

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE VILHENA
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JAKLINA YANES DE SOUZA

FORMAÇÃO DOCENTE: DA FORMAÇÃO INICIAL A PRÁTICA PEDAGÓGICA

**VILHENA-RO
Junho, 2018**

JAKLINA YANES DE SOUZA

FORMAÇÃO DOCENTE: DA FORMAÇÃO INICIAL A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Monografia apresentada a Universidade Federal de Rondônia, como requisito avaliativo para conclusão do curso de pedagogia.

Orientador(a): Prof^a. Ma. Cláudia Justus
Tôrres Pereira

VILHENA-RO

Julho, 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S729 Souza, Jaklina Yanes de.

Formação docente: da formação inicial a prática pedagógica / Jaklina Yanes de Souza. -- Vilhena, RO, 2018.

41 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Ma. Cláudia Justus Torres Pereira

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Formação Docente. 2. Saberes Docentes. 3. Aprendizagem. I. Pereira, Cláudia Justus Torres. II. Título.

CDU 371.13:37.013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE VILHENA
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

FORMAÇÃO DOCENTE: DA FORMAÇÃO INICIAL A PRÁTICA PEDAGÓGICA

JAKLINA YANES DE SOUZA

Este trabalho foi julgado adequado para obtenção do título de Graduação em Pedagogia e aprovado pelo Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACIE) da Universidade Federal de Rondônia.

Prof.^a Me. Cláudia Justus Torres Pereira
Chefe do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação

Professores que compuseram a banca:

Presidente: Prof.^a Me. Cláudia Justus Torres Pereira
Orientador - UNIR

Membro: Prof.^a Esp. Fernanda Emanuele Souza de Azevedo
UNIR

Membro: Prof.^a Me. Daiane Trindade da Silva
UNIR

Vilhena, 05 de julho de 2018

Agradeço primeiramente a Deus a conclusão dessa fase de minha vida, dedico este trabalho ao meu esposo e filho que sempre me incentivaram e acreditaram em meu potencial, além de terem compreensão suficiente para entender os livros espalhados pela casa; minhas angústias; a sensação de ter as forças já esgotadas. Aos meus pais, mesmo distantes, obrigado pelo carinho e afeto pois, serviu como energia para esta caminhada. E, em especial a minha orientadora por acreditar em um potencial que eu mesmo não acreditava ter; pela sua incomparável colaboração na realização deste sonho. Aos professores que compuseram a banca pelo profissionalismo e carinho que sempre tiveram para comigo. Enfim, a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização desta conquista.

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire (1996, p.32)

RESUMO

A formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada vem ocupando um lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas desde o final da década de 1980, em especial, as dedicadas a estudar sobre os saberes docentes, pois constitui um campo riquíssimo de investigação que através de diferentes abordagens, vem contribuindo de modo significativo para o conhecimento sobre os saberes experienciais ou práticas construídas pelos profissionais da Educação por meio de suas experiências coletivas e individuais, que se dá num processo contínuo ao longo de toda a sua vida. Assim, o presente trabalho teve como objetivo compreender como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental adquirem os saberes docentes necessários ao bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos desta fase de escolarização. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, tendo como base do referencial teórico: Tardif (2004), Shön (1997) Pimenta (2005), Nóvoa (2007) e Libâneo (2015). Ao longo do trabalho concluiu-se que a formação docente vem conquistando seu espaço, alavancada pela valorização dos saberes docentes, pois quando o educador une conhecimento teórico à sua prática, considerando a diversidade que compõem sua sala de aula, a aprendizagem é mais significativa e a atuação do educador mais eficiente.

Palavras-Chave: Formação Docente. Saberes Docentes. Aprendizagem.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SINPRO-SP	Sindicato dos Professores de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	AMPLIANDO O CONHECIMENTO ACERCA DA FORMAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	11
2.1	Histórico do Curso de Pedagogia.....	12
2.2	A construção da identidade docente dos pedagogos.....	16
2.3	Tipos de saberes necessários para o desempenho profissional dos pedagogos.....	18
2.4	A formação inicial e continuada do pedagogo nos anos iniciais do ensino fundamental.....	21
3	AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	25
3.1	Teorias da aprendizagem: contribuições para a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental.....	26
<i>3.1.1</i>	<i>Concepção tradicional.....</i>	<i>26</i>
<i>3.1.2</i>	<i>Concepção comportamentalista.....</i>	<i>27</i>
<i>3.1.3</i>	<i>Concepção humanística.....</i>	<i>28</i>
<i>3.1.4</i>	<i>Concepção cognitivista.....</i>	<i>29</i>
<i>3.1.5</i>	<i>Concepção sociocultural.....</i>	<i>30</i>
3.2	O processo de aprendizagem e a prática de ensino: o desafio da eficiência.....	31
3.3	Formação docente: da formação inicial à prática pedagógica.....	33
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
	REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do século XX, a questão da democratização do acesso à educação básica tem sido muito debatida no cenário mundial. Sendo quase que, totalmente solucionado a questão do acesso de crianças, jovens e adultos na educação. No entanto, resolvido à questão do acesso de parte da população que até então se encontrava a espera do processo educativo, passamos a discutir a qualidade da educação a ser ofertada na sociedade. Tendo como resultado, logicamente, novas exigências para a escola e para o educador e em consequência a sua formação cada vez mais capacitada.

Conforme afirma Tardif (2004) é necessário que o educador tenha compromisso com sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe atribui, “um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta” (TARDIF, 2004, p. 230).

Não ter uma visão reduzida e nem simples sobre a formação, ou seja, não basta fazer um curso de graduação que já estaremos preparados para atuar. Ela precisa de toda uma bagagem de conhecimentos que não se aprende só na universidade. Nesse ponto, outro importante pesquisador, Antônio Nóvoa, também apresenta em suas pesquisas excelentes contribuições, ao afirmar que a formação:

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Retornamos a comentar sobre Tardif (2004) para reforçar as colocações de Nóvoa (1995) ao salientar que o professor ideal é aquele que “deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia como forma de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2004, p. 39).

A este tipo de prática se torna necessária à reflexão, exigência que se espera de qualquer educador de forma continuada no momento em que se vê frente a situações conflituosas e incertas. Da mesma maneira precisa contar com uma

formação fundamentada no momento da prática, entendida como modelo reflexivo, em que o professor constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática¹ e processual, legitimada pelo conhecimento científico (MIZUKAMI, 2000; SOARES, 2009).

Nesse sentido, entender o ato de ensinar é essencial para que o educador possa se identificar como sujeito do conhecimento, tendo a consciência abraçada na relação da prática com a teoria e enquanto sujeito histórico que também reconhece a possibilidade de criar e transformação sua prática.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo compreender os saberes docentes dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao processo de ensino e aprendizagem da criança. Para esclarecer esta questão foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de diferentes autores, leis e documentos oficiais relacionados à formação docente, orientando-se pelos princípios de uma pesquisa qualitativa.

Estruturalmente, o trabalho está organizado iniciando com a introdução na qual contextualizamos o tema pesquisado, seguida de duas seções, de modo que na primeira estão apresentados alguns elementos históricos que discutem sobre o surgimento do curso de pedagogia, a construção da identidade do pedagogo, os tipos de saberes docentes e a formação inicial e continuada do pedagogo para os anos iniciais do ensino fundamental.

Na segunda seção são destacadas as teorias da aprendizagem e suas implicações na formação docente, destacando suas contribuições para a prática docente, abordando também sobre o processo de aprendizagem e a prática de ensino e questões que envolvem a formação e a prática pedagógica.

Finalmente, são feitas as considerações finais entrelaçando a abordagem feita e destacando como elas podem auxiliar na compreensão da importância da formação docente e dos saberes docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem da criança na sala de aula.

¹ Idiossincrático é um adjetivo que se refere à idiossincrasia, que é a maneira de ver, de sentir e de reagir, própria de cada pessoa. É uma forma incomum de se portar perante a sociedade. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/ideosincratco/>>

2 AMPLIANDO O CONHECIMENTO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A educação na contemporaneidade encontra-se passando por momentos de grandes desafios e indecisões. O século XX se destacou pelo discurso da democratização do acesso à Educação Básica, amplamente discutida no cenário mundial. A questão do acesso de crianças, jovens e adultos à escolaridade básica, pode-se dizer que foi quase que solucionada. Já no século XXI percebemos um discurso que tem o educador como centro das atenções e em consequência sua formação.

Essas novas exigências impostas a nossa atual realidade contemporânea e as novas necessidades de formação de profissionais que incluam aprender a lidar com um mundo em constantes transformações, levaram os governos a propor, principalmente a partir da década de 1990, reformas educacionais que procuram colocar em sintonia o sistema educacional e as novas demandas de formação que advém destas transformações.

Para Torres (2000) e Aguiar (2000), levando em conta este contexto, a formação de professores em nível superior das séries iniciais passou a ser considerado elemento fundamental nas reformas educacionais implementadas, com vistas a atender a demanda de qualidade imposta à educação básica, já que o perfil de profissional exigido para atuar no atual cenário econômico, precisa estar conectado às exigências deste modelo econômico vigente.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 se deu início a uma nova fase nas discussões referentes à formação em nível Superior dos educadores das séries iniciais, prevendo, além de novos espaços de formação, a possibilidade de essa formação ser realizada por meio da educação à distância.

Essa conexão exigida dos cursos de formação em nível superior com a realidade vigente impõe a preocupação quanto aos ajustes desses cursos enquanto capazes de formar profissionais capacitados, atualizados, criativos e competentes para atuar num mercado cada vez mais exigente e competitivo. E nesse sentido, o acadêmico do curso de Pedagogia, futuro educador, busca, em sua formação, subsídios para uma formação profissional que o torne competente em sua atuação,

propiciando-lhe acesso aos saberes necessários, tanto em relação ao conteúdo, quanto a metodologia e a didática.

Nóvoa (2007), em palestra intitulada: “Desafios do trabalho do professor do mundo contemporâneo”, realizada a convite do Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), por ocasião das comemorações ao dia do professor em 2006, com edição final publicada início de 2007, defende que a educação precisa estar centrada na aprendizagem do aluno. A escola na atualidade sofre com um excesso de atribuições, pois, a sociedade adentrou a instituição escolar e esta se encontra com enormes dificuldades para definir prioridades. No entanto, o autor afirma que: “Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos” (NÓVOA, 2007, p. 06).

Sobre a formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica os estudos de Maurice Tardif (2004) tem muito a contribuir. Em seus estudos Tardif (2004), enfatiza que tanto a transmissão quanto à construção e discussões sobre o conhecimento são de responsabilidade da instituição escolar na contemporaneidade. E dessa forma, o conhecimento precisa ser abordado de forma que todos compreendam e possam aplicá-lo na realidade cotidiana, proporcionando melhoria nas condições de vida e extensão de projetos. E aí esta o x da questão, pois para atender esse desafio, precisamos de profissionais preparados para atuar nesta realidade complexa que é uma sala de aula por meio de ações concretas direcionadas a sua realidade.

Para Nóvoa (2007) “nada substitui o bom professor”, tendo em vista que um dos desafios a ser enfrentado no contexto educativo é a formação docente centrada na prática e na avaliação dessas práticas. As formações de professores ainda são de modo excessivo hora voltada para a teoria ou hora voltada para questão metodológica. Existe uma lacuna que precisa ser preenchida que é a reflexão sobre a prática, ou seja, além de saber é necessário saber como fazer (NÓVOA, 2007).

2.1 Histórico do Curso de Pedagogia

A Pedagogia no Brasil, em sua trajetória, vem apresentando evolução, nas reflexões sobre práticas de ensino aprendizagem em escolas e outros ambientes que estão relacionados ao processo educativo. Atualmente, a principal proposta do

curso de Pedagogia é uma formação baseada em estudos voltados à docência, e este objetivo não era contemplado anteriormente. Conforme a Decreto Lei nº 1.190/1939, podemos observar que:

[...] foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios (BRITO 2006, p. 1).

O ano de 1939 ficou conhecido como o grande marco na história para o avanço da Pedagogia através do Decreto-Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939 que padronizou este curso, organizado pela Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil, projeto do Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas. Nesse período foram alinhadas todas as licenciaturas, que totalizaram quatro secções, secção de letras, secção de pedagogia, secção de filosofia e secção de ciências, entre as quais se distribuía os cursos regulares de Ciências Sociais, Filosofia, Física, História Natural, Matemática, Química, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Didática (VIEIRA, 2008).

O curso de Pedagogia no qual se formavam bacharéis teve que cumprir um padrão federal que exigia do *currículum* do curso uma estrutura que podemos chamar de 3+1 que seriam os três primeiros anos de conteúdos nas áreas específicas e mais um ano com Didáticas e Práticas de Ensino. A partir dessas mudanças ocorridas no curso de Pedagogia é que faz surgir o profissional da sala de aula, o professor.

Os alunos de Pedagogia assim que formados atuariam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados a atuar ao magistério no ensino secundário e normal.

A divisão entre bacharelado e licenciatura dava a entender que o bacharel seria um técnico e a licenciatura o professor que iria lecionar em cursos secundários e normais. Houve a homologação da Lei nº. 4024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº. 251/1962, que permaneceu com o mesmo esquema de 3 anos +1, para o curso de Pedagogia.

Em 1961 o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu o currículo mínimo pelo Decreto-lei nº 4.024 para diversos cursos entre eles, o de Pedagogia.

Tal mecanismo teria a particularidade de auxiliar nos casos de transferência de alunos em todo o território brasileiro e para isso teria que manter uma unidade de conteúdo.

Decreto-lei n. 4.024 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em decorrência, o Conselho Federal de Educação determinou “currículos mínimos” para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. O Parecer CFE nº. 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, regulamentou o Curso.

O parecer do regulamento CFE nº. 292/1962 determinou que as disciplinas de didáticas e Práticas de Ensino fossem inclusas no *currículum* do curso de pedagogia assim como a Psicologia da Educação e Elementos de Administração Escolar. A obrigatoriedade do estágio supervisionado foi determinada pela Resolução nº 02/1969, dado que enfatizava como primordial no curso da área da Educação uma prática das atividades correspondentes a sua habilitação.

O curso sofreu novas reformas e a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968 facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional e outras especialidades.

O novo parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/69 excluiu a diferença entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia direcionando para a formação dos especialistas em administração escolar, supervisão pedagógica, orientação educacional, inspeção escolar e todas essas especificidades da formação de professores criou um currículo amplo e generalizado ficando definido o curso com o título em licenciatura.

O Brasil buscou sempre inovar a área da educação e dos profissionais desempenhados a desenvolver esse papel cada vez melhor na área, diante disso veio a implantação da Lei 5692/71 aprovado dia 11 de Agosto de 1971, essa reforma fez com que a estrutura do ensino primário e o antigo ginásio se tornasse um só curso de 1º grau e também houve mudança do ensino médio, essa lei foi promulgada durante a ditadura civil militar; com essa nova lei trouxe profissionais formados no modelo tecnicista.

As universidades no ano de 1980 trouxe a preocupação para adaptar o currículo aos novos procedimentos para a da formação do professor em Pedagogia, voltados à pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. Deste então o curso de Pedagogia vem sofrendo adaptações constantes para que venha orientar

e profissionalizar o professor com formação continuada. Essa formação ajudará o professor a realizar seus trabalhos com crianças, jovens e adultos.

Entre os anos de 1980 á 1985 houve uma forte mudança para capacitar os professores e estudantes do curso de Pedagogia nesse período, as atividades curriculares e disciplinas para crianças de 0 a 5 anos e 6 a 10 foram alargados abrangendo novos temas.

Nos anos de 1990 o curso de Pedagogia obteve um avanço gigantesco devido o país ter passado neste período por umas efetivações de decretos, leis, resoluções entre elas veio o reconhecimento do curso de Pedagogia como principal meio de formação de professores para atuar na Educação Básica, Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, salientou ainda que o curso tem o objetivo principal de formar profissionais capacitados para as disciplinas pedagógicas junto com essa nova concepção surge as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, nesse período foi aprovado também a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com isso trouxe uma probabilidade positiva para uma avanço maior para o curso.

O campo educacional no Brasil referente à formação dos profissionais foi implantando políticas educacionais, frisando exclusivamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. A LDB 9.394/96 foi definida uma séria de modificações para a educação brasileira desde a Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Superior, essa mudança foi tão significativa que as universidades públicas e cursos de formação de docentes foram os que mais sentiram tais mudanças.

O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n. 5/05 em 13 de Dezembro de 2005 atendendo aos pedidos exigidos no campo de educação para o curso de Pedagogia Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

No ano de 2006 as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, pela Resolução CNE/CP nº 01/06 que fundou as DCN's para o curso de Pedagogia, definindo então que formação do profissional deveria englobar totalmente a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e intuições de ensino em geral e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educacionais.

O curso de Pedagogia a Resolução CNE/CP nº 1/2006 veio instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura concretizando as definições do Parecer nº 03/2006 do CNE.

O Ministério da Educação (MEC) publicou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, com novos preceitos para licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas, bem como para cursos designados ao aprimoramento profissional do exercício do magistério. A Resolução destina-se à formação de educadores e gestores para trabalhar na educação básica, nas diversas etapas, modalidades e área do conhecimento.

A Resolução apresenta um significativo avanço, entre suas contribuições estão a ampliação de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas (2.800 para 3.200 horas), passando o tempo mínimo para oito semestres.

Em 2016 o MEC através da Resolução CNE/CP 1, de 11 de março de 2016, define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica (BRASIL, 2016).

Essa formulação de diretrizes encontra sua fundamentação nos preceitos constitucionais, ou seja, na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). E, representam um momento de avanços da política educacional brasileira proporcionado pelos diálogos estabelecidos entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e órgãos ministeriais, associações acadêmicas, profissionais e sindicais, entre outras.

2.2 A construção da identidade docente dos pedagogos

Discutir a identidade de qualquer profissional é uma tarefa difícil e quando se trata de educadores, no caso pedagogos, se torna mais complexa ainda. Em especial porque falar de identidade implica em discutir a subjetividade a singularidade do eu, do outro e do coletivo, sendo a partir dessas relações que o indivíduo se define e estabelece suas relações com o mundo interior e exterior (SOARES, 2008).

Sabemos que a identidade é uma construção social, que ocorre através das relações de interação estabelecidas com tudo a nossa volta e por isso não é algo pronto e acabado, depende da nossa ação que acontece nesse processo que é

individual e coletivo ao mesmo tempo. Dessa forma, estando o profissional introduzido em um contexto social e sofrendo as influências desse contexto é influenciado no decorrer de sua formação, tanto na sua forma de ser e de agir, já que está sempre revendo e mudando suas opiniões e crenças, fruto da sua convivência e experiência estabelecidas nas formas de se relacionar socialmente.

Libâneo (2015) em seus estudos aponta para a necessidade de se aliar o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de educadores que ainda são vistos de maneira dissociados, afirmando que as abordagens...

[...] formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como o domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com conteúdos e os métodos de investigação da disciplina ensinada (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

As colocações de Libâneo enfatizam a urgência de uma formação que estabeleça coerência entre a necessidade prática do profissional e dos cenários sociais em constante transformação.

Faria e Souza (2011) apontam em seus estudos, que a identidade precisa ser entendida como:

[...] metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem. A personagem, que, para o autor, é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura, é fundamental na construção identitária: representa-se a identidade de alguém pela reificação da sua atividade em uma personagem que, por fim, acaba sendo independente da atividade. As diferentes maneiras de se estruturar as personagens resultam diferentes modos de produção identitária. Portanto, identidade é a articulação entre igualdade e diferença (FARIA; SOUZA, 2011, p. 36).

Na abordagem percebemos que o individuo dá sentido a sua existência e constrói sua identidade em um processo contínuo, ou como elencado pelos autores, essa construção se caracteriza em processo de metamorfose, resultado das interações estabelecidas com seu meio que englobam situações de conflitos, dúvidas, diferenças incertezas, que representam a vivência de um determinado contexto.

Nesse sentido, a identidade se forma no decorrer de nossas experiências, nas relações que estabelecemos com as pessoas a nossa volta e das atividades que

exercemos ao longo de nossas vidas, fruto dos conflitos que emergem do nosso agir cotidiano. Essa identidade é questionada e posta a prova pelo indivíduo em sua própria vivência e em consequência assume novos formatos, com personalidade própria, diferente das demais, pois, quando vivenciamos determinadas situações com o outro, também vivenciamos situações de conflito que conduzem a um processo de interação, levando a percepção das diferenças e semelhanças. Sendo nesse processo que definimos nossa individualidade, identidade e consciência de quem somos. Conforme Pimenta (2005, p.06):

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Compreendemos que, da mesma forma que o professor, o pedagogo procura da sentido a sua profissão por meio de sua formação teórica e prática, embasado nas realidades vigentes e assim essa formação precisa oferecer um suporte teórico e acontecer de maneira contínua, objetivando o fortalecimento da prática profissional.

Quando se discute identidade social no campo profissional esta tem como base os saberes profissionais e por isso a necessidade da formação constante para o aprimoramento da prática do pedagogo.

Sendo assim a maior contribuição quando se discute formação docente foi à mobilização em favor da profissionalização da educação, que teve início na década de 1980, no campo dos saberes docentes, ou seja, os saberes adquiridos pelos educadores na sua formação acadêmica e àqueles saberes que vão sendo somados no desempenho de suas atribuições diárias no campo da docência.

2.3 Tipos de saberes necessários para o desempenho profissional dos pedagogos

No que refere à evolução dos estudos na área dos saberes docentes no cenário brasileiro, esses datam dos anos de 1980 e sofreram forte influência de pesquisas internacionais desenvolvidas desde o início dessa década. Influência essa que, fica evidente, em especial, pelo direcionamento das pesquisas no Brasil

em defender a figura do educador como central e a relevância de entender o fazer pedagógico, considerando todas as particularidades que o englobam, desde o próprio ato de ensinar, aos próprios profissionais envolvidos, nesse processo, como indivíduos com histórias e experiências únicas (NUNES, 2001; NUNES, 2010).

Conforme Nóvoa (1995), os saberes docentes surgem como marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida. E esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Ou seja, “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Nesse sentido, o trabalho docente deve considerar os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, social, cultural entre outros. As pesquisas passam a reconhecer e considerar os saberes edificados pelos educadores, o que anteriormente não era considerado. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que as pesquisas sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Sendo necessário, segundo Pimenta (2005), levando em conta a abordagem em torno dos saberes docentes, repensar a formação de educadores, já que o aparecimento desses saberes enquanto aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor, parte do princípio de que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Resgatando a relevância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes da formação inicial, em confronto com sua prática vivenciada. Nesse sentido, seus saberes, vão se constituindo a partir de reflexões na e sobre a prática.

Quanto aos saberes docentes e seu vínculo a formação do educador, Tardif (2004), define quatro diferentes tipos de saberes implicados na prática educativa, são eles: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia

pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Todavia Tardif (2004) nos lembra de que os saberes advindos da experiência ocupam lugar de destaque em relação aos outros saberes dos educadores. Essa posição se justifica, em especial, pelos demais saberes que mantêm relação com a prática docente serem exteriores aos demais saberes por não controlarem sua composição e seu curso.

Segundo a perspectiva de Tardif (2004) o saber profissional dos professores é, portanto, a fusão de diferentes saberes, oriundos de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores conforme as exigências de sua atividade profissional. Nesse sentido, ponderar todos esses critérios em conjunto e problematizar, em especial, as relações existentes entre eles é essencial para que possa produzir um modelo válido para análise e compreensão dos saberes dos educadores. Com o intuito de esse modelo de análise, Tardif (2004), apresenta o seguinte modelo:

Quadro 1 - Proposta de classificação dos saberes docentes proposto por Tardif

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Adaptado de Tardif (2004, p. 63).

Se considerarmos a abrangência da discussão que engloba os saberes docentes, entendemos que segundo a abordagem de Tardif (2004) esses saberes profissionais, apresentam diversas origens e só podem ser entendidos se levarmos em conta a totalidade de seus aspectos.

2.4 A formação inicial e continuada do pedagogo nos anos iniciais do ensino fundamental

A formação de educadores se destaca como temática essencial no contexto das políticas públicas no âmbito da educação, já que os desafios impostos ao processo educativo exigem um novo perfil de profissional e em consequência exige uma formação inicial sólida que atenda as exigências do atual contexto, bem como é necessário oferecer aos educadores momentos de formação continuada.

No entanto, a delimitação de diretrizes para a formação dos profissionais da educação não se restringe apenas ao reconhecimento das tarefas intrínsecas à educação escolar, mas sim, na definição do espaço que, essa formação, ocupa no contexto dos fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse ponto, Veiga (2002), destaca que a existência da relação entre a formação inicial e continuada, implica na integração,

[...] no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes (VEIGA, 2002, p. 86).

Com o advento da nova LDB 9394/96 e com as diretrizes norteadoras, a formação dos educadores passou por várias transformações, sendo as duas modalidades existentes, anteriores a reforma, revisadas e ampliadas, pois, anterior a essa reforma existia duas modalidades de formação dos profissionais do ensino: a do magistério em nível de segundo grau e licenciatura atual a nível superior (MOTTA, 1997).

Sendo possível a formação de educadores em nível médio para trabalhar com a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como, a

formação dos profissionais nas licenciaturas para atuação nas diferentes dos anos iniciais e do ensino médio. Prevendo também a formação em cursos em áreas superiores, a formação pedagógica e a formação em serviço, ou seja, a formação continuada (MOTTA, 1997).

As inovações trazidas pela LDB (1996), em especial no artigo 13, constituem importantes indicativos legais para o curso de formação de educadores, conforme descrito a seguir:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: 1. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; 2. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; 3. Zelar pela aprendizagem dos alunos; 4. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; 5. Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; 6. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 06).

Pela leitura do dispositivo legal, observamos a conexão existente entre a formação ofertada para atuar na educação básica e a prática futura, desse profissional, assim como a pesquisa enquanto extensão do ensinar e aprender, colocando ainda a questão das competências na centralidade organizacional dos cursos ofertados. Sendo, para tanto, necessário buscar abarcar no contexto das competências essenciais à prática educativa, tomando-as como norteadoras na elaboração da proposta pedagógica, no currículo, na avaliação e na organização da escola como um todo.

A formação do profissional do ensino centra-se na instituição escolar e no trabalho docente, aliando o mundo do trabalho e o local de produção, a informação dos conhecimentos e das competências. Assim, a competência é entendida como a “capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar – se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Dessa forma, apenas os conhecimentos teóricos, pedagógicos específicos da área docente não são suficientes para que o educador desempenhe com competência sua prática, mas sim na capacidade que este profissional tem de interpretar, fazer inferências e estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e a sua prática cotidiana. Já que a construção do conhecimento exige construir significados e fazer sua relação com os fatos existentes, e para isso é preciso ir além

simplesmente do que nos é solicitado, é preciso uma base formativa sólida tanto no campo da autonomia intelectual, quanto individual e profissional, tudo isso em conformidade com vivências e ações no exercício da docência.

Segundo Kuenzer (2003) a formação dos educadores deve pautar-se pela busca de condições para que o futuro profissional possa, em sua formação acadêmica, o contato com situações que lhe possibilitem agir no futuro de maneira autônoma, construindo assim seu espaço profissional, capacitando-o para mediar o conhecimento implícito, o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, conferindo novos significados e novas descobertas,

[...] que por sua vez não prescinde da prática, é que determinará a diferença entre prática enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está e práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento, e por isto revoluciona o que está dado, transformando a realidade (KUENZER, 2003, p. 24).

Nesse movimento contínuo entre teoria e prática, razão e emoção, o educador aperfeiçoa sua prática no próprio exercício de sua profissão, considerando que certos conhecimentos só são acessíveis no seu local de trabalho, por exemplo, a análise de determinadas realidades ou a realização de um projeto dependem de momentos e situações específicas, e trabalho em equipe para serem desenvolvidos. Dessa forma, conforme Pimenta (2005, p. 26), a particularidade “da formação pedagógica, tanto inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”, com o propósito de aprimorar as práticas pedagógicas e, em consequência, a qualidade do ensino ofertado.

Para Libâneo (2005, p. 38) é necessário que o curso de Pedagogia forme “o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio educativas de tipo formal e não formal e informal decorrentes de novas realidades...”, considerando a importância do conhecimento por parte do profissional do que ocorre, nos mais variados contextos educativos.

Na atualidade torna-se necessário compreender a atividade de formação, considerando a experiência cotidiana dos pedagogos. As pesquisas revelam que os

docentes produzem conhecimentos práticos a partir de suas experiências, tanto pessoais como práticas (TARDIF, 2004). Outro ponto importante a ser considerado na formação de professores é a reflexão, como forma de auxiliar os educadores a analisar melhor os aspectos de sua prática, possibilitando a construção de um saber articulado e efetivo (SCHON, 1997).

3 AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Na essência de cada teoria da educação, existe um entendimento a respeito do papel que o educador precisa exercer no ensino para que a aprendizagem do aluno aconteça. Também define a concepção de educação, estabelece aspectos na relação professor e aluno e orienta a metodologia para o desenvolvimento das práticas docentes. De acordo com Peres et al (2014, p. 250):

Um modelo pedagógico pode ser conceituado como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de conhecimento.

A partir desse entendimento o processo de ensino e aprendizagem pode assumir diferentes significados conforme a concepção teórica vigente, já que existem diferentes perspectivas pedagógicas abordadas influenciadas diretamente pelo contexto histórico geral ou pelas posições que as teorias adotam em relação aos objetivos sociais da escola, ou ainda pela posição crítica dessas teorias em relação à sociedade, o que pode conduzir a diferente compreensão da prática educativa.

O ensino tem por finalidade a aprendizagem do aluno e este processo pode ser considerado complexo, pois as pessoas que compõem uma classe são naturalmente diferentes e este ensino não pode ser homogêneo e, hoje temos muitas teorias sobre a aprendizagem que tentam explicar como acontece esse processo.

Convém lembrar que a aprendizagem não é apenas um processo de aquisição de conhecimentos, conteúdos ou informações. As informações são importantes, mas precisam passar por várias etapas para se tornarem significativas na vida do indivíduo. Todas as informações e a experiência de vida das crianças devem ser consideradas, de forma consciente, por quem os recebem e transformadas em conhecimento. A aprendizagem pode ser descrita como sendo: “um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir.” (SCHMITZ, 1982, p. 53).

Segundo o pensamento de Skinner (2005) pode-se dizer que aprendizagem é uma mudança na possibilidade de resposta, devendo especificar as condições nas

quais ela acontece. Skinner considerava o professor como figura central na aprendizagem dos sujeitos, já que afirmava: “ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é” (SKINNER, 1972, p. 04).

3.1 Teorias da aprendizagem: contribuições para a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental

Existem várias teorias que buscam explicar como a criança aprende, já que uma teoria é uma tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma forma particular de perceber as coisas, de equacionar problemas. Conforme Moreira (2010), uma teoria da aprendizagem é, então, uma construção humana para compreender de maneira sistemática a área de conhecimento a qual denominamos aprendizagem.

A definição de aprendizagem tem vários sentidos, alguns deles incluem: condicionamento, aquisição de informação, mudança comportamental, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados e estruturas cognitivas e revisão de modelos mentais. Estas definições de aprendizagem e ensino podem ser estudadas a partir de cinco concepções teóricas: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sociocultural. Concepções essas que passamos a descrever de forma resumida para a compreensão de suas contribuições para a prática docente.

3.1.1 Concepção tradicional

O modelo tradicional, embora sem fundamentação teórica empiricamente validada e consolidada, predomina no contexto educacional brasileiro desde o Império, tendo sido inspirado pelo modelo francês-napoleônico da época, e influencia fortemente, até hoje, a educação (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Nessa concepção, o aluno é considerado receptor passivo de informações preestabelecidas pelo sistema ou instituição educacional, que deve criteriosamente selecionar e preparar os conteúdos a serem transmitidos às novas gerações.

A avaliação da aprendizagem “baseia-se na capacidade de reprodução fiel das informações ensinadas. A relação professor-aluno é marcada por forte hierarquização e autoritarismo” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 08).

O professor toma todas as decisões relativas ao processo ensino e aprendizagem, e exerce a função de conduzir seus alunos a adaptarem-se ao contexto cultural vigente, tido como referência do modelo. Não se verifica incentivo ao pensamento crítico e criativo, à autonomia do aluno, à colaboração entre pares, e à democracia nas tomadas de decisões.

3.1.2 Concepção comportamentalista

Na abordagem comportamentalista ou behaviorista, o conhecimento é externo ao indivíduo e deve ser por ele descoberto como resultado direto de sua experiência. Cabe à Educação o papel de estabelecer um roteiro de ações rigorosamente controlado, que conduza o aluno a atingir objetivos de ensino pré-determinados. A transmissão dos conteúdos deve levar ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Encontra respaldo teórico na corrente filosófica conhecida como Positivismo, fundada por Auguste Comte no século XVIII, que postula, entre outras coisas, que todos os eventos humanos podem ser sistematizados e mensurados por meio dos mesmos critérios adotados para a pesquisa em ciências naturais.

A abordagem comportamentalista tem como grandes nomes Watson, Skinner e Pavlov. De modo bastante simplificado, o Behaviorismo situa-se como ramo objetivo e experimental da Psicologia voltado ao estudo do comportamento. Ao desenvolver seus estudos, em meio à análise experimental do comportamento, Skinner salienta o reforço como condição para o controle do comportamento humano (SKINNER, 2003).

Na abordagem comportamentalista o controle do processo de aprendizagem caberia ao aluno, o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino e aprendizagem, de uma forma que o desempenho do aluno seja maximizado. O aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões. A metodologia é uma categoria inovadora nesta abordagem, pois, incluem a tecnologia educacional, estratégias de ensino e o reforço no relacionamento professor-aluno. A avaliação na abordagem comportamentalista consiste em

constatar se o aluno aprendeu e atingiu objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada.

3.1.3 Concepção humanística

A ideia que norteia a concepção humanística está baseada no princípio do ensino centrado no aluno. Este possui liberdade para aprender, e o crescimento pessoal é valorizado. O pensamento, sentimentos e ações estão integrados. Os procedimentos ou estratégias de ensino assumem um papel secundário, na medida em que se valoriza a pesquisa de conteúdos feita pelos alunos, de forma crítica e pessoal. Por decorrência, defende o processo de auto avaliação do aluno. Seus representantes mais significativos foram C. Rogers (ROGERS; FREIBERG, 1969) e A. Neill (NEILL; FROMM, 1960), cujas ideias marcaram mundialmente os anos 60, revolucionando o pensamento pedagógico.

Na concepção humanista a relação professor-aluno esta relacionado a uma abordagem mais personalista, voltada mais para o ensino e para professor. O professor, nesse contexto, seria facilitador da aprendizagem onde ele tem que buscar sempre ser autentico isso, facilita muito para o aluno que recebe esse auxilio. O professor deve sempre compreender o aluno criando um vínculo que favorece para o aprendizado de ambos. Um professor facilitador tem que ter compreensão empática e conduta do outro, não deixando para traz a confiança e a consideração com o aluno (MOREIRA, 2011).

Na metodologia a importância é secundaria, que independente de qual seja o método que o professor usa para ensinar um determinado contexto, o aluno aprendera porque aquilo lhe é interessante. Um exemplo usado no texto é que, quando você quer aprender a dividir independente do método usado pelo professor para te ensinar, você irá aprender porque você quer aprender, esta foi uma escolha feita pelo próprio indivíduo.

Esta abordagem defende a auto avaliação, pois o fato de que só o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência, esta só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo; critérios externos ao organismo podem propiciar o seu desajustamento.

3.1.4 Concepção cognitivista

Já as teorias cognitivas tratam da cognição, de como o indivíduo "conhece"; processa a informação, compreende e dá significados a ela. Dentre as teorias cognitivas de aprendizagem mais antigas, destacam-se a de Tolman, a da Gestalt e a de Lewin. As mais recentes e de bastante influência no processo instrucional são as de Bruner, Piaget, Vygotsky e Ausubel.

A abordagem cognitivista investiga os caminhos percorridos pela inteligência (cognição) no processo de construção do conhecimento. Diferentes autores, adeptos dessa compreensão da ação educativa, atribuem maior ou menor influência à cultura, à personalidade, à afetividade, ao momento histórico e ao meio social no processo de aprendizagem. Essa característica os distingue, em seus aspectos teóricos e práticos. Nesse conjunto ainda são encontradas as bases teóricas das teorias construtivistas (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Os representantes mais significativos dessa concepção são o suíço Jean Piaget (PIAGET, 1999), que a partir dos anos 1920 mapeou o desenvolvimento cognitivo de crianças, e o norte americano Jerome Bruner (BRUNER, 1977), que nos anos 1960 organizou uma teoria de instrução baseada no estudo da cognição.

Piaget, pai da Epistemologia Genética, buscou compreender a relação entre construção do conhecimento e desenvolvimento da inteligência. O teórico destaca que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento e tampouco como mero resultado de percepções e informações, mas como fruto das ações e interações do sujeito com seu ambiente (PIAGET, 1999).

Os estágios de desenvolvimento descritos pela Epistemologia Genética – sensório-motor, pré-operatório e operatório (concreto e formal) – tornam clara a ideia de que a inteligência desenvolve-se a partir de um movimento interacionista e ocorre por saltos qualitativos (DALBEN; DINIZ; SANTOS, 2010, p. 11).

As teorias cognitivistas entendem o ser humano como um sistema aberto, ou seja, consideram sua capacidade de processar novas informações, integrando-as a seu repertório individual, reconstruindo-as de forma única e subjetiva continuamente ao longo da vida, em direção à constante auto superação e incorporando estruturas mentais cada vez mais complexas.

Nessa abordagem, o professor é entendido como mediador entre o aluno e o conhecimento. Cabe a ele problematizar os conteúdos de ensino, criando condições favoráveis à aprendizagem e desafiar os alunos para que cheguem às soluções por meio de um processo investigativo (MOREIRA, 2011).

3.1.5 Concepção sociocultural

A abordagem Sociocultural difere das anteriores, por colocar no centro do processo ensino e aprendizagem os contextos político, econômico, social e cultural onde ocorre a ação educativa. Um importante representante dessa concepção é Lev Semenovitch Vygotsky, que pauta seus estudos sobre as origens e a evolução da consciência do homem no Materialismo Histórico (VYGOTSKY, 1989).

À luz dessa concepção, Vygotsky revela a relação entre linguagem, consciência e constituição da identidade. Ao conceber a aprendizagem como processo sócio-histórico mediado pela cultura, o estudioso aponta que a aprendizagem mobiliza os processos de desenvolvimento, pois a mediação constitui a atividade mental, Vygotsky sublinha que a atividade interpessoal desencadeia processos intrapsicológicos (VYGOTSKY, 1989).

A partir de uma visão dialética dos processos de construção do conhecimento, Vygotsky concebe a linguagem como o principal instrumento de representação simbólica e, por conseguinte, como condição mais importante do desenvolvimento da consciência do sujeito social em formação. Para o erudito, o conteúdo da experiência histórica do homem vê-se refletido nas formas verbais de comunicação (DALBEN; DINIZ; SANTOS, 2010).

Para os autores adeptos dessa concepção, toda atividade educacional deve ser pautada por essa visão de mundo e sociedade e permitir amplas possibilidades de reflexão. A educação deve ser sempre problematizada e proporcionar ao aluno uma compreensão ampla dos contextos nos quais o problema se insere, mobilizando-o para perceber-se como parte integrante desse conjunto complexo que é a sociedade. A relação professor-aluno é igualitária e democrática, o professor deve ser crítico, questionar os valores da cultura dominante, instigando os alunos para que eles mesmos se tornem produtores de cultura (DALBEN; DINIZ; SANTOS, 2010).

Observa-se que compreender a forma como o indivíduo aprende e quais são as condições necessárias para que essa aprendizagem aconteça e o papel do professor nesse processo são elementos vitais no contexto educativo. Entender e compreender os processos em torno do ensino e da aprendizagem possibilita ao educador a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe possibilitarão atingir os objetivos a que se propõem ao ensinar.

3.2 O processo de aprendizagem e a prática de ensino: o desafio da eficiência

Com o passar dos anos as concepções teóricas contribuíram de forma significativa para a formação do professor e quando ele se apropria das competências e habilidades do fazer profissional, modifica a sociedade a sua volta, já que sua ação envolve a dimensão ética, política e social. Nesse sentido, todo o educador comprometido com o ensino e a aprendizagem de seus educandos precisa assumir uma postura crítica e inovadora, para que se possam articular propostas eficientes (RAGADALI FILHO, 2015).

O educador que pauta sua prática na ação-reflexão-ação, se reconstrói constantemente, já que “a formação de professores inclui informações e habilidades desenvolvidas no exercício da profissão, como princípio de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social” (FERREIRA; SILVA, 2011, p. 25).

Muitos fatores podem comprometer as práticas pedagógicas definida por Ferreira e Silva (2011, p. 25) como um “conjunto de ações educativas articuladas aos diferentes componentes curriculares de um curso e aos desafios e necessidades da formação para a cidadania”. Entende-se assim que cabe ao educador articular estratégias específicas para trabalhar os saberes e as ações, visando o aprendizado de seus educandos.

Várias pesquisas têm sido realizadas com o intuito de revelar as mais diversas formas de motivar os alunos nas atividades escolares, tornando a aprendizagem significativa. As próprias teorias da aprendizagem são um exemplo dessas pesquisas, pois, buscam entender como o aluno aprende e como o professor pode lançar mão de estratégias para tornar essa aprendizagem mais significativa.

O aprendiz é um sujeito que protagoniza o seu processo de aprendizagem. É alguém que vai produzir, pois irá transformar as informações que recebeu em conhecimento próprio. Essa assimilação não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre as características do objeto, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. Para que ocorra a aprendizagem, é preciso um sujeito ativo, que dê sentido às informações que estão disponíveis, buscando recursos suficientes para avançar. O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe. (FERNANDES, 2008, p. 18).

Nesse ponto Freire (1996, p. 23) ressalta que o ato de “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] ensinar inexistente sem aprender”. Os professores devem propiciar aos alunos momentos para que eles possam desenvolver a criatividade, interpretar e aprender o sentido e o prazer ligado à compreensão clara do conteúdo que foi ensinado.

Sabemos que o processo educativo é complexo e por isso a prática pedagógica se justifica a partir de normas institucionais, organizacionais e metodológicas, bem como das possibilidades, meios e condições físicas reais existentes para a prática do educador (ZABALLA, 1998).

Prática esta que precisa ser pautada pelo respeito e dedicação na relação professor e alunos, durante as aulas. Para tanto o educador deve ser criativo e dinâmico, postura que não se restringe aos momentos nos quais, efetiva suas intervenções pedagógicas. Sua prática precisa ser orientada por posicionamentos e determinações, capazes de modelar o seu fazer pedagógico, revelando seu profissionalismo.

Ferreira e Silva (2011) destacam que as práticas pedagógicas dos educadores precisam considerar o momento histórico vigente na sociedade, pois a cada momento novas situações se colocam ao processo educativo, em especial a integração dos alunos, considerando as diferenças, tornando-se necessário mediar limites e negociações que ultrapassam o simples ato de planejar e por em prática a atividade em sala de aula.

Uma fase da escolarização na Educação Básica bastante estudada e que pode servir como exemplo das transformações que ensinar e aprender vivenciam no tempo histórico é a alfabetização. Muitos são os questionamentos acerca de qual melhor método para alfabetizar ou até que não deve ou não adotar algum método na condução do desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita.

Magda Becker Soares, referência no Brasil quando o assunto é alfabetização, em entrevista a Revista Educação de 2016, defende que é preciso que o educador disponha de vários métodos para alfabetizar e assim tornar sua prática eficiente e a aprendizagem dos alunos significativa. Afirma que:

[...] as pessoas disputam métodos, e não os fundamentos dos métodos, pois é importante vencer a guerra dos métodos, porque você vence social, cultural e comercialmente em uma sociedade. Isso é o que justifica a guerra, essa posição de que é “isso ou aquilo”, quando, na verdade, é isso e aquilo (SOARES, 2016, p.1).

Para a autora não se justifica mais na atualidade a guerra em torno dos métodos ou concepções, ou seja, se esta ou aquela que estão certas, na verdade todos podem contribuir para a eficiência da prática docente. O educador em sala de aula precisa conhecer a sua realidade, a realidade de seus alunos para então planejar suas intervenções pedagógicas, considerando que uma sala de aula é heterogênea e alunos não aprendem da mesma forma.

Nesse ponto é interessante retomar Tardif (2004) quando propõe a classificação dos saberes docente e destaca os saberes provenientes da experiência prática do educador em sala de aula como a mais relevante, justamente porque é essa experiência, aliada a avaliação cuidadosa da sua realidade que somada a sua formação (conhecimentos teóricos) que vão fornecer subsídios para que o educador mediar o processo de ensino e aprendizagem com eficiência.

Retomando Soares (2016), em sua entrevista dá ênfase no fato de que todos que formam alfabetizadores precisam ter conhecimentos dos fundamentos, pois, o alfabetizador precisa conhecer o processo de como a criança aprende para poder estabelecer relações com as concepções teóricas existentes e saber o que e como fazer. É o que chama “de alfabetização com método, e não método de alfabetização” (SOARES, 2016, p. 1).

3.3 Formação docente: da formação inicial à prática pedagógica

A construção da identidade do professor se inicia com os conhecimentos que vão sendo adquiridos por ele desde sua vivência como aluno da Educação Básica, pois já tem experiência com seus professores, o que permite a formação de uma concepção do que é ser professor. Estas imagens são os primeiros indicativos de

atuação profissional de como é ser um docente.

Após seu ingresso no curso de graduação ou formação inicial começa a adquirir os conhecimentos científicos a respeito do que é ser um professor associados aos conhecimentos de vida que já traz de experiência como aluno. Estes conhecimentos irão se juntar ainda, aos conhecimentos que serão adquiridos a partir do momento que o professor começar a atuar como profissional da educação., ou seja os saberes da prática.

Vaillant e Marcelo (2012) fazem uma interessante colocação em pesquisa realizada sobre a formação docente ao falarem que a prática é um elemento importante na construção dos saberes docentes desde a formação inicial quando estes têm acesso ao estágio nas escolas, ou seja, depois de formados a prática no dia a dia encarregar-se-á por revelar aos profissionais em exercício da docência, as necessidades de aperfeiçoamento profissional.

Para Gauthier et al (2006, p. 34) o fato de que a prática pedagógica se qualifica como uma fecunda fonte de saberes, entretanto: “Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor”, portanto, são os mais importantes para os professores.

Macenhan, Tozetto e Brandt (2016) abordam as implicações na ação pedagógica, da falta de saber fazer na prática, ressaltam que o fazer docente precisa ser respaldado pela competência e pela delimitação de conhecimentos próprios e procurar serem validados pelo grupo. Ou seja, saberes formalizados e confirmados pela prática e pela pesquisa dos educadores.

Dessa forma, torna-se necessário que os saberes docentes sejam certos através da pesquisa e através da prática dos educadores, contextualizando teoria e prática de maneira mais significativa, estabelecendo diálogo entre universidades e escola, isto é, entre os fundamentos teóricos e as práticas educativas, já que “[...] a formação inicial, recebida na Universidade, refletiria melhor a prática no meio escolar e o saber do próprio professor, difundido no seio da Universidade, acharia aí um reconhecimento de sua pertinência” (GAUTHIER, et al., 2006, p. 35).

Entendemos que a construção desses saberes práticos tem ganhado reconhecimento acadêmico e científico, valorizando o fazer docente e elevando-os a objeto de pesquisa científica, o que pode permitir aos educadores um certo reconhecimento social.

No entanto, esse reconhecimento não acontece sozinho, é necessário que os próprios docentes se reconheçam como construtores de sua identidade profissional e que a sociedade também assuma esse reconhecimento. E nesse sentido, a prática do educador é um processo para o entendimento da construção dos saberes docentes, sendo necessário levá-la em consideração no decorrer de toda a trajetória de formação dos educadores (SILVA, 2009).

Para Therrien e Loiola (2001, p. 147) a construção dos saberes docentes geram apontamentos que requerem estudos sobre a prática, afirmam que.

[...] a tradição generalista da formação pedagógica incentivou uma prática de pesquisa e formação científica muito ampla e dispersa, deixando de lado os olhares mais precisos e pontuais sobre os saberes (conhecimentos, hábitos, competências) efetivamente presentes no chão da sala de aula e nas intervenções educacionais desenvolvidas em outros espaços.

A aprendizagem ao longo do tempo nos traz experiências, relacionando conceitos das ciências da educação com a vivência diária de sala de aula, sem dúvida, tem grande relevância no montante de conhecimentos relacionados ao ensino, isto é, na construção dos saberes docentes, conforme afirma Borges (2004, p. 35):

[...] a questão dos saberes dos docentes emerge tendo em conta as ações e o contexto no qual os professores intervêm. Seus saberes ultrapassam as fronteiras de um modelo de formação disciplinar e de pesquisa educacional, dissociados da prática. A prática é ela mesma vista como um espaço de edificações de saberes e competências. Além disso, os próprios docentes são conclamados a assumir, através da formação contínua, a constante atualização dos seus saberes, respondendo a níveis de competência cada vez mais elevados, [...].

A profissão dos professores vem ganhando espaço através da valorização dos saberes docentes impulsionados na prática cotidiana e nesse sentido, as formações de educadores contam hoje com conhecimentos sobre os diferentes saberes da atividade docente dentro e fora da sala de aula. Esta integração de saberes pode ser considerada como uma possibilidade de enriquecer o processo de ensino aprendizagem uma vez que unirá o conhecimento sócio-cultural do meio em que as crianças convivem com os conhecimentos escolares necessários ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos capazes de agir no mundo, transformando-o para melhor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a formação docente ainda na conclusão do curso de Pedagogia constituiu o nosso objetivo na realização desta pesquisa. Reconhecemos que o curso de graduação, ou seja, de formação inicial, sozinho não dá conta de abordar e capacitar os futuros professores para uma atividade profissional competente.

Frente às novas exigências, sociais, culturais, tecnológicas, econômicas a função docente vem sofrendo transformações para continuar ensinando com qualidade. Dentre tais transformações, uma delas considerada imprescindível é a capacidade de refletir sobre sua própria prática, denominada de ação reflexiva, própria do professor reflexivo.

Os elementos históricos que discutem sobre o surgimento do curso de Pedagogia, a construção da identidade do pedagogo, os tipos de saberes docentes e a formação inicial e continuada para os anos iniciais do ensino fundamental foram aspectos que nos auxiliaram a entender como se dá a construção da identidade do professor, conduzindo também sua forma de ser e estar no mundo profissional.

Compreender o processo de ensino aprendizagem, suas teorias e suas implicações na formação docente é importante para que este profissional da educação saiba se avaliar e retomar o rumo de sua ação docente quando necessita repensá-la, pois destacamos suas contribuições para a prática docente, abordando também sobre o processo de aprendizagem e a prática de ensino e questões que envolvem a formação e a prática pedagógica.

Os objetivos dos teóricos relacionados no decorrer do desenvolvimento do trabalho permitiram considerar que a realidade educacional, a prática pedagógica e a formação docente precisam ser constantes na prática docente, já que sem conciliar os conhecimentos teóricos com os da prática torna-se mais complexo entender os mecanismos que estão movimentando o processo de ensino aprendizagem. Entendendo-o, o professor poderá tornar-se mobilizador de competências e saberes docentes necessários para agir eficazmente no contexto de sala de aula.

Sem a ação-reflexão-ação, especialmente, sem o desejo de ser acima de tudo um professor pesquisador no desempenho de seu ofício, sua ação pedagógica não passará de mera transmissão de conteúdos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. Institutos Superiores de Educação na nova LDB. In ____ (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se inter cruzam** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em Aula**. Joinville: Univille, 2004.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016**. Câmara de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 12 Fev. 2017.
- _____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 02 Fev. 2018.
- _____. LDB. **Lei de Diretrizes e bases da educação**. Lei 9394/96. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 05 set. 2017.
- BRITO, R. M. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. Dialógica vol. 1, n. 1, 2006 - Dialógica - **Revista Eletrônica da Faced**. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf>. Acesso: 10 nov. 2017.
- BRUNER, J.S. **The process of education**. Cambridge: Harvard University, 1977.
- DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 251-278, 2010. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF>. Acesso em: 20 maio. 2017
- FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 15, nº 1, p. 35-42, jan./jun. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/04.pdf>>. Acesso: 20 Fev. 2018.
- FERNANDES, M. **Os segredos da alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas. sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

KUENZER, A. Z. Competência como Práxis: Os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, Vol. 29, nº1. jan/abr., 2003.

LIBÂNIO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629-650, abr/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46132/33422>> . Acesso: 18 mai. 2018.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso: 18 Abr. 2018.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

_____. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2011.

MOTTA, E. O. **Direito Educacional e educação no século XXI**: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.

NEILL, A. S.; FROMM, E. **Summerhill**: a radical approach to child rearing. New York: Hart, 1960.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995.

_____. **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Ed., 2007.

NUNES, C. M. F. **O professor e os Saberes Docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas**. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Livro 4. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERES, C. M. et al. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias da aprendizagem. **Revista da Faculdade de Medicina e do Hospital das Clínicas da FMRP USP (Ribeirão Preto Online)**, v. 47, n. 3, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86611/89541>>. Acesso: 12 jun. 2017.

PIAGET, J. **The psychology of intelligence**. USA: Routledge, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Nuances, vol. III, Setembro de 1997. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso: 20 Fev. 2018.

RAGADALI FILHO, A. Os desafios dos educadores do século XXI: ensinar com alegria e criatividade. **Revista Saberes, Faculdade São Paulo – FSP**, 2015. Disponível em: <http://facsaopaulo.edu.br/media/files/35/35_1391.pdf> Acesso: 02 Mar. 2018.

ROGERS, C. R.; FREIBERG, H.J. **Freedom to learn**. New York: Merrill, 1969.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHMITZ, E. F. **Didáctica moderna**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 53, 1982.

SILVA, M. **Complexidade da formação de profissionais**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, R. C. C. M. FERREIRA, S. R. N. **Práxis Docente: o sujeito, as possibilidades e a educação**. Faculdade Educacional da Lapa, Curitiba: Editora Fael, 2011.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. (Rodolpho Azzi, Trad.). São Paulo: Herder, Ed. da universidade São Paulo, 1972.

_____. **Sobre o behaviorismo**. (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Cultrix, 2006. (Trabalho original publicado em 1974).

_____. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Teorias de aprendizagem são necessárias?** Rev. Brasileira de Análise do Comportamento. Vol. 1, nº1, 2005.

SOARES, R. M. F. **A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI: 1980 a 2006.**

Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI, 2008.

Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/construcao_identidade.pdf> Acesso: 24 Fev. 2018.

SOARES, M. B. **É preciso ter vários métodos para alfabetizar.** (2016). Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/e-preciso-ter-varios-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/>>. Acesso: 20 Mar.2018

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4 ed. RJ: Vozes, 2004.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e Competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VAILLANT, D. ; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIEIRA, S. R. **A trajetória do curso de pedagogia - de 1939 a 2006.** In: 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO XX. Semana da Pedagogia, 11, 12 e 13 de Novembro de 2008 Unioeste – Cascavel/PR. Disponível em: <<https://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>> Acesso: 12 dez. 2107.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: AMARAL & VEIGA (Coord.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem:** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

ZABALLA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.