

## **A INTERATIVIDADE COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Roselane Duarte Ferraz (1); Lúcia Gracia Ferreira (2); Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz (3)

(1) *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB, rosedferraz2@gmail.com*

(2) *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB, luciagferreira@hotmail.com*

(3) *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB, ritaksouza@hotmail.com.*

**Resumo:** Na formação para professores, fundamentada na racionalidade prático-reflexiva, argumentam em favor da promoção de relações interativas menos verticalizadas. Neste aspecto, os formadores são desafiados a legitimar e a problematizar os saberes experienciais dos professores. Assim, o presente artigo, objetiva identificar, nas relações interativas, situações de ensino que evidenciem o reconhecimento e a problematização dos saberes dos professores-cursistas. Pela natureza do estudo realizamos uma pesquisa com ênfase na abordagem qualitativa, utilizando a análise documental, observação participante e entrevista como instrumentos para coleta de dados. Para a organização dos dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo. A investigação foi realizada no curso de Pedagogia, convênio PARFOR/UESB, tendo como colaboradores os formadores de professores, coordenador pedagógico do curso e professores-cursistas. O estudo revelou que, o saber docente é reconhecido como um saber prático, os quais serão, no âmbito da formação em exercício, reconfigurados em novos conhecimentos. Também concluímos que a proposição de situações de ensino, a partir de práticas problematizadoras, proporcionou a autocrítica e autoconscientização, exigindo dos formadores a elaboração de propostas complexas, que venham favorecer a análise das questões sociais mais amplas.

Palavras-chave: Interatividade, Formação docente, Prática reflexiva.

### **Introdução**

Discutir sobre as práticas docentes, no contexto da formação de professores em exercício, requer considerar a complexidade que essas ações apresentam e a dificuldade em reconhecer todos os fatores que a constituem. Entretanto, para cumprir a sua função social, a prática dos formadores de professores é estruturada por uma série de elementos que possibilitam e determinam a sua realização.

Entre esses elementos, podemos evidenciar o planejamento, a avaliação, a organização dos conteúdos e dos recursos, as estratégias de aprendizagem (ZABALA, 1998; MASSETO, 2003).

Entretanto, para a realização deste estudo, abordaremos as relações interativas entre professor-aluno-conhecimento.

Zabala (1998) tem ressaltado a importância das relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, essas interações constituem o elo central de todo o ensino, pois as atribuições delegadas a cada um dos sujeitos da formação dependerão das relações constituídas entre eles, que, por sua vez, irão refletir as concepções teórico-metodológicas adotadas.

Um debate pertinente a esta questão é o que trata do grau de participação dos professores-cursistas no contexto da formação docente. Nos modelos de formação fundamentados nos pressupostos da racionalidade técnica, por exemplo, é notória a hierarquização nas relações entre o formador e os professores-cursistas. Nesta concepção, o ensino centra-se no professor, considerado o detentor do saber, enquanto que ao aluno, como sujeito passivo nesse processo, cabe interiorizar os conhecimentos provenientes dos programas e disciplinas (ZABALA, 1998).

No entanto, existem perspectivas de formação docente que apresentam posicionamentos diferenciados a respeito das relações entre professor e alunos. Entre elas, destacamos aquelas respaldadas nos pressupostos da racionalidade prático-reflexiva, que argumentam em defesa de relações interativas menos verticalizadas.

Neste estudo, a base desse argumento encontra-se no princípio da valorização dos professores da educação básica, por reconhecê-los como produtores de conhecimentos provenientes das experiências profissionais.

Para corresponder a este princípio, os formadores de professores vivenciam dois grandes desafios. O primeiro é legitimar o saber da experiência, o que significa reconhecer que o processo de formação docente não se configura apenas por acumulação dos conhecimentos teóricos. E, como consequência, são desafiados a promover situações de ensino que fomentem a problematização dos conhecimentos práticos dos professores, tomando-os como objeto de reflexão.

Considerando essa constatação, buscamos, neste artigo, responder a algumas questões norteadoras do estudo: como os conhecimentos dos professores-cursistas estão sendo reconhecidos nas propostas de formação em exercício? As experiências práticas desses profissionais constituem material para a reflexão nos projetos dos cursos de formação em exercício?

Assim, objetivamos identificar, nas relações interativas entre professor e alunos, situações de ensino que evidenciem dois aspectos: o reconhecimento e a problematização dos saberes dos professores-cursistas.

## **Metodologia**

Considerando a natureza do problema optamos por realizar uma pesquisa com ênfase na abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados foram utilizados com instrumentos de pesquisa a análise documental, observação participante e entrevista. Na organização e tabulação dos dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2010). A investigação foi realizada no curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, convênio PARFOR/UESB. Os colaboradores da pesquisa foram os formadores de professores, coordenador pedagógico do curso e professores-cursistas.

## **Resultados e Discussão**

Temos constatado, nas pesquisas que tomam como objeto de estudo a formação para professores em exercício, a identificação de propostas formativas fundadas no pressuposto da racionalidade prático-reflexiva, em que se destaca, como princípio norteador, o reconhecimento da prática como elemento de análise e de reflexão (RAMOS, 2011; MIRANDA, 2010; OLIVEIRA, 2010).

A construção do conceito do professor como um profissional prático-reflexivo tem sido abordada por vários pesquisadores, tais como Schön (1995, 2000), Pérez-Gómez (1995), Zeichner (1993, 1995, 2008). Segundo esses autores, um dos fatores que contribuem para a construção desse conceito é o reconhecimento do professor como sujeito ativo e responsável pela orientação do próprio trabalho, portanto produtor de um conhecimento prático, constituído conforme as experiências profissionais.

Neste sentido, pensando no processo formativo desses profissionais, recorreremos às concepções apresentadas por Schön (1995, 2000), Pérez-Gómez (1995), quando consideram o pensamento prático do professor como elemento essencial para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e para fomentar mudanças nos programas de formação de professores.

A partir dessa premissa, buscamos compreender as orientações do projeto do curso de formação de professores em relação à defesa de tornar o conhecimento prático dos professores-cursistas objeto de reflexão.

O projeto do curso de pedagogia convênio PARFOR/UESB faz referência aos pressupostos da racionalidade prático-reflexiva, ao traçar o perfil do professor a ser formado: “profissional crítico e

reflexivo que utilize os elementos da sua prática como fonte de reflexão e busca de soluções, alimentando, assim, continuamente a produção de novos conhecimentos” (UESB, 2008, p. 25).

A partir do pressuposto da formação prático-reflexiva, o teor apresentado no projeto do curso, a respeito do perfil de profissional que almeja formar, propõe um processo formativo que valorize os conhecimentos provenientes da prática dos professores-cursistas. Proposição reiterada em um dos objetivos: “refletir sobre a experiência docente, na perspectiva de aprofundar os saberes da docência necessários ao exercício da profissão” (UESB, 2008, p. 25).

Considerando o princípio da prática reflexiva de atribuir ao professor-cursista o status de produtor do conhecimento, buscamos identificar, nos depoimentos dos coordenadores e formadores, se os professores-cursistas eram reconhecidos como sujeitos do saber.

O perfil desse aluno é diferente. É um aluno que tem a prática, mas não tem a fundamentação. E é interessante quando ele diz: “eu faço isso, mas não sabia que se chamava assim”. A alegria que nos dá é que há uma consciência mais lúcida, porque eles sabem o que estão fazendo. Eles chegam na UESB leigos em leitura, não conhecem autores nenhum, quando pegam um livro tomam susto. (Coordenadora administrativa, grifos nossos).

Na fala da coordenadora do curso, percebemos que o conhecimento prático constitui o eixo central no perfil do aluno do curso de pedagogia PARFOR/UESB. No entanto, para a coordenadora esse conhecimento mantém um distanciamento dos construtos teóricos. Segundo ela, a fundamentação teórica vem elucidar as práticas docentes desenvolvidas por esses professores no cotidiano do seu trabalho pedagógico.

Esse depoimento nos leva a questionar o sentido de conhecimento que se atribui à prática. Para esclarecer essa compreensão, recorreremos aos estudos de Schön (2000) a respeito das categorias que integram o pensamento prático. Segundo o autor, o professor possui um saber profissional que provém do contexto social de trabalho, que se expressa nas ações. É um saber fazer cotidianamente mobilizado, por isso acaba sendo rotinizando, pois se encontra no interior da ação, mas não a precede. É um conhecimento que se limita às características e dinâmicas pertinentes à profissão, portanto, são as tradições, os costumes, as convenções, as linguagens que habilitam os professores no domínio desse conhecimento.

Então, quando a coordenadora afirma ser um saber prático, ela reconhece a insuficiência desse saber pela ausência de uma fundamentação teórica, não é um saber sistematizado. Portanto, tem o seu mérito, mas não tem reconhecimento acadêmico e científico.

Nesta discussão, percebemos o quanto o posicionamento da coordenadora se aproxima das contribuições de Pimenta (2008) e Libâneo (2008), ao defenderem a necessidade de refletir sobre a prática, mas a partir da apropriação de teorias. Assim, quando o formador contribui para a aquisição teórica e promove, nos professores-cursistas, a compreensão dos próprios pensamentos, para que eles possam perceber as diferenças entre o que pensam e o que fazem, ressignificam não apenas as ações, como, também, os conhecimentos.

Ainda sobre o reconhecimento do professor-cursista como sujeito do saber, identificamos posições diferenciadas, que expressam ambiguidades no contexto formativo. No relato a seguir, a Formadora 02 apresenta uma experiência de trabalho em um dos municípios que oferta o curso fora da sede. Questionávamos se ela percebia mudanças nos retornos dos alunos diante do trabalho com a disciplina que ministrava. Então, ela respondeu:

Sim, senti mudanças. Mas a questão, como eu estou te dizendo, a questão é mais ortográfica do que, acredito, de prática. Prática, você trabalhava, ele se empolgava. Eles levavam e traziam fotos depois, dizendo que tinha sido um brigadeiro que tinha feito em sala de aula, com a receita e tudo mais. Então, eles mudaram a prática, mas a sistematização para um professor que, de repente, falam que não é importante, mas é importante, sim. Para um alfabetizador, que ele fale e escreva corretamente. Se ele fala e escreve errado, vai fazer com que seus alunos, nessa formação, nesta sistematização fonêmica, apresentem uma dificuldade futura. E o professor é um formador. Ele precisa de uma formação adequada para desenvolver aquele trabalho com as crianças (Formadora 02, grifos nossos).

A entrevista com a Formadora 02 apresenta dados mais agravantes: primeiro porque ela estabelece uma estreita relação entre propostas técnico-metodológicas e saber prático. Neste sentido, poderíamos conceituar essa ideia como “práticas pedagógicas”, ou seja, são ações de responsabilidade mais imediata dos docentes que constituem “o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito” (SACRISTÁN, 1999, p. 73). Nesse aspecto, o saber prático envolve as relações interativas entre professor e aluno, a dinâmica de uma aula, os elementos mínimos de uma atividade de planejamento, seleção de conteúdos e recursos. São consideradas, também, as influências que recebem dos pares, as participações em diferentes contextos pedagógicos.

O conceito mais imediato de prática remete-nos para as atividades docentes realizadas no contexto da comunicação interpessoal; este conteúdo da prática tem sido veiculado pela investigação educacional dominante e traduz uma redução dos professores ao papel de técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Verificamos, na fala da Formadora 02, a negação do professor-cursista como sujeito produtor do saber, já que o saber prático a que se refere não provém da problematização das ações, não provém do diálogo com a realidade social em que o seu trabalho se insere. É um saber técnico, instrumental, elaborado por terceiros.

Além dessa questão, a professora inclui, nessa concepção do saber, ausência de um conhecimento de base formativa. Ou seja, a ausência do domínio dos conteúdos disciplinares. Segundo as informações apresentadas por ela, poderíamos denominar os professores-cursistas, com os quais trabalhou, “alfabetizados-analfabetos”. Se somarmos as duas condições, a do conhecimento prático e a do analfabetismo, então estamos diante de um trabalhador que não dispõe das condições, mínimas para exercer a profissão.

Evidente que o domínio dos conteúdos a serem ensinados é fundamental para o exercício da docência, mas, na concepção apresentada pela formadora, percebemos subestimação quanto ao saber docente. E, para justificar essa observação, fazemos referência ao trabalho de Roldão (2007, p. 101), para quem o saber docente emerge de vários saberes formais e do experiencial. “Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria, mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular”. Assim, para a autora, dominar esse saber supera o domínio dos conteúdos.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que identificava e fazia essas observações, a formadora os reconhecia na condição de docentes. Ela não se colocava em um patamar diferenciado em relação aos professores-cursistas. Para ela, são “colegas de profissão”, mas, naquela situação, vivenciam funções diferenciadas. Essa atitude proporciona outro sentido nas relações entre professor e alunos.

Ele é o professor responsável pela turma. Ele é realmente o meu colega, sem perder a dimensão da relação professor e aluno, mas é o meu colega de profissão. Aí você olha para esse profissional e fala “meu Deus, é um profissional, assim como eu”. E, de repente, a vida não foi justa com esse profissional, com a formação que você teve. Eu não consigo perder essa relação de colega. Ele é meu colega de trabalho e está aqui para aprender. Eu tive que dosar, também, tentando ensinar alguma coisa e aprendendo, também, com eles. A vivência deles é muito maior que a minha.

Observamos, nas afirmações a respeito do professor-cursista como produtor do saber, que o ensino é, reconhecidamente, considerado como um trabalho prático, mas o saber que se requer para o seu exercício é sistematizado, teorizado, por isso a defesa de uma formação que se assente nos construtos teóricos.

Neste sentido, a problematização dos conhecimentos provenientes das experiências profissionais dos professores-cursistas tem sido uma das questões que merecem destaque no contexto da gestão de classe, quando se advoga por uma formação reflexiva. Qual tem sido o posicionamento assumido pelos formadores de professores do curso de pedagogia? A experiência desses cursistas tem sido objeto de reflexão?

A problematização pode assumir concepções diferenciadas, dependendo das bases epistemológicas. Se, na racionalidade crítica, problematizar significa o compromisso de promover uma transformação social, por meio do pensar e agir criticamente, para a racionalidade prática, a problematização assume um caráter mais interpretativo das situações de ensino (DINIZ-PEREIRA, 2007).

Uma das premissas defendidas pelo pressuposto da formação prático-reflexiva requisita da formação em exercício a promoção de intervenções pedagógicas que problematizem as experiências práticas do professor-cursista para que, através da interpretação e reflexão, elas sejam ressignificadas de modo a enriquecer o trabalho desse profissional.

Contudo, essa premissa assume uma posição pragmática ao reconhecer apenas a prática docente do professor como única fonte de construção do saber, limitando as possibilidades de reflexão dos cursistas na elaboração de uma compreensão teórica sobre os elementos que sustentam e condicionam a prática educativa.

Essa defesa ilustra a preocupação de pesquisadores ao constatarem que a reflexão na formação de professores tem sido pontual e limitada, quando se trata de discutir as questões sociais que envolvem o ensino (ZEICNHER, 1993, 2008). Assim, requisitam dos formadores de professores, a responsabilidade de promover situações de ensino que possibilitem a problematização da realidade social na qual se encontra inserido o trabalho dos professores-cursistas.

Neste sentido, tomaremos por referência as considerações feitas por Santiago e Batista Neto (2011, p. 10), quando afirmam que a problematização, no cenário da formação de professores, incide sobre o estudo da realidade individual e coletiva, criando situações de aproximação com essa realidade por meio de diversos ângulos, na busca do entendimento, o que poderá conduzir “a demandas de ações e intervenções”.

Considerando essa concepção, podemos afirmar que, no contexto da formação para professores em exercício, promover situações de ensino de caráter problematizador inspira, para os sujeitos desse processo, a criação de diversas possibilidades de compreensão da realidade social do ensino e a elaboração, se necessário, de alternativas de intervenções.

Assim, a autocrítica e a autoconsciência constituem possibilidades de compreensão e aproximação da realidade do ensino por meio de reflexão problematizadora. Temos dois exemplos que ilustram essa afirmação. O primeiro é um diálogo que tivemos com a Professora-cursista 02, quando inquirimos sobre a contribuição do curso para o seu aprendizado. Ela respondeu:

**Profa. 02:** Esse curso contribui para mudar a minha visão. Antes, eu estava ali como auxiliar de classe, mas eu achava que eu não era educadora. Eu me via como cuidadora. Eu não via que, no cuidar, eu estava educando. Aí passei a observar muitas coisas que eu não observava nas crianças. Também, muitas coisas que eu não observava na criança, eu não percebia como o educar, passava despercebido. Por exemplo, na hora do banho, eu também poderia estar educando, porque eu não via no momento do banho que eu poderia educar, estar conversando com a criança, explicando sobre a higiene.

**PESQUISADORA:** Você falou que não se considerava uma educadora. E hoje?

**Profa. 02:** Antes não. Mas hoje eu me considero uma educadora.

**PESQUISADORA:** E o que te mobilizou a assumir essa nova perspectiva?

**Profa. 02:** Eu comecei acreditar nisso no pró-infantil, mas se consolidou com a minha formação, no PARFOR. Com o curso, eu percebi muitas mudanças na minha prática. Na minha prática, eu mudei assim... noventa e oito por cento.

Este trecho da entrevista vem ao encontro daquilo que pesquisadores, como Zeichner (2008), Pimenta (2008) e tantos outros, buscam defender quando anunciam a importância da indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores. Percebemos, na fala da professora-cursista, um processo de conscientização da identidade profissional e das mudanças que esse percurso formativo foi possibilitando às práticas de ensino. A prática reflexiva problematizadora já não se encontra apenas no contexto da formação de professores. O que, antes, era tão naturalizado, hoje incomoda, questiona, mobiliza.

Vejamos um trecho de uma nota de campo da disciplina de estágio no ensino fundamental. Nessa aula, a professora propôs como conteúdo de ensino “Organização do trabalho pedagógico: resignificando o planejamento”. Realizava uma leitura compartilhada com os alunos.

Quando a professora afirmava que a formação do docente não se limitava apenas à acadêmica, mas que, junto a ela, também era necessária a experiência escolar, um aluno, lá no final da sala, afirmava que a formação que eles recebiam era uma formação com muito conteúdo. Com base na afirmação do aluno, a professora continuava: “Já que vocês estão sentindo isso na pele, como a gente pode mudar essa situação aqui e, também, lá na escola?”. Então a professora afirmava que estávamos, enquanto docentes, passando por um desafio muito grande, visto a necessidade de se colocar na posição de aluno. A professora afirmava: “Eu também estou refletindo na minha condição de professora, sobre até que ponto eu estou vivenciando a pesquisa na minha prática docente, não só no contexto acadêmico de mestrado e doutorado. E é interessante essa sua fala, que também faz com que eu reflita sobre a condição de vocês enquanto professores/acadêmicos (Nota de Campo do dia 06/03/2014. Estágio Ensino Fundamental).

Neste diálogo, foi possível observar várias situações de aproximação com a realidade coletiva dos sujeitos. A primeira retrata a problematização feita pela professora quando afirma que a formação não se prende apenas ao contexto acadêmico. Houve a intenção de problematizar a relação entre essas duas fontes de saber, muito própria da condição vivenciada pelos professores-cursistas. Analisando especificamente o trecho do momento de autorreflexão, percebemos que há um processo de problematização e conscientização sobre as questões pertinentes às práticas de ensino, que pode exercer influência sobre o processo formativo do aluno, da aprendizagem e, acima de tudo, da compreensão sobre a própria prática.

Ainda sobre a promoção da problematização reflexiva, um dos desafios para os formadores é transportar as questões do ensino para dimensões que ultrapassem os limites dos aspectos individuais do trabalho docente, ou seja, promover reflexão crítica do contexto social do ensino (ZEICNHER, 2008). Essa tem sido uma crítica a respeito da proposta reflexiva desenvolvida por Schön, por não proporcionar uma análise que venha contribuir para o processo de transformação institucional e social, limitando-se às transformações imediatistas.

Acreditamos que alcançar essa prática demanda amadurecimento nas relações que são estabelecidas entre professor e alunos, tais como o exercício da escuta, a valorização dos conhecimentos e das demandas que os alunos trazem das realidades e flexibilidade no planejamento de ensino.

Em algumas situações, observamos que a proposta de trabalho, o conteúdo explorado ou, até mesmo, as problematizações que surgiam da exposição dos assuntos no interior das relações pedagógicas criavam condições para se estabelecer um vínculo entre uma intervenção reflexiva e as discussões de cunho social e político que eram geradas. Vejamos uma nota sobre uma das aulas da disciplina Educação no Campo, que tinha como objetivo geral apresentar e discutir algumas leis e artigos que tratam do assunto. Essa aula era continuidade das discussões anteriores.

Ao apresentar o artigo da Constituição de 1988 sobre o direito de todos à educação, uma aluna questionou se esse direito era, realmente, garantido. Antes da professora responder, outra colega se adiantou: “direito todos têm, mas muitos não têm interesse de participar!” Outros alunos afirmavam que o direito existia, mas nem todos tinham acesso, dando exemplos das filas nas escolas para conseguir matrícula e de fechamento de salas e turmas de educação infantil (Nota de Campo do dia 10/02/2014. Educação no Campo).

Percebemos que os assuntos propostos pela professora fizeram surgir uma problemática muito próxima da realidade social e política dos alunos. Ao estabelecer uma relação entre a problemática vivida pela educação no campo e as dificuldades de acesso à educação proporcionou uma excelente

oportunidade para problematizar as condições de ensino da educação infantil da rede municipal, inclusive porque era uma situação que atingia a maioria dos professores-cursistas pelo seu vínculo com essa etapa da educação básica.

Uma das preocupações do formador que assume a docência superior reflexiva seria promover situações de ensino que fomentem a parceria, a troca, permeada por uma relação mais horizontal entre professor e alunos. Essa constatação nos esclarece que, na formação superior reflexiva destinada a profissionais em exercício, manter uma relação menos verticalizada depende das atitudes de parceria e de corresponsabilidade estabelecidas entre o formador e os professores-cursistas, o que implica definir uma espécie de pacto pela aprendizagem.

Contrapondo a uma relação verticalizada, Masseto (2003) considera que a interação entre formador e professor-cursista, no contexto da educação superior, se manifesta na atitude daquilo que ele denomina “mediação pedagógica”, ou seja, atitudes que posicionam o professor como um “facilitador e incentivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (idem, p. 48).

Segundo o autor, o diálogo permanente, a troca de experiências, o auxílio nas carências e dificuldades de conhecimento ou técnicas são característicos de uma mediação pedagógica. Para Masseto (2003) a forma como os conteúdos são apresentados e tratados poderá ajudar o aluno a compreender as informações, relacionando-as, comparando-as, até chegar a um processo de elaboração e construção de um conhecimento que seja significativo para ele. O relato da Formadora 02 exemplifica a discussão apresentada.

Então trabalhei com um texto e elaborei um questionário bem contextualizado. E quando aplicado esse questionário, que era com consulta, eles não conseguiram responder. Quando eu vi que eles não conseguiram compreender o enunciado, não conseguiam organizar o pensamento daquele contexto, eu fui discutir o questionário com eles para sanar a dificuldade. Então eu fiz como uma atividade para que eles lessem a apostila que era importante. Para sanar eu teria que fazer uma leitura muito pausada da apostila, relacionando com cada questão, mas, infelizmente, não houve esse tempo para fazer essa intervenção. Mas na discussão geral, coletiva, eles puderam perceber. Agora uma coisa que eu percebi foi que, mesmo que, conceitualmente, eles não pudessem fazer essa relação com a prática, mas você percebia em cada resposta aquilo que era muito do cotidiano deles. Às vezes as respostas até equivocadas com o que estava questionando, mas a prática deles estava ali nas respostas. (Formadora 02).

Fica evidente que, mesmo diante da adversidade, a professora formadora decidiu estabelecer uma relação de aprendizagem mútua. Esse posicionamento reforça a ideia de que a interatividade, em contexto de formação reflexiva, pressupõe o respeito e a valorização dos conhecimentos dos

alunos, mesmo que estes conhecimentos não se encaixem na linguagem conceitual tão enfatizada no contexto universitário.

## Conclusões

A discussão realizada a respeito da interatividade como elemento estruturante da prática docente, no contexto da formação de professores, proporcionou uma reflexão a respeito dos desafios que são apresentados ao formador de professores quando se evidencia uma perspectiva de formação reflexiva, em defesa de relações interativas menos verticalizadas.

Entre os desafios, destacamos a valorização do aluno como um sujeito ativo, detentor e produtor de um saber. Questionar sobre o reconhecimento dos saberes experienciais dos professores-cursistas, no âmbito da formação em exercício, nos levou a constatar que esses são concebidos como aqueles que necessitam de resignificação, por meio dos conhecimentos teóricos. Assim, o saber docente é reconhecidamente compreendido como um saber prático, os quais serão alimentados e reconfigurados em novos saberes, a partir da formação recebida.

Constatamos, também, que o processo de problematização dos saberes docentes proporcionou, nas situações de ensino, práticas de autocrítica e autoconscientização. Neste sentido, propor uma prática reflexiva problematizadora, no campo da formação em exercício, exige do formador a elaboração de propostas interventivas muito complexas, pois, nesse processo de conhecer e reconstruir o conhecimento, é possível oferecer, mediante situações de ensino, condições aos professores-cursistas de transitar por diferentes teorias e metodologias, estabelecendo relações e análises com questões sociais mais amplas.

## Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. revista e atualizada. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2010.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos de formação docente. In: SOUZA, J. V. de (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MASSETO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

- MIRANDA C. de M. **O lugar das práticas profissionais de alunas-professoras no processo de formação do curso de pedagogia.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSJ, São João Del Rei, MG, 2010.
- OLIVEIRA, M. B de. **As contribuições do proformação/pedagogia/UERN para a melhoria da prática pedagógica de professores.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRN, Natal, 2010.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- RAMOS, R. P. R. **A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Paulo, 2011.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.
- SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.** Vitória da Conquista: UESB, 2008.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.
- \_\_\_\_\_. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mar. 2012.