

**A PRÁTICA DE ENSINO ARTICULADA À PRÁTICA DE PESQUISA NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

HOW ARTICULATE PRACTICE AND RESEARCH ON THE TEACHER TRAINING

Luciane Maria Schlindwein

lucmas@univali.br

Rozilda da Silva Luis

rozildaluis@terra.com.br

Agência Financiadora: FAPESC

RESUMO. 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. Vimos investigando a prática de ensino como instância privilegiada na formação dos novos professores, destacando o papel que os princípios da pesquisa e de uma formação estética podem oferecer como elementos fundantes para o professor. O estudo que ora apresentamos faz parte de uma pesquisa maior, cujo objeto é a investigação do desenvolvimento estético de professores e alunos. Para este recorte, analisamos os dados coletados durante dois semestres letivos, junto a um grupo de 17 alunas do curso de pedagogia, na disciplina de Prática de Ensino. Desde o início das atividades as alunas estavam cientes que participavam de uma pesquisa maior e concordaram em inserirem-se na dinâmica da pesquisa no duplo papel de sujeitos e protagonistas. Foram desenvolvidas práticas pedagógicas articuladas com os princípios da pesquisa intervenção. 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, neste contexto de pesquisa, discutir a constituição dos saberes docentes, identificando se a prática de pesquisa aliada a uma formação estética constitui-se 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 para além da “normalidade” do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Profissionalidade docente; Formação estética; Prática de pesquisa; Curso de pedagogia.

ABSTRACT. We discussed in this text, the relevance of the training grounds for the search of the teacher. We believed that the experience with the practice of teaching

can be excellent tool for the formation of a professional teaching committed to promoting the development of the student. Searching the practice of teaching in the training of new teachers, we emphasizing the role that the principles of research and aesthetic training can offer like elements for the teacher. The present study is part of a larger study, whose object is the investigation of the aesthetic development of teachers and students. For this crop, we analyzed data collected over two academic semesters, along with a group of 17 students of the course of pedagogy, in the discipline of the Practice of Teaching. Since the beginning of activities, the students were aware that they are part of a larger study and they agreed to enter into the dynamics of research in the dual role of individuals and players. They were developed conjunction with teaching the principles of intervention research. Data presented and discussed here refer to records compiled from the coaching sessions of the projects in practice, observation of the interventions of the students, discussions in the classroom and analysis of the memorial prepared by students. It is in this context of research that we discuss the formation of teacher knowledge, identifying whether the practice of research combined with a training is an aesthetic skills necessary for teacher training. We believe that the life experiences of research can contribute effectively to the teachers develop an provocative and questioning attitude.

Keywords: Professional teacher; Training aesthetics; Practice of research; course of pedagogy.

Introdução

Pensar numa formação de professores desvinculada da idéia de pura transmissão de conhecimentos que ultrapasse a dicotomia entre teoria e prática tem sido nosso desafio, especialmente nos últimos anos. E consideramos que esta dicotomia pode ser superada na medida em que investimos em uma formação integral, da pessoa do professor.

Neste trabalho propomos uma reflexão sobre a importância da prática da pesquisa e da formação estética nos cursos de formação docente.

Para Coelho:

A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade (1996, p.38).

Mas como conseguir tal intento em relação a formação do professor senão por uma formação que privilegie a prática de pesquisa e a formação estética do

professor como elementos constitutivos dos saberes docentes, daqueles que conduzirão o processo de ensino- aprendizagem dos alunos que foram lhe confiados?

Se a pedagogia universitária é um espaço de conexão de “conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (Lucarelli 2000, p.36), uma formação acadêmica baseada apenas na formação instrumental não basta para que se forme o bom professor. Torna-se necessário conforme Cunha (1992), que a docência se construa a partir do aliamento entre o espaço da prática e o da reflexão teorizada.

Neste artigo apresentamos uma discussão em torno de estudos realizados a partir de um grupo de pesquisa intitulado Cultura, Escola e Educação Criadora e traz, como recorte, a investigação realizada junto a uma turma do curso de pedagogia, com o objetivo de refletir a importância do desenvolvimento estético de professores e a proposta de vivenciar princípios da pesquisa acadêmico-científica na prática de ensino de um Curso de Pedagogia.

Por desenvolvimento estético compreendemos um modo de apropriação da realidade, condicionado às questões culturais e históricas. Para Vigotski, as bases biológicas do homem se humanizam nas e pelas trocas sociais. O desenvolvimento cultural e biológico é assim compreendido no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Nesta perspectiva, a reprodução ou repetição implica sempre e necessariamente em transformação. Neste contexto de significação é que se insere a compreensão de estética que referencia este trabalho.

Ao introduzirmos os princípios da pesquisa acadêmico-científica na prática de ensino, acreditamos estar proporcionando ao professor em formação, a formação de “um espírito crítico que afasta os dogmas e acompanha o desenrolar dos processos sociais” (GATTI, 2007), provocando-o para a reflexão de suas práticas e das práticas pedagógicas observadas no cotidiano escolar. Acreditando que a prática de formar pela pesquisa constitui-se numa maneira de abordar e problematizar a visão do ser professor, de tornar os licenciandos mais participativos e críticos, esta 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.

Consideramos que nosso trabalho se insere em uma perspectiva de pesquisa construtivo-colaborativa, tal como proposta por Mizukami (2002, 2008), pautando-nos também em registros em forma de narrativas, as quais foram analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2008).

Neste contexto, estabeleceu-se um cronograma para a realização da prática de ensino curricular, que atendesse a ambos interesses, formação estética e prática de pesquisa, e que pudesse resultar em ações positivas e construtivas aos processos educacionais das crianças envolvidas.

As alunas envolvidas neste trabalho num total de 17 estagiárias foram organizadas em 8 equipes (oito duplas e uma aluna realizou o estágio sozinha), com a proposta de todas desenvolverem o trabalho de formação estética numa mesma escola da Rede estadual de ensino. Nossa proposta teve como público-alvo as turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e 04 turmas do 3º ano de formação do magistério do Ensino Médio.

As práticas eram realizadas a cada segunda-feira, o que permitiu uma avaliação permanente dos trabalhos desenvolvidos. Todas as terças-feiras, no período noturno, as acadêmicas reuniam-se com as professoras orientadoras e em forma de seminários de avaliação expunham seus anseios, dilemas, dúvidas e inferências acerca do cotidiano escolar, para que coletivamente se pudessem pensar em práticas de desenvolvimento de um planejamento voltado para a formação estética dos alunos.

Como o desenvolvimento estético constitui-se no eixo basal de nosso estudo, as alunas partiram de um esquema comum de trabalho. Neste esquema comum estavam explícitos os nossos objetivos de desenvolvermos atividades que pudessem promover vivências estéticas durante o período de estágio. A partir de um mesmo trabalho comum (um esquema organizado pela professora coordenadora de estágio, no qual estavam definidos os objetivos gerais das propostas e o eixo teórico a ser estudado e que subsidiaria as análises), as alunas fizeram suas escolhas e definiram diretrizes junto com as professoras das séries nas quais realizaram suas práticas de ensino. Desta forma, o esquema de trabalho que em princípio era igual para todas as duplas, foi adquirindo corpo próprio, de acordo com os interesses e com o envolvimento das duplas.

Organizamos um cronograma de atividades de forma que pudéssemos desenvolver atividades coletivas, com discussões teóricas e artísticas de interesse comum, orientações particulares nos trabalhos das duplas, acompanhamento das atividades práticas na escola e socialização das atividades, já com análises empreendidas pelas próprias alunas. O eixo artístico que atravessaria as práticas foi sugerido pelas duplas, definido juntamente com as professoras das classes aonde a prática foi realizada.

Assim, as equipes desenvolveram trabalhos atravessados pela música, pela literatura e pelas artes visuais. Consideramos que estes eventos foram possibilitando diferentes contatos das alunas com eventos culturais até então desconhecidos e que, do nosso ponto de vista ampliaram seus repertórios, o que ficou evidente em suas práticas.

A organização da Prática de Ensino a partir de uma proposta inovadora para o Curso de Pedagogia

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. A proposta de estágio volta-se então para a observação das necessidades das escolas circunvizinhas e de suas características próprias, uma vez que estas poderão abrigar ou até mesmo já abrigam, a gama de professores formados pela universidade.

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).

A prática de ensino do curso Pedagogia investigado está organizada em três semestres letivos consecutivos com uma carga horária total de 600 horas/aula, das quais, 344 horas são desenvolvidas em escolas do ensino fundamental e na educação infantil. De acordo com o Regimento Interno do curso, o aluno de pedagogia fará o estágio supervisionado nos 6º, 7º e 8º períodos, buscando nestes três períodos desenvolver um projeto de pesquisa, propor suas atividades de intervenção e escrever seu trabalho de conclusão de curso após a análise dos resultados obtidos a partir de sua prática.

Ao definir em seu Plano Pedagógico, a disciplina de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia como sendo “atividade de integração teórico-prática (...) que possibilita o desenvolvimento de projetos interligados, tendo como objetivo proporcionar a construção de competências que contribuirão para a formação de vida pessoal e profissional.” (UNIVALI, 2006, p. 208), a universidade passa a propor então, um trabalho diferencial em seu campo teórico e prático, dando abertura para a execução de projetos que sirvam de elo entre a produção de conhecimentos do profissional docente e a prática experiencial dos conhecimentos produzidos por si e pela humanidade, e é nesta brecha que nossa pesquisa está inserida, como um elo, 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)

Entendendo a pesquisa como parte integrante da formação do docente, a idéia de uma pesquisa intervenção da qual as alunas se envolveriam com o tema formação estética do professor coaduna com os objetivos propostos para a formação do professor no plano pedagógico da Universidade investigada e com as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no que tange ao estágio supervisionado, percebendo que nestes documentos, ao sinalizarem a construção de competências, a reflexão contextualizada, o estudo e interpretação da realidade educacional, a avaliação das experiências e auto-avaliação para a formação profissional, nos abre 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.

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 este caminho sugerido pelo autor, pois se situa no investimento de uma prática diferenciada, pautada na formação integral do professor, com vistas à educação da sensibilidade em consonância com a multiplicidade humana.

Nossa proposta objetiva possibilitar as 17 alunas envolvidas, o contato com a pesquisa em seu próprio campo, com a produção de conhecimentos a partir do levantamento de dados sobre a constituição da formação estética do professor e com a possibilidade de desenvolver um processo qualitativo de ensino-aprendizagem voltado para a formação estética dos alunos envolvidos.

Na dinâmica na prática de ensino, privilegiaram-se momentos de discussões sobre o projeto de pesquisa, sobre o entendimento do conceito de estética e de formação estética, sobre concepções de ensino e sobre as artes (música, literatura artes visuais) como forma de expressão da sensibilidade humana.

Foi através destas discussões que se percebeu até que ponto as futuras professoras possuíam em sua constituição os aparatos necessários para a promoção de uma formação desta natureza. Assim que, percebeu-se que investir primeiramente na formação daquele que terá por objeto de trabalho a formação de outros seres torna-se a primazia das ações pedagógicas de uma proposta de formação universitária. Era necessário sensibilizar os olhares, educar os sentidos, ou seja, pensar em uma educação da sensibilidade humana aprendente. Neste sentido, foram investidos esforços para ampliar o repertório/conteúdo que considerávamos importantes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas produtivas.

Realizamos então, em nossos encontros na universidade trabalhos que proporcionassem o aumento do conhecimento das artes e em especial da arte em Itajaí. Foi feito um mapeamento dos diferentes estilos musicais presentes no município de Itajaí, e através da participação de uma pesquisadora, apresentou-se às alunas uma pesquisa pela mesma (a ser publicada em livro) sobre os festivais de

música em Itajaí. Visitamos diferentes apresentações e exposições culturais (noite cultural de Piçarras, com apresentação de teatro de fantoches; discussão com escritora de livros infantis, apresentação de peça teatral no teatro municipal de Itajaí, contadora de histórias, artistas plásticas, exposição sobre a história do violão, conversa com ilustradora de livros infantis, entre outras).

A partir daí, é 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 nesta prática; o contexto do processo de ensino e de aprendizagem com vistas à percepção do desenvolvimento do sentido estético nas classes pesquisadas.

As primeiras percepções em campo que apontavam para um déficit na formação estética, sendo observado que a arte, a literatura e a música quando utilizadas em sala de aula pelas professoras regentes das classes observadas, tinham muito mais o objetivo de servir de pretexto para o ensino de outros conteúdos a exemplo o ensino da leitura e da escrita e da interpretação de textos, do que propriamente o objetivo de uma formação voltada para a percepção do belo e do desenvolvimento da atividade criadora. A exemplo disto, a literatura tinha prioritariamente como pano de fundo a intenção de avaliar a leitura do aluno, iniciar algum conteúdo das diferentes áreas de conhecimento e raramente se prestava ao papel primordial de deleitar-se com uma boa história, aos processos de mímese que envolvem o ato de ler.

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, buscando promover em seus projetos de intervenção, atividades envolvendo especialmente a arte, a literatura e a música.

A distância percorrida entre a própria formação estética e a formação estética dos professores e alunos de uma rede estadual de ensino, investigados pelas graduandas do curso de pedagogia foi ponto um espaço construtivo para a tomada de consciência de um grupo que se encontra em vias de constituição das concepções de docência.

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 estes 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 como elemento constitutivo da Prática de ensino

De acordo com Herbert-Lessard (2005), a prática metodológica de uma investigação científica supõe uma dinâmica constituída, basicamente, por quatro diferentes pólos: epistemológico, teórico, técnico e morfológico. Cada um destes pólos possui suas especificidades, mas, o fundamental a ser considerado é que eles guardam, entre si, uma articulação intrínseca profunda. Sendo o pólo epistemológico, segundo o mesmo autor, “o motor de pesquisa do pesquisador”; o pólo teórico, “as instâncias metodológicas em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem”; o pólo morfológico, “a estruturação do objeto científico” e o pólo 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 destes quatro pólos no âmbito da formação docente.

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 mini pesquisas, que em geral não passam de arremedos artificiais para cumprir com a exigência cobrada a partir desse documento do Conselho Nacional de Educação.

Consideramos que a carga-horária destinada à pesquisa nos cursos de graduação, não tem condições de formar o professor em uma perspectiva mais ampla. Porém, consideramos também que a possibilidade de um investimento da prática de pesquisa na Disciplina de Prática de Ensino dos cursos de pedagogia, torna-se a mola propulsora da reflexão sobre a natureza da ciência, focando o olhar para as peculiaridades do cotidiano com vistas à possibilidade de transformá-lo.

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. 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).

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).

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, 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.

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 proposta de uma Formação Estética na e através da Prática de Ensino

Para Vigotski, “quando observamos, ainda que seja da forma mais superficial, uma reação estética, percebemos que seu objetivo final não é a repetição de qualquer reação real, mas a superação e o triunfo sobre ela.” (VIGOTSKI, 2003, p. 232). “A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair o fato de que o sujeito desse ato e dessa contemplação artística ocupa na existência um lugar concreto, único.” (BAKHTIN, 1997, p. 44). Para o autor, ao apreciar uma obra, seja literária, musical ou visual, a pessoa se implica, o ato de contemplação é entendido como um movimento ativo e produtivo.

Só a função estética é capaz de manter o homem na situação de estranho perante o universo, de estranho que uma ou outra vez descobre as regiões desconhecidas com um interesse nunca esgotado e vigilante, que torna sempre mais uma vez consciência de próprio projectando-se na realidade que o cerca, por sua tomando consciência da realidade circundante e mediando-a por si próprio. (MURAKOVSKY, 1997, p.124-125)

De acordo com Vigotski, “... as influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo um tipo de reação diferente da habitual, e essa atividade peculiar, ligada aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética.” (VIGOTSKI, 2003, p. 229). E, a vivência estética propicia o desenvolvimento estético.

O paradoxo da percepção estética reside no facto de que só renunciando ‘a percepção pessoal de uma obra de arte através do prisma dos próprios significados pessoais, é que o observador consegue compreender a obra em toda a plenitude do seu significado e, nesta interacção, enriquecer o seu próprio mundo interior. (LEONTIEV, 2000, p. 130)

Durante as discussões nas aulas de prática de ensino, as alunas puderam expor seus sentimentos e ansiedades em relação à proposta. De início sentimos muitas dúvidas, medo e até incompreensão da proposta. Mas à medida que, através dos debates em sala de aula, estas foram expondo suas idéias, 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.

Os relatos a seguir ilustram nossas afirmações:

O professor precisa, dentro do seu planejamento, trabalhar o interesse das crianças. Para ser professor é preciso sentir forte no coração, o desejo, a vontade de sensibilizar as crianças (Terezinha).

Pude perceber o grande interesse das crianças nas atividades com a música. Eles participaram, se interessaram e como a música desenvolve a aprendizagem deles, na interpretação, eles se desenvolveram muito com as atividades que envolveram a música. Nosso objetivo não era ensinar música, mas desenvolver a sensibilidade, para ajudar na aprendizagem. (Jocélia)

Foi minha primeira experiência. A professora da classe me ajudou muito. No início eu tive muito medo, mas a integração com a professora, me dando idéias e me ajudando a organizar as atividades foi muito boa. Tenho certeza que estou me sentindo melhor. Ainda tenho muitas dificuldades, mas estou superando. Nunca tive aulas de música. A música que estou ensinando, é algo que estou aprendendo também. O que mais eles sabem, e gostam é funk e hip hop e eu me sinto insegura em trabalhar este conteúdo com uma quarta série. Eu levei a música aquarela, levei do planeta água do Guilherme Arantes. Eles são pré adolescentes e é difícil ter o interesse deles... (Sandra)

Estes relatos indicam o quanto a música ou a literatura, mais do que ampliar o repertório das futuras professoras, torna-se um elemento de formação, um eixo que permite articular os conteúdos escolares e sensibilizar as crianças e as próprias professoras envolvidas no trabalho pedagógico.

Consideramos que o instrumental necessário à formação dos novos professores, inclui, cada vez mais, um olhar atento a 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). Neste 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 nisto 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.

Assim que, 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 constitui-se fatores essenciais para a formação de professores reflexivos, comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade.

LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1985), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Atualmente é professora titular do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Tem experiência na área de Psicologia da Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento estético de professores e alunos, prática de ensino, formação de professores e psicologia histórico-cultural.

ROZILDA DA SILVA LUIS

Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, na Linha de Formação Docente. Graduada em Supervisão Escolar pela Universidade do Vale do Itajaí (2003) e graduação em Pedagogia - Orientação Educacional pela Universidade do Vale do Itajaí (1991). Atualmente atua como Supervisora Escolar na Escola Básica Arnaldo Brandão.

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.
- COELHO, I. M. **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. In: Formação do Educador. São Paulo, Editora UNESP, 1996.
- CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas, Papirus, 1992.
- GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, Líber Livros, 2007.
- HÉRBERT-LESSARD M.; GOYETTE Gabriel; BOUTIN Gérald. **Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas**. , 2ª ed. Lisboa, Portugal: Editora Instituto Piaget, 2005.
- LEONTIEV, D. A. **Funções da Arte e Educação Estética**. In: FRÓIS, J. P. Educação Estética e Artística. Lisboa, Calouste Gulbenkian, 2000.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Bachelard: O filósofo da Desilusão**. In Cadernos Ensino de Física. V. 13, n.3 p.248-273, dez 1996.
- LUCARELLI, E. **El Asesor Pedagógico em la Universidad**. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- 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.
- 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.

UNIVALI. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2006.

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