Redin: Revista educacional Interdisciplinar, Taquara, Rs, v. 1, n. 6, p.475-491, out. 2017. Anual. Disponível em:

<https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/619/475> . Acesso em: 05 maio 2018