



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM**

Poliana Marina M. de Santana Magalhães – UEFS  
Karoline Vaz Sampaio – UEFS  
Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira – UNEB/Campus XI  
Elaine Santiago Junqueira de Queiroz – UNEB/Campus XI  
Ana Carla Ramalho Evangelista Lima – UEFS  
Cenilza Pereira dos Santos – UEFS

### **RESUMO**

As inquietações e buscas que alimentam a escrita deste painel põem em tela reflexões a respeito da Didática e sua importância no contexto da formação inicial e continuada de professores e coordenadores pedagógicos, nutrindo o desejo de ampliar o debate sobre articulações, saberes e desafios entre universidade e escola básica, na promoção de processos formativos mais humanizados, qualificados e aproximados das necessidades do ser professor/professora no cenário contemporâneo. Dos diálogos entrecruzados emergem questões que articulam esta produção, a saber: Em que medidas a didática contribui para a formação inicial e continuada de profissionais para atuação na escola básica? Como proporcionar a investigação-formação, a relação teoria e prática, universidade e contexto da atuação profissional nesse processo formativo? Desse modo, as pesquisas que constituem esta escrita dialogam entre si, entrecruzando caminhos didático-pedagógicos que visam a investigação-formação. São pesquisas referenciadas no arcabouço teórico-metodológico que toma a abordagem qualitativa como fundamento, inspirada nos princípios da (auto)biografia, a partir das escritas dos sujeitos que se formam. Os resultados evidenciam o quanto a didática pode ser um diferencial na formação inicial e continuada desses profissionais, por centrar esforços na promoção do ensino com pesquisa, discurso acadêmico e realidade do cotidiano profissional; as experiências vivenciadas denotam que a aproximação entre universidade e escola básica possibilita uma formação mais integral e aproximada das reais necessidades da profissão; a dinâmica de investigação-formação proporciona ao sujeito reflexões singulares para a descoberta de si, das suas subjetividades e potencialidades, provocando-o a se perceber autor/protagonista de si mesmo e de suas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Didática, Investigação-formação, Escritas de si

## “ESCREVO EU MESMO”: O REGISTRO DE SI COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Poliana Marina M. de Santana Magalhães - UEFS  
Karoline Vaz Sampaio - UEFS

### RESUMO

Esse artigo apresenta narrativas do cotidiano de Coordenadoras Pedagógicas, responsáveis pelo processo de formação em serviço de professores na Educação Básica, buscando compreender a relevância dos diários de coordenação pedagógica como dispositivos para a (auto)formação. A pesquisa analisa como as experiências e reflexões das coordenadoras pedagógicas na Educação Básica podem contribuir para práticas pedagógicas mais significativas. Utilizando a abordagem (auto)biográfica, o estudo investiga como os diários escritos por coordenadoras pedagógicas que atuam em uma escola da rede privada de Feira de Santana - BA, funcionam como espaços para documentar, refletir e (re)significar suas práticas, desafios e estratégias. Esses diários servem como uma ferramenta de reflexão que permite às coordenadoras (re)significarem as práticas e as identidades profissionais. O estudo revela que a formação em serviço é um processo contínuo e dinâmico, essencial para adquirir novas competências e se adaptar às demandas educacionais. A escrita e reflexão sobre a prática ajudam as coordenadoras a se verem como protagonistas de sua formação e a constituírem a sua representatividade pedagógica. Os diários documentam, refletem e transformam práticas pedagógicas, mostrando que a formação é um processo contínuo de autoformação. Nesse sentido, apesar da formação em serviço, muitas vezes, não ser priorizada, ela é reconhecida, pelos sujeitos, como imprescindível para o desenvolvimento profissional dos autores escolares.

**Palavras-chave:** Escritas de si, Diários, Coordenação Pedagógica

### UMA ESCRITA PARA DESASSOSSEGAR...

*Escrevo porque a palavra provoca em mim o desassossego,  
afia os mil instrumentos da vida* (NÉLIDA PINON)

Este estudo surge como as letras da *Nélida*, do desassossego do cotidiano de quem forma o professor, mas, muitas vezes se vê (de)formado no processo de ensinar e aprender. Baseados nesse desassossego, trazemos indícios recolhidos em uma experiência formativa para um grupo de coordenadoras pedagógicas na Educação Básica, que exploram diversas possibilidades formativas didático-pedagógicas com suas equipes docentes, visando uma educação centrada nos sujeitos que ensinam e aprendem. Nosso estudo apoia-se na premissa de que, ao refletir sobre as experiências e desafios dessas profissionais, é possível identificar e analisar os mecanismos pelos quais elas contribuem para uma prática pedagógica mais significativa e efetiva. Assim, investigamos como essas experiências podem oferecer novos caminhos para aprimorar a formação docente e a prática pedagógica na Educação Básica.

Essas linhas não se configuram apenas como a materialização de resultados de uma pesquisa, mas uma mostra das possibilidades de cada coordenadora refletir sobre os seus

próprios percursos formativos e profissionais, ao passo que nós também vamos tomando consciência dos nossos percursos enquanto parte da equipe: Uma, coordenadora geral no âmbito da Educação Básica, professora do Ensino Superior da área de Didática e coordenadora de curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão e Coordenação Educacional, e, a outra Especialista em Psicopedagogia Institucional Clínica e Hospitalar e coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais, buscamos compreender e constituir nossa representatividade pedagógica, evidenciada nas nossas formas de fazer educação. Através desse estudo, também refletimos como nossas práticas e trajetórias pessoais e profissionais contribuem para a construção de uma educação mais significativa e transformadora.

De acordo com Souza e Mignot (2008, p. 10),

No campo educacional, educadores e educandos são pensados como sujeitos ativos que constroem conhecimento através das relações dialógicas que estabelecem. É na diversidade de situações e experiências por eles vivenciadas que a educação se concretiza. Aprender, portanto, as histórias das relações educacionais que foram estabelecidas por vários sujeitos, torna-se fundamental para o conhecimento das muitas práticas pedagógicas e processos formativos.

Nesse contexto, os diários da coordenação funcionam como dispositivos que expressam, refletem e transformam a ação pedagógica, evidenciando rotinas, ideias, concepções, preconceitos, expectativas, medos, desejos e inquietações. Eles documentam o cotidiano das práticas educacionais e oferecem uma visão crítica sobre os processos e desafios enfrentados. Relatos que presentificam “as marcas da escolarização, da educação religiosa ou das dúvidas que emergem da prática pedagógica, instigando a refletir sobre a importância da escola como espaço privilegiado de aprendizagem [...]”. (MIGNOT, 2008, p. 100) permitindo às coordenadoras revisitar suas memórias de forma reflexiva e crítica, avaliando decisões e ajustando suas ações.

Diante dessas percepções, apresentamos um recorte do projeto de investigação-formação *Escritas Pedagógicas: o fazer e o ser coordenadora*, baseado nas experiências didático-pedagógicas com coordenadoras da Educação Básica, em uma escola privada de Feira de Santana - BA. Como dispositivo de investigação-formação, utilizamos os diários de coordenação, nos quais as coordenadoras registraram o que, para elas, fora mais significativo: “rotinas, leituras, debates, eventos, reuniões, práticas pedagógicas, desafios docentes, metodologias, conflitos internos, desenvolvimento de projetos, relacionamento profissional [...] transformações pedagógicas” (SOUZA, 2004, p. 12 -13). Assim, mais que pesquisar, a perspectiva era de proporcionar uma atividade formativa para as coordenadoras que desejavam refletir sobre seus percursos, partilhar suas histórias de vida, formação e profissão, ao passo que

tinham a oportunidade de teorizar as suas próprias práticas e se reconhecer como produtoras de conhecimento e protagonistas das suas ações profissionais.

Veza ou outra, nos encontrávamos para partilhar as narrativas, escutar como a outra faria, como se sentiria, ou apenas deixar-se afetar pelas letras escritas, que por vezes, narram situações similares do cotidiano de uma e de todas, proporcionando, dessa forma, uma releitura da vivência pessoal de cada coordenadora. Logo, é preciso ressaltar que o ato de formar-se amalgamado com o campo da subjetividade, considera que a coordenadora “não se forma apenas a partir do que lhe é proporcionado na atividade formativa, mas, sobretudo, nas relações que tece entre ela e as necessidades e demandas emergentes das práticas pessoais e profissionais” (MAGALHÃES E PEIXOTO, 2024, p. 235), se configurando assim, como um processo autoformativo.

Diante do exposto, emanam alguns questionamentos que nortearam este texto: Que lugar e posição ocupa a formação em serviço para coordenadoras pedagógicas? De que maneira os diários da coordenação contribuem para a formação dessas coordenadoras? Como eles influenciam a constituição da representatividade pedagógica desses sujeitos, de maneira a fazê-los perceber-se enquanto formadores de professores?

A abordagem teórico-metodológica se assenta na pesquisa (auto)biográfica, a qual proporcionou perceber os vínculos entre a formação e a pessoa da coordenadora pedagógica, os percursos construídos ao longo da sua vida, escolarização, trajetórias formativas e profissionais, o que permitiu fazer uma análise mais apurada sobre as maneiras com as quais os sujeitos constituem a sua formatividade e conseqüentemente, a sua representatividade pedagógica.

O estudo revelou que para a aprendizagem do papel de coordenador pedagógico é fundamental não apenas o desejo de assumir a profissão. Para aprender a ser coordenador, o sujeito aprende a tornar-se coordenador, aprende a formar-se coordenador, envolvendo-se em experiências (auto)formativas. Nesse sentido, Josso (1998) propõe questões que ampliam nossa compreensão sobre os processos de investigação e formação docente, indagando sobre a natureza da formação do ponto de vista do sujeito e investigando como esse sujeito se desenvolve e aprende ao longo de sua trajetória profissional.

## **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: EVIDÊNCIAS DA PESQUISA FORMAÇÃO**

*“Eu não escrevo em português. Escrevo eu mesmo”.*  
(Fernando Pessoa)

Para iniciar esta seção, é importante conceituar brevemente o termo “Documentação Pedagógica”, inspirado nas experiências voltadas à infância. O conceito gira em torno de um

conjunto de dispositivos para acompanhar sistematicamente os processos pedagógicos, envolvendo a tríade observar-registrar-interpretar. Os dois aspectos educativos básicos são: construir um projeto educativo baseado na escuta e na criação de situações de aprendizagem, e a comunicação que reflete as crenças e valores da instituição e os modos como os sujeitos interpretam e elaboram suas aprendizagens, promovendo um diálogo democrático com a comunidade (FOCH, 2018).

Nessa perspectiva, os diários da coordenação configuram-se como uma documentação pedagógica, pois “envolvem uma forma de fazer, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico [...]” (Santiago e Moura, 2021, p. 144), e representam um dispositivo de transformação das relações com o saber e com os outros autores escolares, a partir da (re)construção de significados e reposicionamentos no processo educacional (SANTIAGO E MOURA, 2021). Os diários permitem às coordenadoras refletir criticamente sobre suas práticas, identificar desafios e áreas para desenvolvimento, e funcionam como ferramentas de desenvolvimento profissional contínuo, ajudando-as a manter-se atualizadas e preparadas para os desafios emergentes na educação.

Entrelaçado a isso, essa pesquisa se dedicou a compreender os significados da formação em serviço para coordenadoras pedagógicas; Entender de que maneira os diários da coordenação contribuem para a formação dessas coordenadoras pedagógicas; e analisar como eles influenciam na constituição das suas representatividades pedagógicas, a ponto de fazê-las perceber-se enquanto formadoras de professores. Neste cenário, a pesquisa (auto)biográfica fornece os fundamentos teórico-metodológicos na busca de responder às questões previamente elencadas no escopo deste estudo, ao passo que auxilia na reflexão e teorização das práticas construídas e vivenciadas no cotidiano das colaboradoras. Sendo assim, a pesquisa formação se configura enquanto método de pesquisa, uma vez que nos permite elucidar os modos de “viver, pesquisar, narrar e formar que emerge na interface entre as pesquisas narrativas (auto)biográficas em educação, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares e as concepções-ações de formação humana que se fazem” (BRAGANÇA ET AL, 2021, p. 02).

Partindo de tais concepções, no âmbito da formação em serviço, em uma escola da rede privada do município de Feira de Santana-BA, temos unido esforços para a ressignificação das práticas docentes, a fim de que os professores se percebam enquanto autores dos seus processos educativos, junto com os estudantes, com foco nas intencionalidades, estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação. Para tanto, é necessário investir na formação da equipe de coordenação pedagógica, criando uma atmosfera de análise e reflexão não apenas sobre a

formação e o trabalho docente, mas sobre a sua própria prática, os manejos de compreensão dos seus processos de aprendizagem, suas relações e intervenções com os professores. A partir destas necessidades, buscou-se um instrumento que pudesse assumir e desempenhar, ao mesmo tempo, a função de investigação e de formação (SOUZA, 2008), com o objetivo de cada coordenadora escolher, uma vez ao mês, uma atividade, demanda ou situação que achasse relevante para registrar, interpretar, analisar e teorizar o seu fazer, construindo assim, um “significativo instrumento para a compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional” (SOUZA, 2008, p. 92). Nasce então, os diários da Coordenação Pedagógica.

Os diários visavam, ser uma síntese cuidadosa das conquistas, dos aprendizados e dos desenvolvimentos de habilidades, destacando os percursos das coordenadoras e as intervenções propostas aos professores. A intenção era a de que elas pudessem, a partir dos seus registros, refletir sobre os percursos, as dificuldades, as conquistas... Então, a equipe formada por oito coordenadoras pedagógicas dos segmentos da Educação Básica receberam um caderno com, dentre outras informações, as instruções de uso que versavam sobre: sua trajetória até a chegada na coordenação pedagógica; a escolha de uma atividade ou período mensal que pudesse ser registrado de forma detalhada, utilizando palavras, imagens, textos, destaques; a fundamentação das ações realizadas e a socialização com os pares.

Em tese, caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades (JOSSO, 2002, p. 34).

Ou seja, cada um desses diários pode ser entendido como uma expressão do “Eu mesmo”, conforme expresso na epígrafe desta seção. Este “Eu” composto de muitos, e, que ao mesmo tempo que é plural, revela-se singular. Assim, cada diário documenta as experiências de uma coordenadora pedagógica abrangendo os dilemas, os embates, a adaptação, a orientação docente, as estratégias, as metas, a avaliação, e as diversas formas de perceber e lidar com o projeto político pedagógico, a formação. Por meio dessas narrativas, os diários oferecem um espaço de reflexão crítica e autoanálise, permitindo a construção de um retrato multifacetado e, ao mesmo tempo, pessoal das práticas e desafios enfrentados por cada coordenadora em seu processo formativo e profissional.

Bragança et al (2021), endossa essa ideia quando defende que a formação se tece “vivendo, pesquisando, narrando, formando e sendo formadas” (p.03). No processo de narrar temos a possibilidade de (re)existir e de (re)pensar a vida, a escola, o mundo, a sociedade e a formação, entrelaçando teorias, práticas e afetos.

O uso dos diários, como possibilidade de escrita de si, revelou-se uma ferramenta eficaz que permitiu conhecer as maneiras de pensar, planejar e lidar com as situações cotidianas no devir do fazer profissional das coordenadoras pedagógicas. Mais do que um simples registro das práticas diárias, sinalizaram o que está por trás destes manejos: as representações, concepções e experiências que foram construídas ao longo da vida, formação e profissão de cada uma das colaboradoras.

Segundo Souza e Mignot (2008, p. 7),

As biografias educativas também propiciam adentrar, através do texto narrativo, nas representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, possibilitam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no cotidiano escolar.

É um processo que, para além de um dispositivo de pesquisa, coloca o narrador enquanto protagonista não apenas porque escreve, mas porque vive, relembra, reflete, percebe, transforma e transforma-se a partir da sua própria narrativa. Pereira (2024) ressalta que não adianta leituras, produções e o cumprimento de outras atividades, se não houver a compreensão de si, o que acontece também em cada ação pedagógica

No início do trabalho, a formação ainda era percebida, por algumas coordenadoras, como algo externo ao seu próprio fazer pedagógico, conotando uma relação distante entre teoria e prática. Essa perspectiva ficou evidente em alguns diários, onde a maioria das narrativas se debruçam apenas sobre descrever vagamente ações realizadas sem uma abordagem mais profunda com o objetivo de atender a demanda solicitada, sem possibilidade de colocar-se enquanto sujeito da formação. Com o avanço dos processos, e, diante das socializações e devolutivas, a maioria das coordenadoras passou a se reconhecer como protagonista da ação formativa. No entanto, ainda há diários que se limitam a descrever ações sem propor qualquer problematização, fundamentação ou reflexão do seu próprio fazer pedagógico.

A partir dessa perspectiva, a coordenação pedagógica pode ser entendida como um entre-lugar de urgências, onde, sem o adequado conhecimento e apropriação da sua função, pode se perder nas demandas diárias, relegando a formação docente a último plano. Esse fazer de cumprimento de demandas anula, muitas vezes, as condições e as disposições para que os fatos e os sentidos que concernem à formação sejam mobilizados.

Nóvoa (1999, p. 18) destaca caminhos para a saída deste impasse:: “[...] encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência”.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Posicionar-se como sujeito da sua formação, tendo clareza do que se busca ao formar-se e ao ensinar, conforme exposto nos excertos abaixo:

Foi um período de reflexão das minhas práticas, de encontrar respostas e de fazer perguntas: De que forma posso contribuir para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas? Quais saberes são mais urgentes? O meu saber-fazer é definido como primordial e cheio de desafios, de que forma posso torná-lo mais efetivo? (Carla)

Para este ano que se inicia, minha grande meta será refletir sobre a minha prática, buscando melhorias contínuas e celebrando os sucessos, tanto meus e da nossa equipe quanto daqueles que lideramos. (Catarina)

É possível entender o quanto a reflexão das práticas e dos conhecimentos sobre a profissão permeiam as narrativas acima. Passegi e Barbosa (2008, p. 156), ressaltam que “Quando a escrita se torna esse lugar de reflexão crítica sobre o próprio conhecimento, abre-se um novo espaço para a compreensão de si, o exame das resistências e/ou as possibilidades de adesão à mudanças”. Vale destacar que, nesse sentido, a transformação das práticas vem se tornando algo recorrente nas escrituras das coordenadoras:

Começo a observar mudanças de postura no dia a dia. A responsabilização da coordenação por tudo precisa ser pauta de discussão com a equipe docente. Falta à equipe o protagonismo docente, ou toma-se mais fácil atribuir ao outro a responsabilidade? [...] a equipe docente começa a perceber as mudanças e, alguns demonstram incômodo. Por outro lado, os atendimentos individuais, como ação formativa, começam a ter êxito. (Luana)

No excerto podemos observar a narrativa de possibilidades de mudança diante de investidas formativas da coordenadora que ainda problematiza a realidade e busca outras respostas para a saída do impasse.

É importante destacar que esse movimento de narrar e refletir sobre os percursos formativos e profissionais, foi se dando à medida em que as escrituras dos diários eram socializados e as devolutivas eram entregues. A importância desses momentos de partilha, é narrada por uma das coordenadoras, quando conta que a partir da experiência da colega, propôs um trabalho com a sua equipe:

Outra coisa importante: Inspirada nas programações de encontros formativos da Ed. Infantil, também estou marcando pequenos encontros durante a semana com os professores que tem uma pausa durante as aulas, para a linhação das informações’ (Laura).

Essa escrita confirma o quanto os sujeitos são constituídos na diversidade.

As histórias de vida dos ‘outros’ permite que a comparação se dê entre os próprios pares, [...]. A reflexão sobre os processos formativos e práticas pedagógicas por meio da comparação da experiência própria com a experiência de outros, permite uma ampliação dos olhares sobre o campo pedagógico (DEMARTINI, 2008, p. 49),

o que sugere, mais uma vez, transformações na prática pedagógica, à medida em que o sujeito entende que determinada ação do outro trouxe ganhos significativos para o seu fazer. Souza

(2008, p. 90), endossa essa ideia quando cita que “Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, [...]”, essa produção é possível porque toma a experiência como referência e o sujeito como centro do processo de aprendizagem da profissão.

Pereira (2022) corrobora com essa perspectiva, quando destaca que esse movimento promovido pela investigação-formação permite ao sujeito construir a “[...] consciência de quem somos e do potencial que temos, para ousarmos protagonizar novos fazeres, experienciar outras possibilidades formativas [...] (p.254), ressignificando assim, a profissão e a vida, conforme narrado pelas coordenadoras, quando descrevem sobre quem são elas, na coordenação:

Filha, mãe, esposa, amiga, não posso dissociar todas as versões de mim, dessa versão atual. Pessoa de riso fácil e muitas vezes desconfiada, vem quebrando paradigmas e construindo sua história. As certezas e incertezas vão sendo costuradas ao redor do caminho. O caminhar vem sendo leve e ao mesmo tempo desafiador (Carla).

Ao falar da vida, narrar quem são, a coordenadora expõe que

Os cenários e contextos que são descortinados através da narrativa de si inscrevem -se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um, mas também nascem da nova dimensão de ser sócio-cultural e psicossomático que somos (SOUZA, 2008, p. 93).

A experiência de narrar sobre si, vai remontando a consciência de quem são e como se constituíram coordenadoras pedagógicas e formadoras de professores:

Ao assumir, como professora, minha primeira turma de 2º ano, iniciei também os estudos sobre os processos avaliativos. Até então, avaliar seria qualificar atividades realizadas pelos alunos [...]. A avaliação pedagógica desempenha então, papel fundamental nesse processo, pois através deste instrumento podemos verificar se todos os objetivos descritos no planejamento vem sendo alcançados ou então se é preciso mudar rota. [...] No mês de março, me dediquei ainda mais nas trocas com os professores para que assim eles possam enxergar a avaliação como ‘Luckesi’ transpõe em palavras [...]. (Catarina)

Na narrativa, é possível perceber o caminho trilhado por essa coordenadora para entender o real sentido da Avaliação, desde a sua primeira experiência como professora, até a sua função de formar professores no âmbito da coordenação pedagógica.

A formação em serviço é uma ação permanente que visa, através das realidades vivenciadas na escola, contribuir para o desenvolvimento dos autores escolares em favor de proporcionar mudanças no ato educativo. O saber-fazer do coordenador pedagógico envolve a formação como um processo integrado à dinâmica do cotidiano escolar, associando a realidade, o processo de ensino-aprendizagem, as relações e os sujeitos-autores. Dessa forma, a formação em serviço deixa de ser uma ação meramente técnica, e por sua vez limitada, e passa a ser mais

complexa e abrangente. Placco e Batista (2007, p. 26) concordam com esta afirmação, quando citam que a formação é:

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando a viver a docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Destarte, a figura do coordenador pedagógico torna-se primordial na construção desse elo entre realidade e formação, pois, ele é o articulador do coletivo, da ação formativa, e precisa estar atento aos aspectos que concernem a formação.

Por outro lado, a narrativa da coordenadora deixa claro que a busca para apreender os conceitos, princípios e possibilidades práticas do ato de avaliar foi fruto de uma busca traçada por ela. Confirmando assim, a premissa de Pineau (s.d.) de que a formação ocorre dentro de um processo tripolar: autoformação, heteroformação e ecoformação. A heteroformação engloba os meios culturais e sociais; a ecoformação é composta por elementos físicos e simbólicos que influenciam tanto as culturas quanto o imaginário (responsável por dar sentido às vivências do sujeito); já a autoformação é parte da subjetividade e tem a ver com os modos pelos quais o sujeito (re)conhece/(re)produz e toma posicionamentos frente às influências hetero e ecoformativas. Os conhecimentos construídos durante a escolarização, a formação inicial, e a própria prática profissional, constituem, dessa forma, um arcabouço de significações e práticas. Segundo Nóvoa (s.d, p.13),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Acontece, sobretudo, no envolvimento e aprofundamento individual que o sujeito tece com ele. Não podemos negar que, como coordenadoras, as colaboradoras desta pesquisa possuem um repertório de estratégias provenientes de espaços/atividades formativas formais ou informais, ao longo da sua vida, escolarização, formação e profissão. Esse repertório é acionado e recriado quase sempre na produção da profissão, porque é algo que as constitui como coordenadoras, mas também como objeto de investigação da prática, quando refletem sobre o fazer.

Dessa forma, a autoformação é um “processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolve ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo” (Enciclopédia da Pedagogia

Universitária, 2006, p. 351). Considerando a aprendizagem do adulto, é ele que deseja e delibera formar-se (Placco e Souza, 2006). Assim, o sujeito compromete-se com a formação, na medida em que está implicado com ela, entende sua necessidade e compreende que esta faz parte do seu desenvolvimento profissional.

## UMA ESCRITA PARA (NÃO) CONCLUIR

*Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas... continuarei a escrever.”*  
(Clarice Lispector)

Na busca por respostas sobre a formação em serviço de coordenadoras pedagógicas, nos propomos a entender o lugar e a posição que a formação em serviço ocupa na rotina dessas profissionais; de que forma os diários contribuíram para a formação delas; e influenciaram na constituição das suas representatividades pedagógicas de maneira a fazê-las perceber-se enquanto formadoras de professores. Nesse sentido, foi possível desvelar o diálogo formativo entre o que os sujeitos narram e quais formas constituem a formação na e a partir dessas narrativas.

Foi perceptível que embora a formação em serviço nem sempre seja a prioridade, as coordenadoras se reconhecem enquanto formadoras, reconhecem que a formação em serviço é parte da sua ação, mas, muitas vezes, não a tem como uma prioridade. Isso decorre, principalmente, das concepções de formação, ensino-aprendizagem e até de coordenação pedagógica que foram construídas ao longo de suas vidas e dos seus percursos formativos. Por outro lado, a escrita dos diários, permitiu um amadurecimento da maioria das coordenadoras sobre o seu fazer e sobre a sua formação, concedendo-lhes um arcabouço profissional mais seguro sobre as funções que desempenham, as prioridades e o manejo no exercício da profissão, o que dá indício de uma representatividade pedagógica que vai sendo delineada a partir da documentação dos percursos, da reflexão das ações e das transformações no seu próprio fazer e no âmbito institucional, a partir da formação de professores.

Assim, os diários permitiram documentar, refletir e (re)criar o fazer, a formação e a identidade das coordenadoras pedagógicas. Para Souza (2008, p. 90), “As práticas de escrita de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial”. Faz parte do aprender, interpretar e refletir sobre as próprias ações, situações e relações mais significativas, buscando entender as implicações e as marcas constituídas a partir das reminiscências do vivido.



Contudo, enquanto houver perguntas, será preciso continuar a escrever. Essa inscrição, sugere investigar, refletir e problematizar como verbos imperativos do fazer educacional. No contexto da coordenação pedagógica, a formação ocorre quando são geradas implicações práticas no desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, enquanto que a formatividade envolve as mobilizações, as disposições e condições para aprender, as representações, as aprendizagens anteriores, os afetos, as relações que o sujeito tece com o objeto e com o outro, bem como as possibilidades práticas que poderão ser constituídas a partir desses processos. E, enquanto formação, é da ordem da experiência e da subjetividade de cada sujeito que forma-se, forma o outro e busca transformar suas realidades.

## REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês, F. de S. et al. Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogos. **Dossiê - Pesquisa, narrativa e educação: perspectivas latino-americanas**. UNISINOS, v. 25, 2021.

DEMARTINI, Z. de B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. IN: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chistina Venancio (Orgs). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: C. de Formação, 1988.

\_\_\_\_\_. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

MAGALHÃES, Poliana M. M. de S.; PEIXOTO, Vanessa da S. Marcas de professoralidade: Experiências (auto)formativas na pós-graduação lato sensu. IN: PASSEGGI, M. da C. et al. (org). **Vidas escritas: Interrogações sobre narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2024.

MIGNOT, Ana Chistina Venancio. Escritas Invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. IN: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chistina Venancio (Orgs). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. *Glossário vol. 02. Brasília*, Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan/jun, 1999.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. A (re)invenção de si na formação docente. IN: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chistina Venancio (Orgs). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

PEREIRA, Ana Cristina S. O. **Narrar a vida, desvelar a profissão: potencialidades da investigação-formação no ensino superior**. IN: PASSEGGI, M. da C. et al. (org). *Vidas escritas: Interrogações sobre narrativas docentes*. Curitiba: CRV, 2024.

PINEAU, Gaston. **A Autoformação no decurso da Vida**. CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar. S.d. Disponível em : <[www.cetrans.com.br](http://www.cetrans.com.br)>. Acesso em: 03 de agosto.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas In: BRUNO. Eliane Bambini Gorgueira; et al.(Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 22-35

SANTIAGO, Flávio; Moura, Taís Aparecida de [Orgs.]. **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. IN: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chistina Venancio (Orgs). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado) – UFBA, Salvador, 2004.

\_\_\_\_\_; MIGNOT, A. C. V.. História de vida e formação de professores: pontos iniciais. IN: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

## DIDÁTICA E PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO NA PEDAGOGIA: ARTICULAÇÕES E DESAFIOS

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira – UNEB/Campus XI  
Elaine Santiago Junqueira de Queiroz – UNEB/Campus XI

**RESUMO:** O escopo desta escrita é um recorte da pesquisa desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus XI, Serrinha/Bahia, no Território de Identidade do Sisal, que se centra nas buscas e inquietações pela compreensão do papel da didática e sua importância na dinâmica da investigação-formação, sob a égide da perspectiva inovadora e sensível/humanizada do fazer pedagógico, tomando o sujeito aprendente como centro das construções. Tem as seguintes questões norteadoras: em que medidas a didática contribui nos processos de formação-investigação de estudantes de Pedagogia? Quais desafios e enfrentamentos na construção desses processos? Os percursos da pesquisa se referenciam na abordagem qualitativa, a partir de princípios autobiográficos, com escritas de si de estudantes do 3º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus XI/UNEB. O arcabouço teórico se fundamenta nas concepções e proposições defendidas por Libâneo (2017); Pimenta (2012; 2019), Nóvoa e Finger (2010); D'Ávila (2016); Macêdo (2010), Josso (2004; 2010), dentre outros. Os resultados trazem relevo à Didática como campo de investigação imprescindível aos processos formativos e como atuação profissional que possibilita o fazer didático-pedagógico mais humanizado. Fica evidente, ainda, que o ensino com pesquisa promove processos de investigação-formação que consolidam uma postura humanizada e consciente do pedagogo/a em formação.

**Palavras-chave:** Didática, Investigação-formação, Pedagogia.

### CENÁRIOS E ENREDOS DA ESCRITA...

*[...] a formação é um objeto movente, que implica ser compreendido através de seus processos, de suas dinâmicas, de suas evoluções... é sempre singular, mas esta singularidade se constrói através de percursos socializados, habitados por heranças coletivas (Dominicé, 2007, p 199).*

O pensamento de Dominicé (2007) é um convite à reflexão a respeito dos processos e percursos formativos e seus desdobramentos, que nos incita a buscar compreender essa formação como movimento complexo, a partir das singularidades dos sujeitos que se formam e que precisam produzir, na universidade, enquanto espaço coletivo da formação, heranças que lhes permitam a descoberta de si e de suas potencialidades, enquanto sujeitos críticos, criativos, reflexivos, para se autorizarem a construir suas aprendizagens/conhecimentos a partir da investigação de si mesmos/as e dos processos que os/as constituem.

E dessa percepção e a partir das experiências vivenciadas nos últimos anos, no campo da formação de professoras(as)/pedagogos(as), com o componente curricular didática, na Licenciatura em Pedagogia que algumas questões vêm nos inquietando e nos desafiando a repensar suas concepções, usos e potencialidades nas licenciaturas, para organizar processos

que propiciem a investigação-formação, tomando a didática como articuladora da teoria com a prática, do ensino com a pesquisa, do discurso acadêmico com a realidade da atuação profissional na escola básica.

Aqui, é válido salientar que a Pedagogia não é apenas um curso de licenciatura que forma professores/educadores, ela é um campo investigativo, constituído das dimensões epistemológica, metodológica, além da disciplinar, que se ocupa dos fenômenos educativos, articulando-se com as demais ciências, para se assenhorar dos processos pedagógicos, como seu objeto de estudo e, assim, proporcionar a formação de profissionais qualificados para atuar nos espaços pedagógicos escolares ou não-escolares no âmbito da sociedade.

Nesse contexto, a didática desempenha um papel crucial, configurando-se como um componente curricular eminentemente pedagógico, campo de conhecimento e de atuação profissional que opera na articulação entre as bases teórico-científicas e as técnico-práticas, tomando para si, como objeto de estudo, os processos de ensino e seus desdobramentos, envolvendo condições e meios; princípios; finalidades, conteúdos, objetivos, métodos, para investir em práticas que materializem as aprendizagens. Vale reiterar que o ensino, para a Didática, não é um ato mecânico, reducionista, ao contrário, precisa ser considerado como

[...] uma **prática social complexa**. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente, **transforma os sujeitos envolvidos** nesse processo. (Pimenta, 2019, p.20)

Logo, a relação entre didática e sociedade se sobressai, uma vez que, ao estruturar o ensino, a didática visa converter objetivos educacionais do contexto social mais amplo em objetivos pedagógicos que se materializam na sala de aula. Isso denota que é um componente curricular associado à promoção do ensino com pesquisa, com práticas de investigação-formação, entendidas como “[...] metodologia do sujeito consciencial, de suas dinâmicas e de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus” (Josso, 2010, 125); visa, ainda, a contribuir para o desenvolvimento de teorias e ações pedagógicas inovadoras que sensibilizem o sujeito a se perceber o protagonista de suas construções, aprendizagens, da formação em si.

Desse modo, podemos inferir que a Didática numa perspectiva sensível, ao desafiar os estudantes e estimulá-los a construção de uma postura investigativa, a partir de suas práticas dialogadas e articuladora da razão e sensibilidade (D’Ávila, 2016), promove um alto nível reflexividade, que alarga suas potencialidades e capacidade de se posicionar diante da realidade

e da própria formação, para ressignificá-la; para sistematizar o conhecimento construído; para argumentar sobre as produções e as possibilidades formativas, de modo mais aprofundado e fundamentado, preparando-os não apenas para absorver conhecimentos, mas, também e sobretudo, para construí-los e utilizá-los de forma crítica, autônoma e consciente.

É desse cenário de discussões que o empreendimento na investigação-formação articulado pela didática, enquanto componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XI, torna-se foco desta escrita, como recorte da pesquisa desenvolvida com turmas do terceiro semestre, tomando as seguintes indagações com norteadoras: em que medidas a didática contribui nos processos de formação-investigação de estudantes de Pedagogia? Quais desafios e enfrentamentos na construção desses processos?

Para investir na análise das questões orientadoras, os objetivos foram assim constituídos: compreender o papel da didática e sua importância na dinâmica da investigação formação, sob a égide da perspectiva inovadora e humanizada do fazer pedagógico, tomando o sujeito aprendente como centro; analisar saberes, desafios e enfrentamentos construídos e vivenciados nos processos de investigação-formação;

A abordagem qualitativa, foi âncora de sustentação metodológica, por compreendê-la apropriada para desvelar contribuições da didática nos processos de investigação-formação de graduandos em pedagogia, a partir dos princípios da autobiografia, que permitiram trabalhar a articulação vida-formação-profissão, mediante as histórias de vida e trajetórias de formação, narradas sob forma de escritas de si, desenvolvidas pelos estudantes do 3º semestre.

Para referenciar a escrita, os fundamentos foram desenvolvidos à luz de Libâneo (2017) que analisa a didática e sua importância no campo da Pedagogia; D'Ávila (2021) que discute a didática sensível e a relação razão e sensibilidade nas práticas pedagógicas; Pimenta (2019) que evidencia o ensino como prática social e a didática como mobilizadora do sujeito da aprendizagem; Macêdo (2010) que toma o sujeito aprendente como centro dos processos formativos; Josso (2004; 2010) que centra esforços no debate sobre a importância das escritas de si e da investigação-formação na constituição profissional de professores.

Para melhor compreensão, o artigo está estruturado em três seções, em que a primeira contextualiza os *cenários e enredos da pesquisa*; a segunda, *tecendo o cenário metodológico*, traz percursos e processos da construção da pesquisa; a terceira *Didática e a investigação-formação: escrita de si em debate*, estabelece diálogos entre as bases teóricas da didática e a biográfica educativa registradas nas escritas de si dos/das estudantes; e por fim as *últimas considerações*, que põem em evidências alguns apontamentos resultantes deste estudo.

## TECENDO O CENÁRIO METODOLÓGICO

O recorte da pesquisa em tela foi desenvolvido nos dois semestres de 2023, a partir do componente curricular didática, com carga horária de 60 horas, ofertado nas turmas do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XI/UNEB, localizado no Território de Identidade do Sisal, no semiárido baiano, com a prerrogativa de garantir a construção de conhecimentos centrados na

interface escolas/sociedade em seus elementos epistemológicos e políticos. Abordagens pedagógicas; Formação do professor na contemporaneidade: saberes essenciais; Docência e os desafios da transposição didática; Planejamento de ensino: tipologias e seus elementos constitutivos. Organização do trabalho docente. A relação professor-aluno: tendências e perspectivas. (Serrinha/BA, 2020, p. 97)

Para desenvolver o que preconiza a ementa, o referido componente curricular, desde o momento inicial, empreende numa abordagem metodológica, que toma duas dimensões como basilares, as quais se articulam no sentido de proporcionar a investigação-formação. O sociointeracionismo é a dimensão que referencia os processos didático-pedagógicos, fundamentando a participação do estudante como sujeito da formação em articulação com a realidade da atuação profissional, com práticas desenvolvidas mediante os princípios que intermedeiam teoria e prática, sujeito e objeto, ensino e pesquisa, universidade e escola.

Além do Sociointeracionismo como forma didático-pedagógica de desenvolvimento do componente curricular, a *abordagem qualitativa* se configura em outra dimensão que referencia a pesquisa, especialmente por entendermos que essa abordagem visa interpretar os fenômenos educacionais numa compreensão mais ampla, mais aprofundada e contextualizada, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas, por valorizar as subjetividades, as experiências e as percepções dos sujeitos envolvidos nos processos formativos de estudantes de Pedagogia, sobretudo por que “[...] a qualidade é algo próprio de quem sente, percebe, julga conceitual, afeta e é afetado por aquilo que percebe” (Galeffi, Macedo, Pimentel, 2009, p. 46). Essa perspectiva é um contributo para uma educação mais inclusiva e democrática

Entendendo que o sujeito aprendente é o centro do processo formativo, no momento inicial do componente curricular, fazemos o levantamento diagnóstico na turma a respeito da didática na formação e percebemos que a maioria não sabe do que trata e/ou tem uma visão meramente instrumental dessa área do conhecimento. Essa maioria analisa a formação como algo que acontece de modo institucionalizado, distante de si, logo, sem se perceber em processo

formativo. As informações iniciais são tomadas como base, numa inspiração da pesquisa-ação, para que a proposta de investigação-formação seja estruturada juntamente com os estudantes, partindo do princípio básico de que a

[...] pesquisa qualitativa só faz sentido quando sua força constituída provoca mudanças no meio de sua atuação, seja através da simples leitura de publicações, seja na assimilação metodológica de seus elementos expressivos que podem dar margem a novas formações conceituais, metodológicas e técnicas...(Galeffi, Macedo, Pimentel, 2009. p.37)

Nessa direção, o desafio central é buscar captar a complexidade dos processos de formação, considerando as individualidades, as relações estabelecidas, as práticas desenvolvidas e as dinâmicas de aprendizagem, tendo a intenção de provocar o estudante a tomar sua própria formação como objeto de investigação. Daí a didática centrar esforços para desafiar o estudante de Pedagogia a se perceber protagonista de si e das construções efetivadas ao longo do semestre.

Ao estudarmos os conteúdos propostos pela didática, durante o semestre, desde suas origens, evolução, bases epistemológica e política; formação docente; abordagens pedagógicas; transposição didática, planejamento, os estudantes são estimulados a analisarem seus percursos sociais e de vida até chegaram à universidade: de onde vieram, como foi o processo de escolarização; por que escolheram Pedagogia; quais impactos da vida no que estão vivenciando na universidade[...]. Tais análises provocam um despertar de si, no sentido de compreenderem que não é suficiente ler textos, produzir resenhas, escrever fichamentos ou construir mapas conceituais, se não se atentarem para si mesmos/as, com seus dilemas, necessidades e potencialidades; se não dialogarem com autores e teóricos para se reconstruírem, e, de fato, construírem seus saberes no decurso da formação. Daí, centramos esforços e

[...] inquietações na busca do recolhimento de dados que transcendem a realidade observada, proporciona a obtenção daquilo que está de forma implícita, nos levando a coleta de informações subjetivas, onde no ato da pesquisa o ambiente natural é o local que se dá a investigação (Pereira, Queiroz, 2023, p.41)

Nessa direção e para garantir o recolhimento das informações que a pesquisa demanda, lançamos mão da biografia educativa, a qual implica fortemente o estudante a se comprometer no processo de reflexão sobre si, resgatando seus percursos históricos e provocando-o a se observar para compreender sua formação (Josso, 2010). As escritas de si, resultantes dessa biografia educativa, são desenvolvidas pelos estudantes do 3º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia Campus XI/UNEB, grande parte constituída de meninas/mulheres, oriunda de comunidades rurais do município de Serrinha/BA e outros da região do território de

identidade do sisal. Nesta escrita, por questões éticas, serão tratados/as pelo nome de plantas da biodiversidade do semiárido baiano, numa analogia a força, resistência, persistência e resiliência, desses/as estudantes, diante das tantas adversidades vividas para acessarem e para permanecerem na universidade, muitos/as deles/as, são os/as primeiros/as de sua árvore genealógica a cursarem o nível superior; são o orgulho e a esperança de suas famílias.

Nas escritas de si os/as estudantes resgatam suas memórias, analisam suas histórias de vida e trajetórias de formação, demarcando a importância da Didática, ao articular práticas da universidade ao fazer pedagógico na escola, tendo em vista “[...] valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso de sua história de vida” (Nóvoa; Finger, 2010, p. 125). É válido destacar que o investimento no trabalho que articula histórias de vida aos percursos de formação, na universidade e na escola, é uma inspiração autobiográfica, considerando que

[...] pesquisa e vida se articulam numa perspectiva dialógica em que as tradicionais fronteiras entre investigação e formação são rompidas por uma concepção de pesquisa, que vê a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação (Pérez, 2006, p. 182)

## **DIDÁTICA E PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO: ESCRITAS DE SI EM ANÁLISE**

Ao longo dos anos vivenciando experiências diversas no campo da formação de professoras(as)/pedagogos(as), com o componente curricular didática, algumas questões vem nos inquietando e nos desafiando a repensar suas concepções, usos e potencialidades nas licenciaturas. Logo, discutir a coexistência da Didática no âmbito do ensino superior da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, Serrinha/BA, é adentrar, de algum modo, a uma realidade que reflete as tantas propostas curriculares que o curso de Pedagogia vem implementando, desde sua origem, em 1939, sob o decreto 1.190/39, na forma de bacharelado e licenciatura, a partir do esquema 3 + 1, em que à didática cabia a função de oferecer preparo técnico para a docência. Nesse percurso, o caráter instrumental da didática pareceu ganhar forças, e por muito tempo prevaleceu seu enfoque técnico, normativo, prescritivo.

Mesmo com as raízes fincadas na perspectiva instrumental, a didática ao longo dos tempos vem se alargando enquanto campo de investigação, como disciplina nos cursos de formação de professores e, ainda, na atuação profissional, desafiando-se a investir em novas

dimensões pedagógicas, o que a torna fundamental nos processos formativos e no desenvolvimento profissional de professores e professoras, contribuindo sobremaneira na fundamentação e mediação dos atos de ensinar e de aprender.

Esse desenvolvimento está diretamente atrelado às mudanças porque passou e passa a educação ao longo dos tempos e a necessidade de adequar-se à realidade estudantil e social é intrínseca aos processos didáticos, por isso, na construção de uma Pedagogia pautada na história e na crítica, a chamada Pedagogia Histórico-crítica, a didática é primordialmente reflexiva, prolematizadora e dialógica, especialmente pelas transformações implementadas, conforme destaca Gasparin (2014, p. 9)

Os cinco passos que formam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica exigem do educador uma nova forma de pensar os conteúdos estes devem ser enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política.

Nesse contexto, é relevante pensar, ainda, a didática como base para a pedagogia e para o currículo, tendo em vista que a pedagogia tem seu funcionamento mediatizado por ações didáticas e atualiza, através dessas ações, o seu currículo, uma vez que

[...] a pedagogia cria didáticas que se expressam, em potência, num currículo... A pedagogia funciona através da criação de didáticas. O currículo as atualiza em potências de didáticas que, em seu turno, demandam ou se explicam em operadores que poderemos chamar de professores, pedagogos. (Oliveira, 2014, p. 28)

Sendo assim e visando construir concepções e princípios que promovam uma educação frutífera, é essencial afirmar que na formação de professores/as deve haver componentes que corroborem para a construção e aprimoramento de saberes, de práticas pedagógicas e do fazer docente que elevem a construção do conhecimento dos educandos como seres sociais e políticos, tal qual é ofertado na Didática, com a “[...] perspectiva de desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes. (Pimenta, 2019, p. 15), como bem demarcou o estudante aqui denominado de Mandacru (2023), colaborador da pesquisa,

*Ganhei confiança para lecionar, antes eu me sentia despreparado ou incapaz de ensinar a uma pessoa, sentia vergonha. Depois da Didática, percebo que isso ficou para trás, posso utilizar os conhecimentos que aprendi durante o semestre, ampliar esse conhecimento e me apropriar dele para saber fazer... Vi a importância do planejamento e, com ele, ficarei*

*mais organizado e tranquilo na minha atuação profissional. Entendi que teoria e prática se completam, isso quer dizer que através dos conhecimentos adquiridos, só irei aprender de verdade na sala de aula com meus futuros alunos. Minha formação é continuada, e eu agora, consciente disso, vou investir mais.*

Por essa razão, componentes pedagógicos, como a Didática devem ocupar um espaço de privilégio, sobretudo por que, como enfatiza Araújo (2017)

uma atuação docente desvinculada destes campos limita o fenômeno educativo, enquanto prática social complexa, inibe a construção dos saberes docentes didáticos-pedagógicos, impedindo que o professor se desenvolva como intelectual e, por consequência, apequena o seu papel social, pois passa a assumir a função de um mero técnico executor e transmissor de conteúdos previamente selecionados.

Essa afirmação denota que Pedagogia e Didática, articuladas em sua essencialidade, está no ambiente formacional de professores, que toma a pesquisa como dispositivo de ensino, tornando-se imprescindível destacar que a didática protagoniza, como uma área epistemológica, práticas diversificadas, inovadoras e sensíveis, centradas na investigação-formação. A esse respeito, a estudante Cactus (2023), apontou que é “[...] *um dos componentes mais importantes para a formação de um bom Professor; É de suma importância pra formação, pois deve proporcionar desempenho profissional*”.

Nessa direção, Pimenta (2012, p.2) reitera que a Didática objetiva

[...] fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem compreendendo-os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política. Por isso, constitui área disciplinar, por excelência, na formação de professores, com potencial para ressignificar o processo de formação docente, concebendo-a como área da Pedagogia, que tem o ensino e a aprendizagem, historicamente situados, como objeto de preocupação.

Na ótica da autora, a didática é mobilizadora dos sujeitos da formação, com vistas a (re)construção de conhecimentos e saberes, o que promove o “ato didático emancipatório”. Logo, a preocupação do ensino superior, não pode ser com o seu próprio ensino, no sentido comum do professor “dar aulas” e se sentir o transmissor de informações e o aluno o receptor. É preciso uma didática, articuladora entre os discursos tecidos no espaço acadêmico e o lugar da atuação profissional, promovendo assim, ruptura e protagonismo, a partir da

busca de subsídios teóricos que possam sustentar a ideia de uma didática sensível, voltada para a compreensão dos processos subjetivos que subjazem às ações humanas cotidianas e que estão presentes também nas ações do ensinar e do aprender. Sustentamos, no nosso argumento, a premissa de que não há razão sem sensibilidade e de que, também, não há sensibilidade desacompanhada da razão (D’Ávila, 2016, p.105)

Considerando tal perspectiva, é válido salientar que “[...] o saber sensível é um tipo de conhecimento profundo e orgânico, anterior ao conhecimento inteligível. É um saber presente em um nível sutil do ser, que não é explicável, mas apreendido pela intuição através e pelo corpo” (D’Ávila, 2016, p. 109). Logo, as práticas didático-pedagógicas centradas na inovação e na diversidade, só podem ser, de fato, entendidas dentro do contexto das histórias de vida dos sujeitos que se formam, despertando esse sujeito à se assenhorar de si mesmo/a e de suas construções, como sinalizaram as estudantes, nos excertos abaixo:

*Eu me percebo com uma visão mais ampliada sobre os processos que envolvem minha formação e o quão essencial foi cursar esse componente nessa fase, porque me instigou a conhecer, me esforçar mais e produzir conhecimentos sobre o que eu aprendi e o como aprendo. Despertou em mim um estímulo pra me observar mais, pra buscar produzir meu próprio saber e cada vez mais investir em mim mesma, como pessoa e como profissional. (Mulungu, 2023)*

*Curiosamente, tomei conhecimento que a didática atua em todas as áreas, não tem um tema específico. Para que eu tenha uma boa atuação é muito importante que a minha postura em sala de aula não seja por imposição de conteúdos... Quando visitamos a escola, percebi que se faz necessário dar voz, ouvir, perceber o humano que é cada discente. Construir uma relação de confiança, sem julgamentos para que juntos aprendamos. Hoje me sinto mais reflexiva... (Quixabeira, 2023)*

A perspectiva enfatizada pelas estudantes nos faz evocar a articulação entre o racional e o intuitivo, pensamento fundamentado por D’Ávila (2016, p. 108), sobretudo por que

*Imputamos à didática um papel fundamental nesse processo, visto que é a matéria eixo-articulador do currículo dos cursos de formação de professores – uma didática do sensível na qual a sensibilidade assuma um lugar tão importante quanto a intelectualidade, e que a dimensão sensível seja tão protagonista quanto a inteligibilidade no ensino e na aprendizagem.*

Ainda tendo em vista esse entendimento, outras estudantes, também realçaram, nas escritas de si, a importância que a didática tem nos processos formativos, ao salientarem que

*Vejo a Didática como um pilar, ela envolve a teoria e a prática, e busca compreender os processos de ensino e de aprendizagem, e ligações entre professor/aluno, entre o que estudamos aqui na universidade e o que vamos vivenciar na escola básica. Ela é extremamente importante na formação de um educador que quer, de fato, fazer diferença. Não é simplesmente a maneira com que o professor ensina, mas é também sentir que a sua forma de ensinar, por contribuir na formação do estudante, deve ser clara, objetiva, leve, para aquele que precisa aprender. Um ponto fundamental na educação pra fazer a gente investigar a própria formação e querer sempre mais... (Caatinga, 2023)*



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

*Eu tinha uma visão superficial do ser pedagogo e a Didática me fez perceber que é preciso muita dedicação, estudo e uma postura diferenciada e pautada na reflexão constante. Hoje eu entendo ainda mais a importância de ter uma formação de qualidade, após os estudos acerca da didática, após vivenciar atividades na escola básica, eu pude analisar vários fatores que influenciam na hora do fazer pedagógico e não somente coisas restritas às salas de aula. Saber como fazer, o que tem que fazer é um ponto que não pode perder de vista. (Umburana, 2023)*

Esses registros feitos nas escritas das pedagogas em formação, revelam o *modus operandi* da pedagogia, por via da didática, que investe no sujeito aprendente, o qual ao se apossar de conhecimento e de sua própria formação, canaliza seu fazer docente por um viés metodológico racional-teórico e crítico-sensível, para assim planejar, orientar, dirigir e estimular as aprendizagens escolares dos educandos. Perceber-se enquanto tal, também foi demarcado nas escritas de si da estudante Aroeira (2023), que salientou com veemência

*Foi um componente que só teve a contribuir para a minha formação. percebo que posso construir uma segurança em sala de aula. Mesmo com conhecimentos teóricos me sinto preparada para adotar uma metodologia de ensino eficaz e que promova aprendizagem aos meus futuros estudantes. Percebo, também, que existem muitas situações que precisam ter um olhar atento, reflexivo e sensível, porque é de extrema importância levar em consideração a realidade das crianças, sendo a didática um meio de repensar minha postura em sala de aula, lembrando que cada criança tem sua subjetividades e isso precisa ser respeitado.*

O despertar provocado pela didática, em desígnio dos processos de ensino, suas modalidades e finalidades para a mobilização de estudos e da formação em si, geram conhecimentos, que transcendem a sala de aula, abarcam as histórias de vida e as questões sociais e que farão os discentes levar para a vida profissional, as experiências vividas articulando teoria e prática, nos diversos contextos de atuação. Isso por que,

a formação se realiza na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprende com o outro, suas diferenças heteroformação/ transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-se, como realidades inseparáveis, em movimento... (Macedo, 2010, p 50).

Assim, as propostas desenvolvidas no campo da didática, colocam em pauta a investigação como prática de ensino, em que a formação se configura como objeto de pesquisa de quem se forma, do como a formação acontece e que compreende a si mesmo/a como sujeito



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

intelectual, que precisa despertar sua sensibilidade para se reconhecer como sujeito histórico social.

## **POR FIM.. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES**

*A didática é uma peça imprescindível nos processos formativos bem como nos demais sentidos da vida. Para mim, ela se conceitua não somente em como fazer alguma coisa ou na maneira de como dar uma aula, ela foca nos processos mas amplos de ensino, de pesquisa e na maneira como os sujeitos elaboram constroem e desconstroem seus conhecimentos e saberes. Faz repensar a formação o tempo todo. (Quixabeira, 2023)*

A pesquisa continua, mas a sistematização do recorte aqui analisado, foi fundamental para percebermos o quanto é importante a pausa para a (meta)reflexão. E, ao chegarmos nas últimas considerações, percebemos como pesquisadoras, quantos caminhos e desafios ainda temos que vivenciar na promoção de práticas didático-pedagógicas que, de fato, promovam mais qualificação nos processos formativos de professores/as, de pedagogos/as.

Ao remontarmos as questões que nortearam esta escrita, é importante enfatizar que a proeminência da didática na Pedagogia é verídica e justa. A didática consegue resolver imbróglis que a pedagogia sozinha não conseguiria contemplar; os fundamentos do campo da didática são indispensáveis na formação de professores, provendo a construção de saberes intelectuais, sensíveis, pedagógicos, (re)aprendedor a ensinar e instigando o educando à pesquisa, à impotância de articular razão e sensibilidade, senso crítico e análise da realidade social, política e econômica tal qual ele está inserido, na universidade e na escola básica.

É nessa perspectiva que se evidencia que professor e aluno devem se mover na construção do ensino que transcenda a mera técnica de como fazer. A didática tem a função social e pedagógica de promover a construção de saberes que permitam ao sujeito em formação se autorizar a criar e recriar propostas para sua atuação profissional.

Desse modo, os percursos da pesquisa dão pistas sobre o quanto a Didática sensível e humanizada reconfigura os processos formativos, ressignificando a visão e perspectivas do sujeito que se forma. Os resultados dão relevo e visibilidade à Didática, tanto como campo de investigação imprescindível à formação e como atuação profissional que possibilita o fazer didático-pedagógico voltado a uma educação humanizadora, integral e democrática.

Por fim e sem concluir, fechamos esta escrita na certeza de que a prática do ensino com pesquisa, mediatizada pela didática na articulação entre razão e sensibilidade, entre universidade e escola básica, coloca cada estudante como protagonista da própria formação-



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

vida, assumindo a consciência de suas trajetórias na constituição de si mesmo/a, repensando a profissão e se (re)construindo numa postura humanizada e consciente enquanto pedagogo/a em formação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar H.; RODRIGUES, Janine M. C.; ARAGÃO, Wilson H.O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores. **Revista Política e Gestão Educacional**, p. 215-226, 2017.

BRASI/MEC. Decreto-Lei 1190, de 04 de abril de 1939, implanta o curso de licenciatura em Pedagogia e dá outras providências

D'ÁVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. In: em **Aberto**, v. 29, nº 97, p. 103-118, set/dez 2016. Disponível em <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3173/2908>. Acesso em 15 de junho de 2024.

DOMINICÉ, Pierre. *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'harmattan, 2007.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação, 2010, p. 119-128.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: GALEFFI, D., MACEDO, R. S. e PIMENTEL, A. **Um rigor outro – sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-73.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação**, Paraná, v. 2, p. 228, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei, **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

PEREIRA, Ana Cristina S. de O. QUEIROZ, Laiz Lima. O pedagogo e a coordenação pedagógica no espaço escolar: desafios da formação e atuação profissional. In: **Revista Elite**. Educação Linguagens e Tecnologias. ISSN 26.75-5718. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/elite/issue/view/738> acesso em 15 de março de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática. In: MONTEIRO, Silas Borges. Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: **Didática, saberes docentes e formação**, v.1. / Silas Borges Monteiro; Polyana Olini. (organizadores). Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. (Formato Ebook).

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. **Didática: teoria e pesquisa**, v. 1, p. 81-97, 2012.

SERRINHA/BA, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, UNEB/Campus XI, 2020.

## DIÁLOGOS COM A ESCOLA BÁSICA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DA REFLEXÃO DA PRÁTICA

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima – UEFS  
Cenilza Pereira dos Santos – UEFS

### RESUMO:

O artigo apresenta um recorte de uma experiência sobre Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia e possui como foco o processo de formação inicial de professores a partir da reflexão sobre a prática. Como produção decorrente do trabalho empreendido no percurso formativo, as licenciandas realizaram registros de observações e vivências na escola, assim como produziram um projeto de investigação que culminou na produção de podcasts, estreitando a relação universidade e Educação Básica, construídos no desenvolvimento de investigações sobre a prática, a partir das vivências de inserção na escolas-campo. O objetivo foi refletir o potencial da inserção da investigação sobre a prática como dispositivo formativo e de construção de saberes, em uma articulação entre aprendizagens e vivências significativas no percurso do Estágio. Os eixos conceituais que nortearam a produção emergem da necessidade de compreender a formação inicial de professores alicerçada em três princípios: a relação íntima com a Educação Básica, ter a docência compartilhada como elemento de inserção do licenciando na escola-campo de Estágio e tornar a investigação da prática como um eixo de produção de conhecimento desse sujeito, num contexto específico, com o objetivo de que ele se aproprie dos saberes necessários para a construção de sua identidade docente. A produção e divulgação dos podcasts é uma forma de legitimar os saberes produzidos pelos estudantes no seu processo formativo e, também, das docentes coformadoras, no exercício da sua atividade profissional.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores, Estágio Supervisionado, Saberes Pedagógicos e Didáticos.

### INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem nos apresentado muitos estudos que focalizam as práticas de Estágio e cada vez mais demandam pensar essa atividade formativa de forma contextualizada, numa relação recíproca entre universidade-escola. Por isso, é preciso questionarmos que professores queremos formar para atuar nos diferentes contextos e quais os saberes necessários para corresponder às demandas sociais atuais e enfrentar os desafios postos no cotidiano escolar, em termos da diversidade e da complexidade das relações que aí se estabelecem, buscando efetivar uma educação equânime e de qualidade.

Este artigo apresenta um recorte de uma experiência sobre Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia e possui como foco o processo de formação inicial de professores a partir da reflexão sobre a prática.



Como produção decorrente do trabalho empreendido no percurso formativo, as licenciandas produziram *podcasts*, construídos a partir do desenvolvimento de investigações sobre a prática, a partir das vivências de inserção na escolas-campo de Estágio.

A proposta de Estágio que fundamenta essa experiência, tem como princípio a docência compartilhada (Calderano, 2017) e a compreensão que, sendo uma atividade essencialmente teórica, só atribuímos sentido a esta, à medida em que a compreendemos a partir da investigação de seus processos (Pimenta; Lima, 2009).

Como ressalta d'Ávila (2019) “a docência é uma profissão e, como tal, plena de saberes especializados que tornam a prática pedagógica uma práxis refletida, consciente e comprometida politicamente com uma sociedade justa e equânime” (p.49). Neste sentido, esta produção tem como objetivo analisar o potencial da inserção da investigação sobre a prática como dispositivo formativo e de construção de saberes, em uma articulação entre aprendizagens e vivências significativas do Estágio Supervisionado em um curso de licenciatura em Pedagogia.

Essa produção é orientada pela abordagem qualitativa, uma vez que esta valoriza o contexto e as experiências dos sujeitos e os dados apresentados são, predominantemente, descritivos. Todo o material analisado, decorre de vivências de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de estudantes de um curso de licenciatura em Pedagogia, em uma universidade pública do estado da Bahia, no período de 2020 a 2024.

Nesse percurso, nos debruçamos sobre os materiais produzidos pelos estudantes, a partir da imersão na sala de aula, momentos que possibilitaram a observação, registros de aulas, problematização da realidade, ampliação de repertório teórico e construção de um projeto de investigação. O desenvolvimento dessa experiência, culminou na elaboração de *podcasts* que compõem uma série denominada “Diálogos com a Escola Básica”, que tem a finalidade dar voz e escuta a docentes e discentes para que veiculem os saberes e dilemas do cotidiano da escola, suas práticas e situações de aprendizagem da docência.

Os resultados apreendidos ao longo de seis temporadas do “Diálogos com a Escola Básica”, tem nos sinalizado que a proposta formativa vem favorecendo a reflexão crítica e propositiva das discentes do curso, assim como das docentes que são coformadoras no Estágio e, também, participam desse processo, contribuindo para a construção dos saberes da docência e desenvolvimento de atitudes de investigação das licenciandas.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES: O PRINCÍPIO INVESTIGATIVO**

A formação inicial de professores tem como princípio capacitar os licenciandos a iniciar a construção de saberes profissionais em busca da constituição da docência. A partir dessa afirmação, podemos fazer um conjunto de elaborações acerca desses saberes, levantando possibilidades de pensar o processo formativo, desde apontar quais se constituem como essenciais para esse processo inicial de formação, até como estes saberes são constituídos, ou foram se constituindo, ao longo da formação e reafirmados durante o Estágio Supervisionado.

Assim, compreendemos que o Estágio se constitui num espaço-tempo essencial para a compreensão do trabalho pedagógico e da postura do professor, ao mesmo tempo em que implica em processos constitutivos de sua identidade. Com essa perspectiva, entendemos que, para construirmos processos formativos significativos para o aprendiz da profissão, é necessário compreendê-lo em sua dimensão mais ampla e, ao mesmo tempo, mais complexa: o Estágio como campo potencial, para a construção investigativa de processos de aprendizagem profissional docente.

Inicialmente, reafirmamos o Estágio como um espaço privilegiado de reflexão dos saberes necessários à construção da docência, ao mesmo tempo em que defendemos que este esteja voltado para uma concepção investigativa do processo pedagógico, o que implica assumirmos a docência como atividade complexa, que está muito além do fazer prático e muito próxima do que Freire (1996) denomina de *práxis* pedagógica.

É, nesse sentido, também, que concordamos com Pimenta e Lima (2009) quando defendem que o Estágio ainda é o espaço de aprender a ser e estar na profissão, ou seja, é o momento do curso em que os saberes docentes, especificamente os saberes didático-pedagógicos, são amplamente discutidos, analisados, experienciados. É o espaço do currículo, em que a teoria vivifica na ressignificação da prática, em que a pesquisa auxilia na formação inicial, tornando esse momento naquilo que as autoras traduzem como uma atividade “instrumentalizadora da *práxis*” (Pimenta; Lima, 2009, p. 47).

É dessa forma que o Estágio Supervisionado traz em si a concepção articulada entre teoria e a prática. Esse processo implica numa superação da concepção teoria *versus* prática e caminha na construção de saberes essenciais na construção da docência. A prática passa a inexistir diante da compreensão de que o Estágio é um processo essencialmente teórico. Sendo assim, o primeiro passo é ressignificar conceitos e papéis. Portanto, acreditamos ser fundamental mudar a concepção de professor, de um mero executor (aspecto que teoricamente

pode parecer ultrapassado, mas ainda muito presente nas escolas dos anos iniciais), uma vez que este desempenha um papel que, recorrentemente, é interrogado sobre o sucesso, o fracasso, a organização, o compromisso social e político da profissão, para a concepção de que este é um profissional que reflete sobre seu papel, sua prática, produzindo um conhecimento contextual e local diariamente. Portanto, a atividade docente está para além de pensar na constituição de um papel ativo de execução de ações práticas, imediatas, do trabalho pedagógico.

Pimenta e Lima (2009) discorrem sobre essa compreensão

(...) do professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do Estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas (Pimenta; Lima, 2009, p. 47).

Portanto, a partir dessas considerações, apontamos nossas concepções sobre o fazer didático-pedagógico que envolve o Estágio. Sua base está na reflexão, na ação e na investigação do processo que o envolve, possibilitando ao estudante a construção de saberes que farão parte de sua identidade profissional.

Nesta perspectiva, o Estágio assume uma visão mais complexa, mais investigativa e mais intelectual. É fundamental que essa concepção seja incluída nas propostas de trabalho voltadas a formação inicial de professores, aspecto que deve ser construído ao longo do curso de licenciatura e não apenas durante o período de Estágio.

O Estágio é uma parte fundamental da profissão, mas suas concepções envolvendo a docência e a construção de saberes docentes é o que perpassa e deve direcionar toda a formação inicial de professores. Diante disso, Silvestre (2011), citando Placco e Souza (2006) afirma sobre a necessidade de compreender os princípios que regem a aprendizagem de adultos, uma vez que esse perfil de atividade necessita de um entendimento maior sobre o sujeito dessa aprendizagem. Diante disso, as autoras apontam quatro aspectos que caracterizam essa aprendizagem:

(...) a *experiência* como ponto de partida; a *escolha deliberada* de querer ou não aprender; o *significativo*, que envolve interação de significados cognitivos e afetivos; e o *proposital*, que é o que dá direção à sua aprendizagem (Silvestre, 2011, p. 172. *Grifos da autora*).

Refletir sobre a aprendizagem do adulto é fundamental para possibilitar novas propostas metodológicas de trabalho que sejam mais significativas, faz parte do trabalho do formador de professores, no intuito de promover os elementos mínimos que deem sentido à aprendizagem dos aprendizes da profissão.



Diante do que vimos a respeito da necessidade de os Estágios instituírem uma nova dimensão do trabalho docente que se proponha a compreender a teoria do trabalho pedagógico e sua importância na construção dos saberes constitutivos da docência, pressupõe também um trabalho significativo e mais acadêmico, como a investigação da prática, numa busca de que a construção dos saberes docentes, sejam significativos e contextualizados, revelando os propósitos da profissão, uma vez que, é um período em que os licenciandos vivenciam certezas, incertezas, enfim, inquietações acerca da escolha profissional. Nesse sentido, os licenciandos “interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos” (Silva; Gaspar, 2018, p. 208).

A constituição da docência implica em mais uma questão, que é a necessidade do sujeito da formação estar implicado com a profissão, compreendendo as dimensões conceituais e práticas que demanda dessa complexa relação pedagógica entre o ensinar e o aprender, a partir de um compromisso político, que não se restringe, apenas, a aprender os procedimentos e ações específicas do ensinar para gerar aprendizagem. Nesse princípio, seguimos pensando em atividades formativas que coloquem no centro do processo de constituição da docência, os sujeitos da formação e suas incertezas profissionais, que emergem durante os Estágios Supervisionados.

Dessa forma, alguns conceitos devem orientar essas ações. O primeiro deles diz respeito à docência compartilhada, compreendendo-a como um processo que “extrapola a divisão de tarefas, a troca de experiências com seus pares ou a realização de um trabalho conjunto planejado por outros” (Calderano; Pires; Pretti, 2011, p. 20628). Em linhas gerais, a docência compartilhada, traz em si a compreensão de um trabalho conjunto em que todos os envolvidos estão dispostos a aprender com e a partir das possibilidades que se apresentam a esses contextos.

A complexidade da docência compartilhada apresenta-se na concepção de que é necessário investigar a própria prática para compreender elementos contextuais do trabalho pedagógico, que está além do que a teoria ou a experiência nos ensinam. Portanto, esta vivência diz respeito ao conjunto de profissionais e aprendizes que participam do processo e estão abertos a uma aprendizagem inicial (licenciandos) ou continuada (profissional) que compreende a implicação de uma ação refletida e contextualizada, na solução de problemas provenientes da própria prática.

Outro conceito que precisamos nos aproximar ao tratarmos dessas questões é o de investigação da prática educativa. Com essa discussão defendemos a necessidade da formação

inicial de professores estabelecer como eixo formativo a investigação, como metodologia de trabalho pedagógico e, a investigação da prática, como a possibilidade de compreensão do próprio trabalho, apropriando-se, assim, de forma consciente de sua ação produtiva e das diversas formas de produção de conhecimento. Por isso, as reflexões de Ponte (2002) para elucidar a forma que podemos introduzir a investigação ao trabalho formativo, ressalta que esta não está no mesmo patamar científico da investigação acadêmica. Todavia, trata da apropriação do sujeito no processo de compreensão da prática, que está presente no seu cotidiano e o intima a refletir sobre ela, tornando esse processo um diferencial na compreensão do contexto pedagógico.

(...) a investigação dos professores sobre a sua prática, servindo propósitos específicos, não tem que assumir características idênticas à investigação realizada noutros contextos institucionais. Mas tem bastante a ganhar se os professores cultivarem uma abordagem mais cuidada na formulação das suas questões de investigação e na condução dos seus projectos de intervenção nas escolas. (Ponte, 2002, p. 2).

Portanto, reafirmamos a importância de que o Estágio Supervisionado durante a formação inicial de professores esteja alicerçado em três princípios: a relação íntima com a Educação Básica, ter a docência compartilhada como elemento de inserção do licenciando na escola-campo de Estágio e tornar a investigação da prática como um eixo de produção de conhecimento desse sujeito, num contexto específico, com o objetivo de que ele se aproprie dos saberes necessários para a construção de sua identidade docente.

### **A investigação da prática e o *podcast* como meio de divulgação**

O *podcast* é um formato de mídia digital que permite aos usuários acessar episódios de programas de áudio sob demanda, por isso, pode ser acessado quando o público ouvinte desejar. Pode ser ouvido em diversos dispositivos, o que ajudou na sua popularização e costuma abordar um assunto específico, para atrair um público específico. Os áudios geralmente são disponibilizados para *download* ou *streaming*. Um dos formatos do *podcast* é o de programas, que abrangem uma variedade de tópicos, desde notícias e entretenimento, à educação, como discutem Lenharo e Cristovão (2016)

Embora o *podcast* já exista há algum tempo, o seu potencial educacional só começou a ser explorado de forma mais significativa nos últimos anos, na medida em que as tecnologias digitais ganharam espaço no meio educacional, dado que os estudantes já estão inseridos em um cenário onde convivem diariamente com as tecnologias digitais.

A proposta de inserir o *podcast* como produção decorrente de processos de investigação sobre a prática, foi uma ideia que surgiu no período da pandemia, mais precisamente, no ano



de 2020. Com a suspensão das atividades presenciais, começamos a nos questionar, enquanto docentes que atuam no campo do Estágio Supervisionado, como as escolas parceiras de trabalho estavam enfrentando esse cenário. Na época, a universidade realizou um evento virtual e o *podcast* era uma das modalidades de submissão. Nossa proposta foi abrir o diálogo com três professoras de classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas parceiras do município de Feira de Santana, Bahia, sobre o tema “Direito à aprendizagem em tempos de pandemia”. A partir de perguntas acerca dos dilemas vivenciados, as docentes relataram como estavam enfrentando os desafios postos pela pandemia e nós tecermos uma reflexão fundamentada acerca das questões evidenciadas. Com a produção desse primeiro episódio, vimos que esse era um caminho profícuo para problematizar o cotidiano da Escola Básica, instigar o olhar pesquisador dos estudantes e das docentes coformadoras e problematizar a prática pedagógica vivenciada no período de imersão na escola.

Daí em diante, foi construída uma proposta de trabalho voltada à investigação sobre a prática visando eleger problemas reais de uma sala de aula e aumentar o conhecimento relativo à intervenção sobre estes problemas, tendo por referência os saberes didáticos e pedagógicos.

Richardson (1994) frisa que a investigação sobre a prática “não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática” (p. 7). No entanto, a investigação do professor sobre a sua prática, para além de proporcionar este tipo de resultados e de constituir uma condição necessária a uma prática profissional de qualidade, como argumentamos desde o início deste artigo, traz consigo uma série de outras potencialidades que não se devem perder de vista.

Na verdade, esta investigação pode contribuir fortemente para o desenvolvimento profissional dos professores implicados, bem como gerar importante conhecimento sobre os processos educativos, útil para outros professores, para os educadores acadêmicos e para a comunidade em geral. É um fato incontestável, de que os professores estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola sobre as suas realidades e problemas.

As etapas desenvolvidas a partir da entrada no campo, são orientadas por uma metodologia que pressupõe uma sequência de atividades e procedimentos que vão reunir os elementos para a construção do eixo investigativo e todo o seu processo de discussão, reflexão, análise até se materializar no texto do *podcast* e na sua gravação, propriamente dita. Todo esse processo vai se constituindo a partir das finalidades a seguir

### **Imersão e reconhecimento do contexto**

Compreendemos o campo de Estágio em dois tempos/espacos: universidade e escola-campo. A alternância entre estes espacos promove um movimento continuo de diálogo entre a universidade e a Escola Básica, de forma concomitante.

Dentro dessa proposta, a cada semestre, ao adentrar a escola-campo de Estágio, os estudantes produzem o que denominamos de “Primeiras impressões”, uma espécie de reconhecimento da realidade. Como já ressaltamos ao longo do texto, a concepção de Estágio que propomos é na perspectiva de que este se constitua como um espaco de problematização, de investigação, reflexão e produção de conhecimentos acerca da atividade docente neste segmento, considerando que a inserção na rotina de uma escola é sempre uma valiosa oportunidade de construir novas aprendizagens que irão contribuir na formação acadêmica e profissional.

Como diz Freire (1996, p. 4) “O instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstico de faltas e necessidades da realidade pedagógica.” É neste momento que os estudantes situam a Escola no seu contexto, conhecem os documentos que norteiam a proposta pedagógica, caracterizam o grupo no qual estão inseridos, traçando o perfil dos alunos e professor/es. E, desde então, já são instigados a perceber os aspectos que “saltam aos seus olhos” e começam a chamar a sua atenção. Essa etapa é fundamental para a escolha do seu eixo de observação e registro durante os dias posteriores.

Nesse encontro inicial, os licenciandos juntamente com os professores coformadores iniciam o que chamamos de troca de impressões. Momento em que se percebe, ou uma naturalização de alguns processos presentes no contexto, ou uma angústia “pedagógica”, isto é, há uma consciência sobre o cenário real, mas, as demandas são muitas e não se dá conta de buscar alternativas ou rever processos pedagógicos importantes na tentativa de solução. Aqui se constitui o momento de identificação e construção de saberes em que muitas incertezas acompanham os estudantes/estagiários. É o divisor de águas entre uma produção para dar conta das demandas do componente curricular, ou uma necessidade individual de compreender melhor os processos pedagógicos em suas interfaces.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Saber fazer as escolhas diante do contexto e das teorias que o estudante vai se apropriando ao longo do curso é o primeiro elemento que o implica com a profissão. Freire (1996) ressalta que

a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Pois sempre “só vejo o que sei”. Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber, e assim, podemos voltar à teoria para aplicar nosso pensamento e nosso olhar. (Freire, 1996, p. 3)

É inegável que o percurso formativo é vivenciado de forma individual e uns se implicam mais que outros, porém, esse é o caminho da construção de cada sujeito acerca da sua identidade profissional.

### **O delineamento da investigação**

De acordo com Soligo (2015), “A observação da realidade e algumas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem vêm indicando, que há um conjunto de variáveis que interferem nos resultados (positivos ou negativos) do trabalho pedagógico.” Sendo assim, o estudante precisará focar e aprofundar o seu olhar observador para construir registros que promovam reflexões sobre o contexto vivenciado.

O dia-a-dia de uma sala de aula é marcado por diversos eventos que podem ser considerados incidentes críticos que, de alguma forma, exigem do professor atitudes imediatas e efetivas: alguns alunos não fizeram sua tarefa; algumas crianças se recusam a realizar as atividades propostas; as atividades planejadas para ensinar determinado conteúdo não estão sendo bem-sucedidas. Dentre tantos eventos, qual deles escolher para gerar uma reflexão mais aprofundada sobre a questão? Freire (1996) afirma que “A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente”.

Os estudantes são incentivados a transitar por todas as atividades e áreas de conhecimento, sem perder de vista o eixo que já vem construindo e que precisará ser alimentado com os registros durante todo o período. Os registros de aulas, definidos como “documentos em que os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (Zabalza, 2004, p. 13), constituem atividade cotidiana para os educadores que se propõem a refletir sobre sua prática, com o intuito de melhorá-la.

De início, é preciso desejar escrever sobre determinado evento, precisa ter interesse em se aprofundar na situação e uma vez com o eixo definido é preciso construir uma justificativa, para a escolha do eixo de investigação e definir objetivos para a observação e registro. Em meio a essa sequência de atividades, é necessário começar a se organizar para a saída do campo, daí a importância de sistematizar todos os registros, reunindo todas as etapas anteriores e lembrando-se de descrever as práticas conforme o Eixo escolhido. Vale salientar que o Eixo é o objeto de interesse do estudante/estagiário a partir da identificação do que mais mobilizou o seu olhar durante o período de vivência de Estágio e, desta inquietação, será constituída a questão norteadora da investigação do estudante nas etapas subsequentes. Em meio a esse processo de elaboração dos elementos norteadores da investigação, outras questões vão sendo apresentadas para a sistematização: dificuldades percebidas na gestão de uma sala de aula; as estratégias possíveis para superar as dificuldades; descobertas realizadas; o que foi mais interessante; o que não deu certo.

Os Eixos, normalmente, transitam em torno dos saberes didáticos e pedagógicos, conteúdo fundamental da formação inicial de professores por serem o “alicerce sobre o qual construímos nossa competência profissional – nosso profissionalismo” (d’Ávila, 2019, p. 40).

### **Contextualização e fundamentação**

Ao término do período de inserção na escola-campo, o estudante reuniu os elementos que agora irão se configurar como seu objeto de investigação. Por meio de uma pergunta ou questão de investigação, definirá os objetivos e passará a busca por referenciais que auxiliem na fundamentação do seu olhar e iniciar a análise, com fundamentação teórica, acerca da situação escolhida para ser discutida e analisada. Esse momento é composto de discussões coletivas, socializando as intenções com todo o grupo e, também, individual, por meio dos encontros de orientação e discussão dos caminhos da investigação.

Ao concluir o processo de imersão nos registros e reflexão sobre estes, os estudantes precisam planejar a forma que irão socializar o seu estudo por meio do *podcast*. A produção de um texto real que vai ganhar vida por meio do *podcast*, com interlocutores e objetivos definidos, permite que os estudantes assumam a condição de produtores no trabalho de produção textual. “Assim, nessa perspectiva pedagógica, criam-se autores que produzem textos para circulação/publicação, onde antes existiam alunos que escreviam textos para serem entregues à professora, com o único fim de serem avaliados por ela” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 507).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A série Diálogos com a Escola Básica, reúne, em seis temporadas, as produções decorrentes da investigação sobre a prática, vivenciada dos estudantes de licenciatura em Pedagogia em uma universidade pública da Bahia. Os episódios são produzidos em formato de entrevistas, com a participação de docentes coformadoras, que refletem junto com os estudantes sobre o processo de construção da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há, também, episódios que apresentam casos vivenciados durante o período de imersão na escola-campo e que são os disparadores das reflexões e análises discorridas pelos estudantes.

Os estudantes produziram o podcast, em duplas, ou trios e, para além da produção textual, exercício de preparação da oralidade, gravam e editam suas próprias gravações.

Durante o período de 2020 a 2024 foram produzidos 55 episódios sobre temas que estão na seara dos saberes pedagógicos e didáticos, visto que não se restringem aos saberes produzidos pelos estudantes, mas, também, pelas docentes coformadoras.

Toda essa produção circula pelas escolas parceiras e pelas demais escolas da rede municipal, como material recomendado e validado com fins de ampliar o repertório dos docentes no seu processo de formação continuada, assim como, constituem, também, as referências dos componentes de Estágio Supervisionado de outros semestres, como uma forma de legitimar o saber produzido pelos estudantes no seu processo formativo e, também, das docentes coformadoras, no exercício da sua atividade profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desenvolver o Estágio numa perspectiva de investigação sobre a prática docente tem se revelado como uma possibilidade de problematização continua para a reflexão acerca dos dilemas e situações problemáticas que são vivenciadas na Escola Básica e que podem se converter em oportunidades fundamentais de desenvolvimento de uma formação, que dialogue com os saberes que constituem o processo de formação desses futuros professores. Socializar essa vivência por meio de podcast valida que a escola é lugar de produção de conhecimento e que, por isso, a relação universidade e escola precisa se constituir numa relação recíproca de acolhimento aos diversos saberes.

Para alcançar esse propósito, é essencial que este promova uma atitude contínua de investigação e crítica sobre as melhores formas de delinear os processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos escolares. Dessa maneira, o estágio não apenas prepara



o professor para os desafios da sala de aula, mas também promove uma cultura de aprendizagem contínua e melhoria constante na educação.

## REFERÊNCIAS

CALDERANO, M. A.; PIRES, B.; PRETTI, F. C. **Docência compartilhada**: relato de algumas experiências. EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba. 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25919\\_13871.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25919_13871.pdf). Acesso em: 14 dez.2019.

d'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lucia G. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente um repertório para a sala de aula MARIN, Alda J. **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores / Alda Junqueira Marin ... [et al.], organizadoras. - Salvador: EDUFBA, 2019.

FREIRE, Madalena. Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional** (pp. 5-28). Lisboa: APM, 2002.

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Podcast, participação social e desenvolvimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307-335, Mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000100307&lng=en&nr m=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100307&lng=en&nr m=isso)

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. de. (Orgs.). Aprendizagem do adulto professor. Loyola: São Paulo, 2006.

SILVA, H. I., & GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 2018, 99(251), 205–221. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos Estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, M. O (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SOLIGO, Rosaura. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2015.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.