

A INVESTIGAÇÃO, O DIÁLOGO E A AUTOAVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS MEDIADOS PELA MONITORIA

Vânia Alves Martins Chaigar

vchaigar@gmail.com¹

Ana Roberta Machado Siqueira

aanamsiqueira@gmail.com²

Resumo

O texto narra uma experiência refletida no campo do ensino e da aprendizagem com estudantes de licenciatura, na disciplina de didática, em uma universidade pública no sul do país. Nela a professora e a monitora construíram, juntamente com os licenciandos, um processo educativo balizado pela investigação, pelo diálogo e pela autoavaliação. Em um contexto histórico de efervescência no qual jovens estudantes do ensino básico ocupavam escolas públicas e colocavam à sociedade a instituição escolar como pauta a ser enfrentada, estudantes universitários reivindicavam maior aproximação desse acontecimento, o que gerou movimentos na docente e na jovem monitora. Passados três anos e imersas em retrocessos que afetam profundamente subjetividades, assim como a vida objetiva de cada uma de nós, voltamos à experiência, à beleza dessa construção para levantarmos, não apenas sua memória inspiradora, mas, também, para refletir sobre alguns dos pressupostos que a ampararam. Mesmo na contramão de projetos formativos destilados no individualismo e na competição, reafirmamos o valor da colaboração e da solidariedade na formação de professores, assim como na adesão a metodologias que mobilizem discentes a alcançarem suas aprendizagens pela investigação e pelo diálogo. No caso específico confere destacar o importante papel de mediadora ocupado pela monitora quer tenha sido através da linguagem semelhante ou proximidade geracional, auxiliou a mobilizar aprendizagens e reforçar sua condição de protagonista na sala de aula.

Palavras chave: Formação de professores, ensino-pesquisa, autoavaliação.

De onde partimos?

¹ Professora de Cursos de Licenciaturas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora da linha Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade – RECIDADE, do Grupo de Pesquisa e Extensão EDUCAMEMÓRIA - CNPq.

² Professora licenciada no curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Atuou como monitora de licenciaturas no ano de 2016. Participa do Grupo de Pesquisa e Extensão EDUCAMEMÓRIA - CNPq, e atua na linha de pesquisa Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade - RECIDADE.



Partimos de uma jornada de aprender e ensinar em uma cidade localizada no extremo sul do país, Rio Grande, RS, uma universidade pública além de escolas que participaram ativamente da construção dessa e de outras reflexões que se tornaram cotidianas dentro das rodas de conversa presentes na sala de aula e, posteriormente, das pesquisas dos envolvidos.

O texto que denominamos “A investigação, o diálogo e a autoavaliação na formação de licenciandos, mediados pela monitoria” reflete uma experiência no ensino da disciplina de didática, em que a docente repartiu a sala de aula com a monitora e, com ela, construiu um processo educativo bastante rico em contexto de efervescência política no cenário nacional e local, em especial dado pelas ocupações estudantis em escolas da rede pública estadual. O ano era 2016 e esse acontecimento impactou bastante a turma, em que atuávamos, e gerou mobilizações em nossos trabalhos que foram reconfigurados para atender a demanda daquele grupo. Pesquisas sobre as escolas ocupadas, visitação a uma delas pela turma, entrevistas com professores e gestores, realização de oficinas e palestras por licenciandos junto aos jovens do movimento, entre outras ações, gerou aprendizagens docentes e discentes, amarradas por uma metodologia que instiga a dúvida e a pergunta.

Três anos transcorreram (parece que foram mais), turbilhões de acontecimentos e muitos retrocessos nos fazem desejar registrar parte dessa memória incrível, especialmente no que tange ao processo formativo vivido pelas professoras e estudantes e alguns dos pressupostos presentes. Eles são importantes em tempos de crise, como a que vivenciamos no país, pois se por um lado nos angustiamos frente as enormes incertezas quanto ao futuro da educação (e de todo o resto), por outro nos fortalecemos, justamente, por termos vivenciado e testemunhado projetos em que jovens conseguiram colocar a escola na pauta das discussões na cidade. Na universidade, aguçamos nossa atenção e valendo-nos do “ensino-pesquisa” (BALZAN, 2000) ou ratificando a “pesquisa como princípio educativo” (DEMO, 1999) construímos as bases compreensivas para capturar o processo e transformá-lo em aprendizagens significativas.

Embora fora da ‘moda’, posto o estímulo a modelos assentados no individualismo e na competição, buscamos formas mais colaborativas e solidárias de formação, posto entender que sejam fundamentais em qualquer democracia. Exacerba-se o saber prático, mas o geógrafo Milton Santos, em artigo escrito no início deste século, já alertava para o processo em que “o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é

considerado como residual ou mesmo desnecessário, [é] uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade” (SANTOS, 2000, n. p). Ora, ensino não é treino ou instrumentalização de pessoas. Nesse sentido, compreendemos que evidenciar fatias de processos respeitosos a jovens estudantes e analisar alguns de seus desdobramentos no ensino e na aprendizagem já terá valido à pena. Passemos então a algumas reflexões.

Investigação, diálogo e autoavaliação mediados pela monitoria

Conforme já dissemos tivemos como base a investigação decorrente da exacerbação da dúvida, da pergunta, da vontade de saber o que é mediante reflexões críticas sobre o conhecimento e os contextos que o produzem. O material empírico que propiciou essa imersão pelas professoras, na atualidade, foi constituído por projetos elaborados para editais (Editais conjuntos Prograd/Prae 01 e 02/2016) de seleção de monitores, relatórios, planejamentos de ensino e depoimentos de estudantes em autoavaliações.

Balzan (2000) compreende necessária a pesquisa associada ao ensino como forma de qualificá-lo e atender as demandas do “aprendiz permanente”, uma característica deste século. O autor reconhece sua complexidade na medida em que o professor necessita muitos saberes, desde os específicos, da sua área de formação, até os que proporcionam o estabelecimento de elos entre os múltiplos conhecimentos desencadeados pelas interrogações e novas dúvidas que vão surgindo num processo investigativo.

Demo (1999) corrobora que pesquisar não se refere apenas a produzir conhecimentos sofisticados, mas, também, a proporcionar um “ambiente de aprendizagem” na qual a pergunta e a inquietação mobilizem os estudantes para novas aprendizagens. Ambos compreendem, portanto que a postura indagativa é fundamental numa sociedade de rápidas transformações e ratificam a posição de Freire (1997) que destacou a “curiosidade epistemológica” como requisito ao ato de ensinar e aprender. Além disso, para Freire e Shor (1987) o profissional professor é “o primeiro pesquisador, na sala de aula é o professor que investiga seus próprios alunos...” (p. 21). Portanto, desenvolver a investigação como parte da formação parece-nos fundamental nas licenciaturas.



Cunha (2006), por sua vez, destaca que a condição de protagonismo discente exige exercícios, pois ele não ocorre de forma espontânea. Para a autora protagonismo

é condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens [...]. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição existencial (CUNHA, 2006, p. 497).

A perspectiva da autoria na produção do conhecimento pelos discentes parece ser um dos pilares da investigação mesmo que difícil de ser encaminhado em face de alguns problemas contemporâneos, como o frágil desejo em se envolver na construção das aulas por parte de alguns alunos, da busca pela facilidade e rapidez em resolver demandas/problemas e da dificuldade de envolvimento com propostas exigentes em participação e compromisso, por outros tantos. O mundo da rapidez e da aparente prontidão em deslindar problemas, mediante acesso a *blogs* de ajuda e buscas no *Google*, por exemplo, exige da docência universitária também novas posturas.

Sermos capazes de envolver os discentes numa participação mais ativa na sua própria aprendizagem requer dos docentes novos desafios na definição de suas estratégias e exigem disponibilidade e abertura a novas facetas do conhecimento experiencial trazido pelos discentes. Muitas vezes são criados distanciamentos em função dessa dificuldade de dialogarmos com linguagens e saberes dos estudantes na sala de aula. Ira Shor na obra em que dialoga com Paulo Freire, em meados dos anos 1980, diz: “Levei vários anos para descobrir os verdadeiros obstáculos à aprendizagem crítica, entre os quais minha ignorância, assim como a imersão deles (alunos) numa cultura de massa que os incapacitava” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 30).

Passadas algumas décadas dessa afirmativa é provável sua atualidade, posto nossa dificuldade em compreender o outro porque, também, não sabemos muito sobre nós mesmos, e esse parece ser um exercício docente permanente, um esforço para descobrir “obstáculos à aprendizagem crítica” e inserir discentes de Licenciaturas no processo de construção de suas aprendizagens de forma mais ativa e autônoma. A multiplicidade de culturas juvenis, a complexidade da sociedade com que se deparam, as ausências de políticas sociais para essa

etapa da vida, as perspectivas pobres que lhes são apresentadas como sinônimos de futuro, enfim, tudo isso são questões que pesam no hora que lhes solicitamos compromissos e envolvimento com o estudo.

Nessa direção também se justificam as atividades de autoavaliação presentes nos processos avaliativos que propusemos. Aprender a analisar percursos e aprendizagens é parte da formação, pois avaliar não é algo mecânico ou exterior a figura do professor; ao contrário, além de discernimento, clareza de propósitos, conhecimentos sobre conceitos, concepções pedagógicas entre outros, revela um tipo de investimento na docência explicitada no respeito a estudantes quer sejam crianças pequenas ou jovens universitários. Para que é mesmo que estamos avaliando? Nunca é demais refletir!

Nos grupos que chegam as licenciaturas (estamos falando da Geografia e História em especial) percebemos ainda, em muitas situações, dificuldades para ultrapassar o ensino mnemônico, cuja origem histórica nas Ciências Humanas remonta às práticas religiosas como decorar o catecismo etc., em sua fase jesuítica. Embora exista farta teoria a garantir suporte para metodologias e didáticas adequadas a essas áreas de ensino, velhos modelos persistem (e talvez reincidam a partir de supostas neutralidades que alguns segmentos tentam imputar ao ensino escolar). Durante investigações, no início de anos letivos, sobre memórias de práticas escolares, em turmas de didática em história e geografia, atividades amparadas na ‘decoreba’ e na simples reprodução (mesmo entre grupos geracionais recentemente saídos da escola) são largamente relatadas pelos discentes, num claro indicativo de que as idéias necessitam longo prazo para mudar no chão das salas de aula.

Paralelo a esses modelos formativos, um grande número de estudantes chega para cursar a disciplina de didática carregando consigo uma representação pejorativa sobre a mesma, vendo-a como secundária e/ou desimportante no currículo do curso; sua função prescritiva ainda é forte e difícil de alterar. Fenômeno semelhante ocorre na disciplina de estágio, cuja representação, não raro, estereotipada, busca subsídios para uma escola idealizada e/ou imaginada, bem diferente da instituição que acolhe crianças e jovens de camadas pobres e em espaços muitas vezes desprovidos de infraestrutura básica e serviços essenciais à cidadania. Neste sentido a concepção de estágio como investigação sobre os espaços e tempos da escola parece constituir-se numa necessidade para melhor



instrumentalizar jovens discentes de licenciaturas na compreensão sobre a cultura escolar e aqueles e aquelas que a produzem, reconhecendo-os como “praticantes” (CERTEAU, 1998) e não como objetos para os quais definem – à priori – suas ações.

Não raro estudantes emitem relatos que denotam estranhamentos ao dar com a disciplina diferente do que imaginavam e/ou esperavam, como estes presentes em autoavaliações realizadas por estudantes de História, Geografia, Química, Matemática e Biologia³ que cursaram as disciplinas de Didática I e II no primeiro e no segundo semestre de 2016, ano recorte de nossa reflexão:

[] em um primeiro momento senti um pouco de estranhamento em relação a disciplina, mas ao longo dos bimestres, pude compreender que tudo é um processo, e isso fez da disciplina algo que vou levar para toda a minha formação. Passei a ver a docência, de outra maneira, na verdade me sinto parte dela, o que era algo não tão bem construído em mim. (I, licencianda em História, 1º sem./2016).

Didática em geral, foi uma disciplina que fez refletir sobre a realidade escolar – não ficando apenas nas teorizações em páginas de livros e na sala de aula -, as visitas que foram feitas, os projetos e provocações levantadas a cada aula, a metodologia e sua aplicabilidade foram, certamente, fundamentais para a ampliação de instrumentais epistemológicos dessa área do conhecimento e para um amadurecimento quanto às questões educacionais e sobre o ato de ensinar, propriamente dito. (M, licenciando em História, 1º sem./2016).

Em relação às aulas, foi muito gratificante ter didática com duas professoras, consegui absorver um duplo conhecimento, ter uma visão sobre escola sem partido e pesquisar sobre, coisa que não havia feito a fundo ainda. As aulas sobre avaliação me fizeram perceber o quanto é importante avaliar, mas o quanto também é importante saber avaliar. (R., licenciando em Geografia, 2º sem./2016).

Passei a acreditar de verdade que a docência é uma via de mão dupla e só funciona se assim for. A avaliação foi pessoalmente o maior aprendizado desse semestre. Avaliar uma pessoa não é somente o desenvolvimento no momento “x”, a avaliação é um todo, um período, e tem importância muito maior que razões matemáticas [...] Para além da avaliação, o contexto social é indispensável, e este permeou também as nossas discussões em sala de aula, aparecendo principalmente nas temáticas sobre currículo e cultura. (D, licencianda em Química, 2º sem./2016).

³ A disciplina de didática, embora dentro de um curso, oportuniza que estudantes de distintas licenciaturas se matriculem, o que favorece o encontro de áreas e diálogos diferenciados.

Os depoimentos refletem movimentos em relação ao alargamento do significado atribuído à sala de aula, ensino, aprendizagem, escola, currículo etc., em que discentes debateram conceitos e temas mediante a sua confrontação com investigações realizadas sejam na escola, em espaços educativos não formais, em entrevistas com professores, estudantes e outros pertencentes ao universo educativo. O ensino com pesquisa ao estimular investigações tem sido uma ferramenta importante no sentido de provocar protagonismos, ainda que estes necessitem de aulas dialogadas, de um ambiente aberto e amistoso no qual os estudantes se sintam à vontade para colocarem-se e reconhecerem-se como sujeitos de conhecimento ou “cognoscentes” (FREIRE, 1996). Sobre estes aspectos refletiram os discentes:

Participar das aulas de Didática foi perceber que ser professor é mais que ler um livro, uma exposição dialogada, ou apresentar slides. Sim, é tudo isso, porém, também, é desenvolver em sentimento de respeito pelo outro, pelas opiniões, sentir-se pertencente ao lugar, seja escola, universidade, ou em casa. (MC, licencianda em História, 1º sem./2016).

E nesse contexto suas aulas, métodos e instrumentos utilizados, tais como seminários em sala de aula, saídas a campo para realizar na prática as discussões de sala, são de grande valia. Em suas disciplinas sempre houve uma forma gostosa de nos fazer atrair como discentes a participar dessa dialética que é o ensino/aprendizagem envolvido em sala de aula. (J, licenciando em Geografia, 2º sem./2016).

Nesse semestre, posso dizer que as experiências foram mais fortes, e posso relatar a experiência vivenciada no trabalho de interculturalidade, onde através da formação multicultural do grupo do trabalho, tivemos a rica experiência de compartilharmos e vivenciarmos/escutarmos “o outro”. Foi um momento muito especial e também desafiador, pois tivemos que representar essas vivências e diferenças culturais em um trabalho onde todas essas nuances estivessem presentes. (M., licenciando em Geografia, 2º sem./2016).

Consideramos que a cada momento em que estudantes (re)descobrem o valor do ensino a partir da compreensão da própria aprendizagem, a profissão professor também é valorizada, levando discentes a problematizarem dilemas como o que delega ao professor a *pecha* de semiprofissional ou ao licenciando um *status* menor dentro da própria universidade ou, ainda, descredibiliza as disciplinas da Educação em relação às demais relacionadas ao campo científico nos currículos de licenciaturas.

Como valorizar nos cursos formadores de professores conhecimentos do campo da educação considerados de menor importância? Como viabilizar que jovens estudantes



construam subjetividades positivas frente ao desprestígio social da carreira? Que formação pode sustentar subjetividades fortes e epistemologias claras para enfrentar os desafios contemporâneos? São algumas das questões permanentes que, com frequência, acometem professores formadores em cursos de licenciaturas.

No momento histórico em que a profissão professor é duramente atacada, mais uma vez precarizada e, até mesmo, desmoralizada, formar pessoas capazes de refletir e problematizar a profissão e a docência e que saibam criar mecanismos de enfrentamentos aos obstáculos, parece-nos um dos desafios dos cursos formadores na Universidade. Em meio à *demonização* da profissão por setores conservadores e fundamentalistas, crianças e jovens padecem de solidão, desamparo, desilusão. E são os professores que estão na linha de frente na escola lidando todos os dias com essa realidade, são eles que têm a absurda tarefa de, muitas vezes, serem os únicos portavozes dessas subalteridades e mediar situações limites, mesmo sentindo-se sem preparo para tal. Neste sentido:

(...) nossa responsabilidade sobre o outro como parte de uma discussão mais ampla da democracia global, ele torna também claro como a justiça e a responsabilidade são centrais para honrar a experiência, as vozes, as crenças que os estudantes trazem à sala de aula, e que quão importante é não somente afirmar estas vozes, mas também nossa responsabilidade como educadores de apoiá-las para que elas se tornem mais do que são, para expandir o conhecimento que elas trazem para a sala de aula e expandir o senso de comunidade e solidariedade que vai além de sua família, aldeias, bairros e mesmo nações. (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 14).

Em meio a tantas e urgentes questões a ação da docência exercita toda a sua complexidade no cotidiano da sala de aula. O docente universitário também necessita de apoio e estímulo na construção do seu “quefazer”, além de suporte às atividades a serem desenvolvidas, tais como planejamento, organização e acompanhamento das aprendizagens discentes, frequência, seleção e produção de material didático, agendamentos de saídas de campos e visitas, entre outros. Para tais envolvimento tem sido muito importante a presença colaborativa de monitorias que exercem um tipo de mediação com os demais discentes, inclusive em relação a *ruídos* comunicacionais (e/ou geracionais), dúvidas, orientações etc.. Experiências através de vários anos atestam a importância do conceito de mediação, desempenhada em aula pela monitoria.

A presença entre os estudantes de um par, ou seja, de alguém com experiências culturais e sociais mais próximas das suas, com linguagem semelhante, pode mobilizar

relações intersubjetivas favoráveis a novas aprendizagens, posto que “Vygotsky destaca o processo de internalização como uma reconstrução interna, intersubjetiva, de uma operação externa com objetos em interação” (CAVALCANTI, 2005, p. 191). Mesmo considerando as relações dialógicas entre a docente e os discentes como fundamentais neste processo, reconhecemos que a monitoria tem sido uma preciosa ajuda nas “negociações de significados” (2005, p. 198) próprias de cada grupo humano.

No discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado. A linguagem, então, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, têm um caráter social. (CAVALCANTI, 2005, p. 191).

A autora alerta que embora para Vygotsky o ensino escolar (neste caso o universitário) não possa ser identificado como desenvolvimento, “sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento” (CAVALCANTI, 2005, p. 194). Esta parece ser uma importante pista para nós professores.

Ratificamos também a dimensão da prática pedagógica concebida como “prática social” (FERNANDES, 2008) envolvendo pensar, teorizar, agir simultaneamente na relação dialética com crianças e jovens, corroborando com a perspectiva da autora citada. Ao mesmo tempo na contramão do paradigma da racionalidade técnica, pela qual a teoria representa um conjunto de idéias sistematizadas que irão ser aplicadas na prática (dualidade sujeito-objeto, conteúdo-forma, teoria-prática) em que a didática pode ser encontrada em receituários neotecnicistas, concordamos que a mesma “não se traduz como guia da ação prática como pretendem os manuais, mas a expressão da ação prática dos sujeitos” (MARTINS, 2008, p. 586-587). A didática, portanto, pode ser compreendida como construção e relacionada diretamente com os discentes e docentes de uma determinada turma em questão, expressa em uma atuação coletiva que não prescinde de uma ação coordenada e intencional.

Neste processo impreciso (posto que humano), experimental, sempre contextualizado, conforme nossa historicidade exige, a didática se insere como experiência e conhecimento. Da sua construção tem sido fundamental, na experiência destas docentes pesquisadoras, os discentes como sujeitos cognoscentes e a monitoria como sujeito mediador.



Conforme conceitos e intencionalidades expressos anteriormente a metodologia esteve centrada no tripé investigação, diálogo e autoavaliação. A monitoria teve o papel central de mediar as relações entre a docente e os discentes, destacando-se, portanto, a função da comunicação entre pares (mesma geração, linguagens, interesses, culturas, etc.). Inspirado em Vygotsky o conceito de mediação é vinculado à linguagem, pois conforme já foi mencionado “a linguagem, então, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social” (CAVALCANTI, 2005, p. 191). Nessa direção a confluência entre os conhecimentos e interesses dos licenciandos capturados na sala de aula, os contextos sociais e políticas emergentes e temas presentes na ementa das disciplinas, é que apontaram os conteúdos e conceitos que, por sua vez, foram problematizados, investigados, refletidos, sistematizados e compartilhados na turma e alguns deles, inclusive, em eventos científicos.

A monitoria teve um papel ativo nessa metodologia, tanto nas discussões, no registro das ideias, sugestões, sínteses etc., quanto na organização do controle da frequência, dos trabalhos entregues, das informações adicionais por e-mails, do envio de materiais didáticos, como textos, filmes, documentários, previamente selecionados junto com a professora. Nesse processo, docente, discentes e monitores realizaram exercícios de protagonismos e de produção de conhecimento, tendo como suporte as autoavaliações individuais e/ou coletivas que foram parte importante da metodologia e da compreensão sobre o processo educativo instaurado.

As autoavaliações foram organizadas bimestralmente compondo um dos instrumentos previamente combinados com os estudantes. Em cada um deles foram apresentados os critérios condutores do processo. A figura 01 corresponde a um dos instrumentos de

autoavaliação formulado
ano de 2016.

Figura 01:
Instrumento de
autoavaliação – 2º
bimestre/2016

no

Universidade Federal do Rio Grande – FURG Instituto de Educação; Instituto de Ciências Humanas e da Informação Didática Profª Vânia A. M. Chaigar; Ac. Ana Roberta Siqueira
Nome: Matrícula: Data:
<u>Auto-avaliação</u>
Você é parte de um percurso fundamental da Didática e é a principal razão de ser da disciplina. Você é o tal sujeito histórico ao vivo e a cores na sala de aula. Além disso, na esteira da compreensão de que a Didática é construção ao invés de prescrição e que seu sentido é dado quando suas dimensões - técnica, política e social - não se apartam, em cada aula que você esteve presente, integrou-se às discussões e/ou refletiu quietinho, compreendeu novos conceitos inerentes à profissão professor/a, em especial sobre a docência, a disciplina foi enriquecida e teve seu papel no curso ratificada. Neste sentido sua percepção sobre seu processo de aprendizagens é parte da construção dessa Didática e da sua valorização no currículo dos cursos. Levando em conta a proposta avaliativa ¹ , como você se auto-avalia em relação ao bimestre? Aponte uma nota até 2,0, justificando-a. Apresente também considerações sobre a disciplina de Didática em relação a conteúdos, metodologias, avaliação, relações sociais e outros aspectos que considerar relevantes. Sua opinião é muito importante e você agora é parte da história da produção da Didática! Grande abraço Vânia e Ana Roberta

Fonte: Acervo das professoras pesquisadoras - 2016

Algumas considerações em outro tempo:

Pensar em autoavaliar(se) trouxe para cada um dos futuros professores, bem como para a monitora e a docente da turma, um exercício de reflexão sobre a posição em que se está construindo a idéia da profissão professor e esta, ao longo do processo, apresentou mudanças. Esse entendimento trouxe para as rodas de conversa da sala de aula, um viés multidisciplinar que provocou discentes e docente. Alunos aprendendo a ser professor, monitora aprendendo sobre a docência universitária e uma docente engajada em escutar mais e provocar do que falar, e todos dispostos na humildade de aprender com a juventude nas escolas públicas. Recuperamos dentro das provocações, um sentido mais amplo de formação e, por isso, nos encontramos nas histórias de vida, nas pelejas diárias e no discurso daqueles estudantes que foram à luta nas escolas, fizeram valer suas vozes como jovens que vivenciam sua cidade e querem fazer parte da solução dos problemas educativos. Trata-se, afinal, de suas vidas!

A parceria construída entre monitora e docente evidenciou aprendizagens não curriculáveis, que não constam em ementas, como a influência da afetividade e relações sociais alternas na construção de conceitos da disciplina de didática. O envolvimento dos estudantes com o conhecimento em muito está associado ao modo como este é tratado e apresentado em sala de aula. E consideramos que houve um significativo aumento no interesse pela disciplina e pela profissão, ao longo do processo educativo. Nessa direção excertos constantes nas autoavaliações assim testemunharam a ação e deixamos um deles



como fatia de uma intencionalidade formativa que valoriza a investigação, o diálogo, as autoavaliações bem como destaca a qualidade de mediações comunicacionais, mesmo em tempos duros que testam todos os dias nossa disposição à resistência.

Aproximei-me mais da professora, da monitora, e dos meus colegas da disciplina que são de uma área do conhecimento bem distantes da minha. [] Agradeço imensamente [...] por essa experiência enriquecedora. Com certeza as duas são um exemplo do amor a cuidado com a profissão docente, e a Ana, formanda como eu, quase minha conterrânea: - Você será uma ótima professora, *bora* e boas energias para nós nesta caminhada! (I, discente de Licenciatura em Química, 1º sem/2016).

Referências bibliográficas:

BALZAN, Newton. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos. (org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 115-136.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 351p. (V1, As artes de fazer).

CUNHA, Maria Isabel da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Maria Monteiro [et al] (orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. XIII ENDIPE. Recife: 2006. p. 485-503.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 120p.

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. O espaço-tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades. In: TRAVERSINI, Clarice [et al] (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 231-248. (Livro 2).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 224p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165p. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 142p.



MARTINS, Pura Lúcia Oliver. O campo da didática: expressões das contradições da prática. In: TRAVERSINI, Clarice [et al] (orgs). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 585-601. (Livro 1).

SANTOS, Milton. **Os deficientes cívicos.** Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_9.htm Acesso em: 15 junho 2018.