



7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

07 a 09 de setembro de 2016



AS POSSÍVEIS REPERCUSSÕES DE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Área temática: Educação

Nome dos autores: SILVA, K.C.D¹.; ZANON, D.P².

Nome da instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)

Resumo: No artigo, pretendemos refletir sobre repercussões de atividades extensionistas na formação do futuro professor de História e identificar nos registros das narrativas do licenciando, possíveis contribuições de projeto de extensão para a docência. Adotamos a análise de conteúdo, localizando nas narrativas, compreensões sobre planejamento e o reconhecimento de seu lugar na docência, na sala de aula.

Palavras-chave: Didática; Narrativas; Prática Pedagógica.

¹ UEPG

Doutora em Educação, professora na área de Pesquisa e Prática Pedagógica, Coordenadora do Projeto de Pesquisa "Os efeitos das produções narrativas no âmbito de um projeto de extensão na formação inicial de professores". Supervisora do Projeto de Extensão "A dimensão didática do trabalho docente: relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar", kellyducatti@hotmail.com

² UEPG

Mestre em Educação, professora na área de Didática na UEPG, Coordenadora do Projeto de Extensão "A dimensão didática do trabalho docente: relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar", denizanon@gmail.com

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:



Apoio:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

07 a 09 de setembro de 2016



1. Introdução

Apresentamos nesta produção, aspectos pertinentes à relevância da formação inicial do professor na construção do saber pedagógico do futuro profissional, tendo em vista as ações extensionistas desenvolvidas no projeto denominado: “A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. No projeto, nas atividades realizadas, os acadêmicos, ao observarem e participarem de diferentes momentos e situações relativas ao trabalho docente em sala de aula, reconhecem este espaço como lugar de aprendizagem com intenções pedagógicas que nele circulam.

Necessário esclarecer, que o projeto é desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) – Paraná, propiciando o envolvimento, a convivência, ações conjuntas, o trabalho colaborativo entre acadêmicos de diferentes licenciaturas e professores de instituições públicas de ensino na educação básica. Estão nestas instituições de ensino, estudantes e professores formadores dos Cursos de Licenciatura, num processo de estudo contínuo, havendo assim, intercâmbio de informações, saberes, práticas que venham a corroborar na formação do licenciando, com vistas a estabelecer, no curso, uma afinidade de construção de saberes com proximidade da realidade escolar.

A partir das primeiras aproximações sobre o projeto extensionista, as atividades que envolvem professores da educação básica e licenciandos, é pertinente considerar a complexidade presente no ato de ensinar, tendo em vista que este não se reduz à proposição de atividades e tarefas aos estudantes. Sob esta perspectiva, são relevantes as contribuições de Tardif (2002), ao afirmar que os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados, ou seja, se constroem e são utilizados em situações particulares, específicas de trabalho e aí adquirem sentido.

Mediante as considerações de Tardif (2002), observando os diferentes saberes que compõem o trabalho docente e especialmente no projeto de extensão, identificando as relações estabelecidas entre licenciando em História e professora desta disciplina na escola, delimitamos a seguinte problemática: quais as contribuições dessa aproximação para a formação do futuro profissional?

A partir desta problemática, definimos os objetivos desta produção:

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:



Apoio:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

07 a 09 de setembro de 2016



- ✓ refletir sobre as repercussões das atividades extensionistas na formação do futuro professor de História;
- ✓ identificar nos registros das narrativas do licenciando, as possíveis contribuições das vivências e estudos realizados via projeto de extensão para o exercício da docência.

Ao optarmos pela análise das narrativas de um licenciando em História como fonte investigativa, foi possível verificar a legitimidade da expressão: “[...] antes de termos o direito legal de sermos professores/professoras, aprendemos o ofício em milhares de aulas assistidas durante toda a trajetória que nos levou a escolher a profissão” (ALVES, 2007, p. 59). Entretanto, não deixamos de aprender sobre ela, durante e após o processo de formação acadêmica. Assim, concordamos com Paulo Freire (1991, p. 32), ao ressaltar que a formação do professor é permanente ao desenvolver a prática educativa e refletir sobre a mesma.

Em relação aos apontamentos iniciais sobre o projeto de extensão e a formação para a docência, reconhecemos a necessária indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista que nas ações previstas no projeto, privilegiamos o estudo e a relação entre Didática, Prática Pedagógica, formação inicial e continuada, estabelecendo a vinculação entre ensino e pesquisa, ao contemplarmos a ação reflexiva, a investigação sobre a docência, o ensino no contexto da sala de aula.

Sobre a extensão, significativo é o posicionamento de Freire (2011) ao afirmar que as ações extensionistas devem priorizar as interações, o diálogo, entre os integrantes, no sentido de elucidar, conhecer, compreender o objeto de estudo em questão, este é um dos caminhos a seguir.

Implicadas com o processo formativo, atuantes na docência no ensino superior nos cursos de licenciaturas e com a perspectiva de buscar alternativas para viabilizar o diálogo entre instância formativa e profissional, é que recorremos às experiências vividas em sala de aula universitária. Nesse contexto, localizamos nas narrativas do acadêmico do Curso de Licenciatura em História importante adesão ao trabalho docente revelada em seus depoimentos pautados pelas observações e intervenções no espaço da sala de aula, no âmbito de um Projeto de Extensão.

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

07 a 09 de setembro de 2016



Quando o estudante se aproxima e realiza inserções³ no contexto escolar, indicado pela equipe gestora do projeto de extensão, demonstra maior interesse pelo processo ensino-aprendizagem, pois têm oportunidade de acompanhar atividades de professores, cujas práticas produzem resultados de sucesso na aprendizagem dos alunos. Identificamos nas discussões entre o estudante e os demais participantes do Projeto de Extensão a percepção, o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, a indicação do conjunto destes saberes, a identidade do profissional com a docência e também a relevância dos saberes da experiência dos professores atuantes nas classes dos anos finais do ensino fundamental.

Para compreendermos a expressão composta como saberes docentes, recorreremos às contribuições de Tardif (2002, p. 36), que define o saber docente como “[...] saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Mediante nossas compreensões sobre saberes da docência, optamos neste trabalho, pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, que de acordo com Lüdke e André (1986), trata-se de um estudo que permite ao pesquisador a visão do dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo. Além disso, as autoras apresentaram algumas características dessa abordagem da pesquisa que chamam a atenção dos estudiosos da área educacional por tratarem de aspectos complexos e por permitirem maior clareza dos fatos e circunstâncias do estudo. Cabe salientar:

Estudos de Caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo, é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios. Por exemplo, ao julgar um novo sistema de avaliação implantado nos cursos de formação de professores, o pesquisador procurará coletar a opinião de uma gama variada de alunos desses cursos, incluindo grupos mais ou menos críticos, poderá

³O termo é adotado neste texto, no sentido que expressa o envolvimento do acadêmico, sua participação ativa, a vivência nos momentos de observação na sala de aula junto ao professor da classe, bem como a proposição e desenvolvimento de ações pedagógicas junto aos estudantes da escola.

“Inserção é: ato ou efeito de inserir-se, introdução ou inclusão de uma coisa na outra, intercalação, interposição” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p.1624).

ISBN: 978-85-93416-00-2





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



07 a 09 de setembro de 2016

entrevistar os professores desses cursos procurando deliberadamente os que estão a favor e os que estão contra e incluirá sua própria opinião sobre a inovação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

Nesse caminho investigativo, privilegamos o ponto de vista dos sujeitos envolvidos e escolhemos como instrumento de coleta de dados as narrativas escritas pelos estudantes. Entendemos que a narrativa traz para o cenário de estudos sobre formação de professores dois aspectos que precisam ser levados em consideração para o entendimento da sua potencialidade num contexto de formação profissional. O primeiro aspecto trata de visualizar o ato de narrar como produção humana, que revela as experiências do indivíduo que se propõe contar histórias, buscar na memória situações que lhes são significativas e que, de alguma forma, contribui com sua constituição, seja ela pessoal ou profissional.

Já, o segundo aspecto trata da narrativa como instrumento metodológico que pode fornecer indícios sobre o pensamento do sujeito narrador, com a possibilidade de contribuir para a constituição da identidade do futuro professor. É no processo de narrar, a partir das experiências de vida, das memórias de formação acadêmica que o narrador revisita suas marcas primordiais, permitindo-se produções reflexivas que demonstram construções de suas ideias, desconstruções de pré-conceitos e reconstruções de posicionamento acerca da própria formação no ensino superior.

Destacam-se em Elbaz (2002), os motivos para que se dê mais atenção a essas produções, pois no caso da docência, os acadêmicos têm a possibilidade de evidenciar experiências vividas pelos professores na sala de aula, com adolescentes e jovens, identificando os encaminhamentos didáticos, a relação pedagógica estabelecida entre os sujeitos, os aspectos relativos ao processo didático, os quais, dentre outros, compõem o repertório de saberes da docência.

Para compreensão dos dados expressos nas narrativas, recorreremos à literatura de Bardin (1977), que apresenta a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que traz possibilidades de análise das comunicações. Trata-se de

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



07 a 09 de setembro de 2016

Uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdos muito aproximativas, subjectivas, para pôr em evidência com objectividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido.” (BARDIN, 1977, p. 34).

Optamos pelo foco da observação, registro e reflexão, e de acordo com Madalena Freire (1996, 2008), caracterizam-se como instrumentos metodológicos significativos para direcionar o olhar com atenção e presença do sujeito, quer seja do pesquisador, do professor ou do estudante; em síntese, de todos aqueles que assumem a empreitada da pesquisa em educação. A autora esclarece que a observação não significa invadir o espaço do outro, mas sim ter uma pauta, um planejamento e a autorização do outro, como num encontro marcado previamente. Ademais:

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (FREIRE, 1996, p. 14).

É com o caráter acima descrito que o estudante entra em contato com escolas e professor da rede pública de ensino. A partir do olhar direcionado e sensível, o estudante, professor e formador assumem papéis de cumplicidade no sentido de alavancar condições favoráveis para análise criteriosa de situações pedagógicas evidenciadas, seja no contexto individual, ou coletivo, pelos envolvidos no processo. O enfoque direciona à linha da pesquisa, que incide na reciprocidade das relações do futuro professor, professor atuante e as demandas pedagógicas da educação básica na escola pública.

2. Resultados e Discussões

Para a discussão sobre o conteúdo das narrativas, destacamos os registros do estudante, identificado com a sigla: E1 (Estudante 1) e na sequência, apresentamos a análise empreendida no percurso investigativo, resultante da interação entre professores da instituição de ensino superior, acadêmico da Licenciatura de História e professor da EB (Educação Básica) no âmbito do Projeto de Extensão (PE) intitulado: “A dimensão didática do trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender pesquisar e avaliar”.

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:



Apoio:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



07 a 09 de setembro de 2016

[...] quando iniciei a aula, **usei uma estratégia nova, que tinha inventado no dia anterior**, chamei a frente os seis líderes da sala, os mais inquietos, e propus-lhes um desafio, para que os mesmos se sentassem a frente, e com o caderno e caneta em mãos, os mesmos líderes, escrevessem tudo o que os colegas lembrassem de Egipto. Os mesmos Líderes aceitaram de primeira, não mediram esforços para desenvolverem as atividades, foram mais de vinte minutos de coleta de dados, feito isto, pedi para que dois voluntários viessem a frente, voluntários foi o que não se faltou naquela classe, movida pela curiosidade e liderança. Foi dividido três líderes para cada voluntário, deixei bem claro que não era competição de tempo, quem escrevesse mais rápido ganhava, frisei várias vezes que, o maior número de palavras sem repetições ganharia a mini gincana, eles adoraram, conforme ia se desenvolvendo a atividade, solicitei um desenhista da classe, para que desenhasse uma pirâmide, todos os alunos apontaram para uma das líderes. A mesma aceitou a proposta e desenhou uma pirâmide tridimensional, cujos detalhes, deixariam qualquer cartunista com inveja. Aproveitei destacar os assuntos mais importantes, terminei a atividade, fiz a chamada, eles deram muitas risadas e participaram em todos os momentos [...] (E, grifo nosso).

[...] é **imprescindível a utilização de um caderno de “Plano de Aula”**, sendo que, é mais que um registro das atividades desenvolvidas pelos professores, **é um documento que prova para qualquer eventualidade, que o ensino está sendo administrado nas maneiras x, y e z**. Este recurso (plano de aula) é rico, pois, dá uma orientação de como que classe age e pensa, pois, o professor que não planeja, não tem domínio de sua aula. (E1, grifo nosso)

Ao fitar a multiplicidade de aspectos que compõem os processos de formação inicial de professores, problematizamos as questões que envolvem diferentes momentos do planejamento, a organização da aula, os saberes e investimentos que envolvem a docência.

Sobre o planejamento, as contribuições de Rué (2003, p.105) são significativas:

[...] entendemos o planejamento de ensino como a previsão de um espaço de oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem por parte do aluno [...]. Nesse sentido, planejar o ensino não é apenas antecipar os conteúdos, e sim levar em conta o próprio caráter das experiências que esse ensino propiciará a seus destinatários.

Torna-se perceptível a ênfase na aprendizagem ao pensarmos sobre o planejamento docente, bem como a relevância do papel do aluno nesse processo e como o professor, no caso o estudante de licenciatura em História revela em seus escritos, os caminhos, as opções didáticas que favoreceram a participação dos alunos nos diferentes momentos da

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

07 a 09 de setembro de 2016



aula, e como propõe o contato com o conteúdo, sendo esses encaminhamentos expressos, descritos no plano de aula, pois este orienta, indica, a ação do professor e dos seus alunos, com vistas à concretização dos objetivos de aprendizagem.

Reconhecemos na escrita do acadêmico, a ideia de planejamento expressa por Amigues (2004, p. 49), ao afirmar que o professor organiza, planeja seu trabalho, definindo as situações de aprendizagem que envolvem intervenções, mediações e também atividades de seus alunos, sem desconsiderar os avanços em relação à apropriação dos conteúdos trabalhados.

Nesse processo de observação que o acadêmico desenvolve, coloca-se em atividade investigativa sobre a prática pedagógica, permitindo-se mesmo que inicialmente, exercitar a reflexão e ensaiar hipóteses sobre a futura atuação e produção de saberes sobre esta, pois de acordo com Veiga (2004, p. 19) aprender é compreender a realidade, reconfigurar conhecimentos, por meio da interação.

Visualizando os aspectos evidenciados nas narrativas, reiteramos conhecimentos que são significativos no trabalho docente, e adotamos a compreensão expressa por Veiga (2008), ao revelar que a aula é concebida no contexto das relações humanas e sociais, que possibilita um vasto conjunto de diferentes experiências e pode promover a interação entre professores e alunos. A autora destaca ainda, que a aula constitui-se como um ato técnico-político e criativo, na qual são explicitados os valores, as concepções do professor sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Farias (2009) contribui ao ressaltar que é possível que a aula constitua-se como situação que priorize o desenvolvimento de estudantes e professores, e favoreça a ampliação do repertório de saberes dos alunos, de forma contextualizada, considerando os princípios e finalidades expressos nos projetos da escola.

Evidenciamos nas narrativas do estudante o exercício reflexivo, a possibilidade de ampliar saberes sobre a docência e o processo de aprender, aspectos estes que apreciamos em Anastasiou (2004, p. 59), ao lembrar que a aprendizagem para a docência inicia antes das primeiras experiências escolares, pois no processo de escolarização formal as experiências vividas em sala de aula favorecem a construção do imaginário sobre a docência.

Reconhecemos a necessária articulação entre teoria e prática no processo de

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:



Apoio:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



07 a 09 de setembro de 2016

formação inicial e continuada para a docência:

Desvelar a teoria em ação: estudá-la, relacioná-la com as possibilidades de cada área do conhecimento curricular, [...] lidar com os saberes respeitando seus sabores, olhar os parceiros com olhares que vão se reconhecendo, enfim construir processos de identidade profissional docente, é também um desafio metodológico. (Anastasiou, 2004, p. 65).

Assim, a necessidade, o desejo de tornar-se “[...] um educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 32), remete à formação universitária que prepara o futuro professor para o domínio do conteúdo vinculado aos objetivos mais amplos da tarefa de educar, em destaque nos trechos da seguinte narrativa:

Quando estava em uma hora de aula, a Vice-Diretora entrou de repente, surpreendendo a todos, a mesma perguntou: **“Esta tudo bem por aqui? Está muito quieta esta sala”**. Risadas ao fundo, pois todos estavam desenvolvendo as atividades, bem tranquilos. **Ao final cumprimos com o término da aula, solicitei uma salva de palmas para todos, devido à participação e desenvolvimento da mini gincana. Eles gostaram do elogio, e frisei que os achei a melhor sexta série que eu tinha trabalhado. Mas não contei que era a única que trabalhei até hoje.** Havia preparado um material especial para o aluno especial, porém, o mesmo faltou à aula neste dia. (E1, grifo nosso)

[...] quanto mais unidos à equipe pedagógica dos professores, mais rápidos são os meios de comunicação e **a capacidade de resolver os problemas diários que vão apresentando no meio do caminho.** (E1, grifo nosso)

A imersão nos dados promovida pela leitura flutuante das narrativas escritas do estudante permitiu acessar o conteúdo de situações vividas por ele no contato com os atores da escola. Com esse encaminhamento metodológico sentimo-nos convidadas a ir além da leitura dos registros apresentados, isto é, fomos conduzidas ao cenário da sala de aula apresentada pela memória do narrador E1. Para compreensão do que fora dito pelo estudante, apoiamo-nos no conceito de Larrosa (2006, p.142), ao apresentar a seguinte compreensão de leitura:

Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer do dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, **ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensamento à proximidade do que fica por pensar**, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar. (grifo nosso)

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



07 a 09 de setembro de 2016

Desse modo, não nos apropriamos do dito, mas exploramos aquilo que o dito sugere pensar ao trazer à tona o dizer do dito. Podemos considerar que a leitura é escuta. (LARROSA, 2006). Num processo de escuta da situação do estudante inserido no contexto da sala de aula em consonância com sua memória, compartilhada nos extratos das narrativas podemos inferir que além de exercitar o planejamento, o acontecimento do plano de aula, E1 projetou-se como professor e assumiu para si, diante dos alunos e da equipe gestora na escola, o “lugar do professor”.

Por lugar, entendemos segundo as marcas de memória expressas nas narrativas do estudante a conquista de um espaço para se pensar como professor ao demonstrar suas apreensões e compreensões dos conteúdos, saberes inerentes à docência.

E ainda em relação ao destaque sobre o lugar, a ocupação deste lugar no contexto do ensino, remete à compreensão apontada por Dewey (2010, p. 78-79), ao afirmar que o professor precisa ter um olhar voltado para o futuro, pois: “O educador pela própria natureza da sua profissão, é obrigado a ver seu trabalho no presente em termos do que ele significa ou deixa de significar para o futuro cujos conteúdos estão conectados com o presente.”

Na dimensão expressa por Dewey (2010), na relação entre o tempo presente e o futuro no trabalho docente, explorando, interpretando e conhecendo os registros do acadêmico em relação à sua posição como ‘professor’, assumindo esse papel nos diferentes momentos das observações e especialmente ao conduzir uma aula, reconhecemos a identificação do estudante com o tempo presente e sua projeção no futuro, em relação à organização do trabalho docente, e sob esta perspectiva Rays (2000, p. 13-14) esclarece:

[...] o planejamento de ensino é um momento do trabalho pedagógico necessário para o processo de escolarização, pois é a instância de decisão e de previsão da organização de situações didáticas para um grupo de alunos situados num determinado momento histórico, visando evidentemente a colaborar na formação de um determinado profissional. É a partir dessa pressuposição que se pode dizer que o planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem configuram-se não apenas como um ato pedagógico, mas também como um ato político. Em síntese, o ato de planejar o ensino revela sempre, por parte do educador, uma atitude axiológica, ética, política e pedagógica, que pode ou não contribuir para uma formação de qualidade dos educandos.

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:



Apoio:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

07 a 09 de setembro de 2016



Ou seja, o estudante revela em seus registros que a docência, os diferentes momentos da aula não se reduzem às ações espontaneístas, não intencionais, mas requerem do profissional preparo prévio, estudo, previsão de situações didáticas e estas percepções favorecem a aproximação com as contribuições de Saint-Onge (2001, p. 21), ao afirmar que o ensino contempla três fases distintas, a saber: fase pré-ativa, interativa e pós-ativa.

Para o autor, a fase pré-ativa corresponde ao planejamento de ensino, que requer tomada de decisões, definições de caminhos para ensinar, já a fase ativa diz respeito aos momentos da aula, as ações que são desencadeadas em função das escolhas efetivadas na fase que a antecede. E a fase pós-ativa caracteriza-se pelos momentos em que o professor analisa, observa os resultados do processo ensino-aprendizagem e retoma o planejamento.

3. Conclusão

Por meio de incursão nos dados dos fragmentos das narrativas anteriormente apresentadas, destacamos, dentre outros sentidos existentes, uma presença marcante do estudante em sua produção, manifestando-se implicado com a intervenção pedagógica.

Destacamos que a produção escrita a partir da experiência vivida em sala de aula da Educação Básica permitiu uma aproximação do pensamento do estudante em formação inicial com um possível campo de atuação profissional. Quais as contribuições dessa aproximação para a formação do futuro profissional?

Entendemos que houve a mobilização dos saberes necessários à docência quando o estudante deslocou-se de seu "lugar" e assumiu o "lugar" de professor. Ao dialogar com os autores apresentados nas sessões anteriores identificamos quatro situações reveladas pelas narrativas a partir das memórias do estudante, a saber:

- ✓ a primeira diz respeito à criação de estratégia de ensino que manteve a atenção, o interesse e a participação dos alunos do ensino fundamental em uma sala de aula considerada pela equipe escolar como uma turma indisciplinada;
- ✓ a segunda revela o reconhecimento do plano de aula como documento imprescindível para materializar o ensino que se pretende conduzir, desmistificando a compreensão de que o plano constitui-se num roteiro sem nexos

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:



Apoio:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



07 a 09 de setembro de 2016

com a realidade da sala de aula, e que se trata de uma exigência de cunho burocrático no contexto da escola;

✓ já a terceira comunica que ao assumir o “lugar” do professor, o estudante é surpreendido pela visita da vice-diretora que também demonstra certo espanto ao encontrar o grupo de alunos participando ativamente da aula conduzida por um acadêmico;

✓ a quarta situação revelada pela narrativa apresenta a percepção do estudante sobre a necessidade de manter a qualidade do diálogo entre a equipe escolar para tomadas de decisões e escolhas de caminhos que possibilite a resolução de problemas apresentados no cotidiano escolar, evidenciando o caráter do trabalho coletivo, colaborativo entre equipe gestora, pedagógica e professores.

Consideramos na condição de professoras/pesquisadoras, que a memória do estudante trouxe à tona mais uma lição sobre a docência que só pôde ser acessada por meio dos registros de sua atuação. Vimos que nesse processo de ensinar e aprender sobre a docência no âmbito do projeto de extensão, o movimento do estudante do Curso de Licenciatura em História, ofereceu-nos um texto com o seu percurso de compreensão sobre os elementos didáticos ao assumir para si, os riscos fronteiriços entre o “lugar” de estudante e o “lugar” do professor, isto é; o acadêmico saiu deste lugar mais conhecido, possuindo saberes pedagógicos que privilegiavam discussões sobre, de algum modo, um cenário ideal de docência e com isso deu início à travessia para outro lugar; desconhecido, bastante particular e carregado de complexidade - o "lugar" do professor.

4. Referências

ALVES, Nilda, Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o Futuro, 2007.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

ANASTASIOU, L.G.C. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. IN: ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O; JUNQUEIRA,

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:



Apoio:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto

07 a 09 de setembro de 2016

S. R. A. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 59-69.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Parecer nº 09, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma nova teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, Vozes, 2010.

ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**, Lisboa, v.11, n.2, p.21-33, 2002.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, M. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Série Seminários, 1996.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:





7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



07 a 09 de setembro de 2016

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.1624

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto, 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

RUÉ, J. **O que ensinar e por quê**: elaboração e desenvolvimento de projetos de formação. São Paulo: Moderna, 2003.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

_____. As dimensões do processo didático na ação docente. In: Romanowski, J. P.; Martins, P. L. O (orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 13-30.

ISBN: 978-85-93416-00-2

Realização:



Parceiros:



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

