



A disciplina Linguagens em Educação e suas potencialidades rumo à arte de ensinar: uma experiência de formação docente

The Languages in Education discipline and its potential towards teaching: a teaching training experience

La disciplina Lenguajes en Educación y sus potenciales hacia el arte de enseñanza: una experiencia de formación de profesores

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza¹

Professora do SESI e Doutoranda pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil

Recebido em: 01/03/2020

Aceito em: 18/11/2020



10.34019/1984-5499.2021.v23.29816

Resumo

O manuscrito que ora se apresenta descreve a experiência realizada no âmbito da disciplina “Linguagens em Educação”, do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, junto aos discentes regularmente matriculados no quarto ano do curso de Pedagogia, durante o primeiro semestre letivo de 2018. Seu objetivo consistiu em ampliar o repertório didático-pedagógico e potencializar a formação integral dos alunos que se encontravam no limiar da transição estudante-professor, através da realização de atividades voltadas para contextos reais de interação universidade-escola que exploraram as múltiplas possibilidades de se abordar os componentes de ensino, sobretudo o de Arte, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atividades essas que, enredadas, resultaram em mudanças expressivas de olhares sobre o fazer docente e o trabalho com diferentes linguagens.

Palavras-chave: Linguagens em Educação. Formação inicial de professores. Aprendizagem da docência. Educação básica.

Abstract

This paper describes the experience carried out within the discipline “Languages in Education” of the Department of Didactics of the Faculty of Sciences and Letters of Universidade Estadual Paulista, with students enrolled in the fourth year of the Pedagogy course during the first semester of 2018. Its objective was to broaden the didactic-pedagogical repertoire and enhance the integral formation of students who were on the threshold of the student-teacher transition, through activities focused on real contexts of university-school interaction that explored the multiple possibilities to approach the teaching components, especially Art, in Early Childhood Education and in the early years of Elementary School. These activities, which, entangled, resulted in expressive changes in views on teaching and working with different languages.

¹ E-mail: nahytamaio@hotmail.com

Keywords: Languages in Education. Initial teacher training. Teaching learning. Basic education.

Resumen

El presente manuscrito describe la experiencia llevada a cabo dentro de la disciplina "Lenguajes en Educación" del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estadual Paulista, con estudiantes matriculados en el cuarto año del curso de Pedagogía durante el primer semestre de 2018. Su objetivo era ampliar el repertorio didáctico-pedagógico y mejorar la formación integral de los estudiantes que estaban en la transición estudiante-profesor, a través de actividades centradas en contextos reales de interacción universidad-escuela que exploraran las múltiples posibilidades para abordar los componentes de la enseñanza, especialmente el arte, en la educación de la primera infancia y en los primeros años de la escuela primaria. Estas actividades, que se enredaron, dieron como resultado cambios expresivos en las opiniones sobre la enseñanza y el trabajo con diferentes lenguajes

Palabras clave: Lenguajes en educación. Formación inicial del profesorado. Aprendizaje de la enseñanza. Educación básica.

Introdução

Não é raro e tampouco descoberta recente que significativa parcela dos estudantes dos cursos de Licenciatura e, mais enfaticamente do curso de Pedagogia, cheguem ao final de suas jornadas na formação inicial com a sensação de incompletude ou de despreparo para enfrentar os dilemas do ofício que os aguarda. Estudos da área revelam que tal sentimento exista em decorrência do descompasso entre teoria e prática; realidade acadêmica e realidade escolar; conhecimento aprendido e conhecimento a ser ensinado (LIBÂNEO, 2013; GATTI *et al.*, 2013; PIMENTA, 2001).

Por mais esforços que tenham sido empreendidos na tentativa de aproximar o futuro professor da docência, a ausência de familiarização com os modos de ser e estar na profissão e de pistas que os abasteçam de segurança e propriedade didática para iniciarem a carreira, representa ainda um forte desafio. Desafio que, no entanto, não deve desmotivar a busca por outros caminhos.

Nesse sentido, a proposição do educador Carlos Marcelo García, da Universidad de Sevilla, pela qual professa que “não se pode seguir ignorando que existe uma fase claramente diferenciada no processo de transformar-se em um bom professor que tem suas próprias características e necessidades [...]” (GARCÍA, 2011, p. 34, tradução nossa), reflete, ao mesmo tempo, angústias e esperanças na formação de professores para a Educação Básica. Angústias porque, como o autor revela, trata-se de um processo que ainda persiste, de certo modo, ignorado. E esperanças pelo fato de que, se o reconhecimento já se faz presente, pode ser que a mudança se torne tangível. Mobilizada pelo potencial

intrínseco à citação, projetei a missão de travar uma luta constante em prol da qualidade das ações de formação de professores, e, ao ser nomeada professora substituta para assumir a disciplina de Linguagens em Educação do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCLAr /UNESP), vislumbrei a possibilidade de concretizar tal desígnio.

Como professora iniciante no Ensino Superior e com percurso acadêmico trilhado na mesma instituição, poucos anos antes, logo no primeiro dia de aula pude sentir que as expectativas, receios e aflições dos alunos do curso de Pedagogia em muito se assemelhavam aos que eu já havia experienciado. Ciente de que propiciar momentos de discussão sobre os entraves da formação, com fundamentação nos textos previstos no Plano de Ensino da disciplina, seria o caminho mais fértil para estreitar minhas aulas, iniciei um levantamento para identificar as percepções da turma sobre a prática de ensino na formação inicial.

Esse levantamento indiciou a urgência de direcionamentos pedagógicos que ultrapassem questões técnicas, tal como é defendido em diversos estudos, como a recente obra *Professores do Brasil: novos cenários de formação* (GATTI *et al.*, 2019). No livro em referência, as autoras discutem dados provenientes de relatórios, mapeamentos e revisões, apontando reiteradamente o quão importante se faz a superação do tipo de formação mercantilizada e pragmatista que supõe que os docentes possam aplicar em suas aulas os fundamentos teóricos e as técnicas didáticas estudados na graduação, sem compreender os processos pedagógicos subjacentes e sem considerar o contexto social e institucional no qual o processo de ensino tem lugar.

Indagações como “De que forma poderei ‘aplicar’ [transpor] esse conhecimento na prática?” ou “Por que parece que na prática a teoria sempre será outra?” foram recorrentes nas rodas de conversas organizadas, o que me fez pensar em um encaminhamento que pudesse oferecer subsídios que indicassem a autorresolução desse conflito. Diante disso, projetei para a disciplina o intuito de potencializar as possibilidades didático-pedagógicas dos estudantes. Por se tratar de uma disciplina que abordava o ensino de linguagens, conceitos como o de criatividade, ato criativo, arte e a própria concepção de linguagens expressivas na formação do educador foram priorizados.

Conforme ponderam Ostetto e Leite (2012), devemos reclamar a contribuição da arte à formação do professor para que este possa trabalhar com as diferentes linguagens e ativar percepções como o olhar, o contemplar, o fazer, o mover, o sentir e o experimentar, tão importantes para o fazer pedagógico quanto o domínio do conteúdo curricular. Partindo desse pressuposto, iniciamos um trabalho

concebendo a condição da arte como produção de conhecimento e não simplesmente como recurso de entretenimento, como se fosse algo irrelevante, a ser proposto exclusivamente em datas comemorativas (ALBANO, 2004).

Autoras como Andrade (2009), Albano (2004) e Ostetto e Leite (2012) defendem que devem ser vivenciadas pelos licenciandos situações de ensino semelhantes àquelas que serão trabalhadas com e para a criança, a fim de que possam ter um olhar crítico, real e sensível ao elaborarem suas atividades. Esta asserção carrega consigo a ideia de desvio de um ensino universitário que menciona, mas não explica; que retrata, mas não cultiva; que explica, mas não aprofunda. Por essa razão, para além das conversas e das produções escritas individuais e em grupos, propus o desenvolvimento de oficinas artísticas que visaram provocar situações reais de ensino o mais próximas possível de uma vivência docente, legendo suas construções e seus desfechos como *corpus* deste trabalho.

Objetivos das aulas e conteúdos priorizados

Ao arquitetar o direcionamento da disciplina, estabeleci como objetivo principal contribuir para a ampliação dos conhecimentos didático-pedagógicos dos licenciandos do curso de Pedagogia da FCLAr/UNESP, aproximando-os, por intermédio de ações práticas que contemplassem as diferentes linguagens em educação, da realidade da Educação Básica. Complementarmente, objetivei que os alunos se sentissem capazes de:

- compreender a importância do uso das linguagens em educação na prática educativa, atribuindo-lhe um significado que ultrapasse a mera execução de atividades em datas comemorativas;
- identificar, selecionar e explorar as linguagens em educação mais adequadas para cada momento, objetivo e conteúdo que virem a desenvolver enquanto professores;
- perceber as dimensões lúdicas e culturais das linguagens para a produção de conhecimento, sempre balizado pela intencionalidade pedagógica;
- e entender os meios, através dos quais, as atividades envolvendo linguagens realizadas na universidade poderiam ser transpostas no contexto de sala de aula da Educação Básica, transformando conhecimento aprendido em conhecimento a ser ensinado.

O Projeto Político Pedagógico vigente do curso de Pedagogia da FCLAr/UNESP, elaborado pelo Conselho de Curso da gestão 2006/2007, prevê que disciplinas do eixo teórico-prático contemplem

componentes curriculares semelhantes aos da Educação Básica, tais como: Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino (da Língua Portuguesa, de Matemática, de História/Geografia, de Ciências, de Alfabetização), a fim de que o licenciando construa um repertório de habilidades práticas que subsidie sua atuação como professor polivalente. A disciplina de Linguagens em Educação, por sua vez, apresenta-se como possibilidade de mobilizar conhecimentos acadêmicos e curriculares através da Arte: um componente que aparece em constante intersecção com os demais.

Desse modo, no decorrer das aulas da disciplina foram exploradas, prioritariamente, as linguagens oral (contação de histórias), escrita (poesia), artística (música, teatro, cinema, desenho, modelagem, fotografia) e corporal (danças rítmicas, brincadeiras antigas), numa perspectiva interdisciplinar, lúdica e intencional.

A abordagem eleita para a disciplina alicerçou-se na concepção de arte enquanto algo que se faz para além da produção de uma obra artística; algo que se estabelece também pelo ato de apreciar, de compreender, de sentir, de se emocionar, de se envolver. Ou, conforme as palavras de Albano (2004, p. 47), algo que

[...] não se restringe a pintar um quadro, compor uma música, encenar uma peça de teatro, assim por diante. O fazer artístico é também se deter numa pintura/desenho/colagem; é ouvir ou dançar uma música; é assistir a uma encenação teatral [...]. Toda essa relação de fruição é também fazer arte.

Entender que o trabalho com expressões artísticas não traduz a intenção de formar artistas, mas profissionais munidos de conhecimento e sensibilidade para desbravar as múltiplas facetas e potencialidades das linguagens passíveis de serem desenvolvidas pelo ser humano e trabalhadas pela educação, representou a premissa básica da disciplina.

Assim, os alunos foram convidados a mergulhar em conteúdos já conhecidos, porém de maneiras ainda não pensadas. A título de exemplo, destaco a prática de um grupo que ofereceu uma oficina sobre o ensino de ciências através da linguagem artística da modelagem, confeccionando vulcões que expeliam 'lavas' resultantes de experimentos químicos; e de outro grupo, que propôs um trabalho com a linguagem escrita, focalizando o gênero textual receita e providenciando seu preparo de modo ordenado, cuidadoso e prazeroso. Tudo isso mediado pela intencionalidade pedagógica e com objetivos bastante claros.

Reforço a ideia de intencionalidade pedagógica nas linhas que aqui se apresentam pelo fato de que propor atividades aderindo ao uso de linguagens requer mais do que uma mera reprodução/aplicação. Não basta que o professor elabore uma aula utilizando o recurso da música, da pintura, da colagem, da modelagem; é preciso que haja uma reflexão sobre a pertinência, a escolha e o uso das linguagens, considerando-se um planejamento que envolva o tempo, os objetivos, o público, o espaço, o contexto e a avaliação da aprendizagem. Ao se apresentar uma música, por exemplo, faz-se importante que o professor tenha clareza de que seu ritmo interferirá nos aspectos de concentração ou distração da turma, que estimulará reflexos corporais, comportamentos, atitudes e que desencadeará emoções. Não se trata apenas de imaginar os efeitos da letra de uma canção na apreensão de conteúdos, mas de ajuizar o significado que ela, como um todo, pode figurar.

Nesse sentido, a disciplina buscou promover uma formação que provesse aos futuros professores tanto possibilidades concretas para o fazer pedagógico, revestidas de conteúdos específicos de linguagens, quanto uma consciência sobre seus usos, um cuidado metodológico e uma postura coerente à concepção de arte aqui defendida, ambicionando que, ao final do semestre, eles pudessem “despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia” (OSTETTO; LEITE, 2012, p. 12). E assim o fizeram.

Procedimentos didáticos

O trabalho realizado junto aos licenciandos do curso de Pedagogia da FCLAr/UNESP, matriculados na disciplina Linguagens em Educação, estabeleceu-se em diferentes etapas, que abarcaram, respectivamente: um levantamento preliminar das percepções da turma acerca da prática de ensino e da constituição da profissionalidade docente na formação inicial; leituras e discussões de textos previstos no Plano da Disciplina; produções escritas semanais; reflexões sobre um filme; seminário em grupos; a produção de um relatório final; e a apresentação de oficinas de linguagens. As especificidades de cada uma dessas etapas serão descritas a seguir.

1) Levantamento das percepções sobre a prática de ensino na formação inicial

Num primeiro momento, para conhecer a posição da turma sobre as práticas que costumam ser experienciadas na formação inicial, propus uma atividade dissertativa, na qual teriam de contar como

sentem a construção gradual de sua profissionalidade docente. Nessa atividade, os alunos revelaram que, embora a formação inicial detenha alta potencialidade para desenvolver a profissionalidade do futuro docente, tem prevalecido uma formação de natureza mais academicista, que privilegia “a aquisição de um conjunto de conhecimentos relativos aos conteúdos a ensinar e às ciências da educação” (ESTEVES, 2007, p. 186), sem uma verdadeira integração desses saberes.

Diante dos apontamentos feitos, que podem ser encontrados na íntegra em uma recente publicação (SOUZA; PASSALACQUA, 2019), selecionei os textos que seriam estudados, planejei atividades e passei a direcionar o rumo da disciplina que, conforme o título deste manuscrito deliberadamente elucidada, concebe o ensino como uma arte.

2) Leituras e discussões

Tendo em mãos as percepções dos licenciandos sobre a prática de ensino na formação inicial, as quais transpareceram falhas significativas nesse processo, programei leituras de textos e discussões que, além de aprofundarem essa questão por eles identificada, nos indicaram pistas para juntos pensarmos uma formação diferente. Foram estudados os seguintes textos:

- O sentido de profissionalidade para o Educador da Infância, de Tizuko Kishimoto;
- Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão, de Luciana Ostetto e Maria Isabel Leite;
- Profissão Professor, de António Nóvoa;
- Criatividade e processo de criação, de Fayga Ostrower.

O procedimento indicado para o estudo consistiu na indicação de leitura prévia pelos alunos, sucedida de uma exposição guiada por mim com o recurso do PowerPoint. Durante a apresentação dos textos, os alunos participaram ativamente, fazendo perguntas, tecendo comentários e articulando as reflexões suscitadas a situações reais que vivenciaram nas escolas de Educação Básica enquanto estagiários. Já nessa etapa, os alunos tiveram um contato mais estreito com as linguagens trabalhadas no âmbito educacional, bem como com os conceitos de arte e criatividade, principalmente presentes em Ostrower (1987). A relação entre arte e formação de professores caracterizou o cerne das discussões empreendidas.

3) Produções escritas a partir das reflexões dos textos

A etapa de produção escrita, realizada semanalmente, ocorreu paralelamente às discussões dos textos selecionados, totalizando oito atividades. Ao fecharmos determinado assunto, era solicitado que

os alunos, ora individualmente, ora em pequenos grupos, registrassem suas principais impressões sobre o que haviam estudado. Essa prática, além de favorecer a consolidação de conhecimentos, permitia um momento de ricas contribuições, de interações constantes e de partilha de pontos de vista, muitas vezes geradores de novas problematizações. Ao concluírem o registro, um membro de cada grupo realizava a leitura, de modo a compartilhá-la com a turma.

É válido ressaltar que o recurso da leitura e da escrita foi permanentemente estimulado, o que facilitou substancialmente a redação do relatório final. Ao se expressarem pelas linguagens escrita e oral, os discentes passaram a adquirir maior destreza crítica e analítica, além de um aprofundamento muito mais consistente sobre os assuntos abordados.

4) Reflexões sobre o filme “Taare Zameen Par”

Chegando à metade do transcurso da disciplina, agendei a exibição do filme “Taare Zameen Par”, uma produção indiana, usualmente localizada pela tradução “Como estrelas na Terra – toda criança é especial”.

Esse filme costuma ser reconhecido e indicado por sua relevância aos estudos sobre transtornos de aprendizagem. A trama retrata as dificuldades enfrentadas por um garoto (Ishaan Awasthi) que sofre de dislexia e é estigmatizado pelos professores, até o momento em que um novo professor de Arte (Ram Shankar Nikumbh) é contratado, conhece-o e muda completamente sua história.

Incorporar o filme à aula foi, a meu ver, uma escolha bastante acertada, pois a prática do professor Nikumbh ilustra perfeitamente os princípios defendidos pela literatura que consubstancia a disciplina. Em suas aulas, ele lança mão de diferentes linguagens (música, pinturas, modelagem, tecnologias, escrita, desenho) para ensinar não apenas ao garoto disléxico, como também a toda turma.

Em momento posterior à exibição, foi solicitada a realização de uma atividade reflexiva, na qual os alunos tiveram de expressar o que mais lhes tocou ao assistirem ao filme e registrar o ponto de encontro entre ele e a disciplina Linguagens em Educação.

5) Seminário em grupos

Com o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos sobre a essência das linguagens em educação e de sua importância na formação do educador, organizei sete grupos (tanto no período vespertino, como no noturno) para a apresentação de um seminário. Cada grupo ficou responsável por

contemplar um capítulo do livro “Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão”, previamente estudado na disciplina.

Essa etapa foi especialmente proveitosa. Os alunos, de fato, mergulharam nas reflexões e apresentaram de forma plenamente satisfatória as linguagens de cada capítulo. Foram destinados no mínimo 15 e no máximo 20 minutos para as apresentações, acrescidas do bloco reservado para perguntas e comentários ao final.

6) Relatório final

Ao final da disciplina, os alunos entregaram um relatório completo, norteado pelas seguintes especificações:

a) Realizar uma pesquisa bibliográfica selecionando uma temática (ou componente curricular da Educação Básica) e uma linguagem específica, eleita pelo interesse e habilidade dos membros do grupo. A temática deverá contemplar do desenvolvimento da linguagem ao longo da evolução histórica da humanidade à sua utilização na educação enquanto instrumento passível de elaboração de conhecimento de mundo e forma de prover o desenvolvimento, a comunicação e a expressão da criança – de 7 a 15 páginas.

b) Descrever uma proposta de oficina de trabalho teórico-prático a ser desenvolvida junto aos alunos regularmente matriculados na disciplina (prática de ensino) – de 2 a 5 páginas.

c) Registrar suas considerações finais sobre de que modo as discussões, os textos e os trabalhos contribuíram para a ampliação de seu repertório didático-pedagógico – até 2 páginas.

A solicitação do relatório, produzido em grupo, foi realizada com antecedência de 45 dias da data de entrega. A entrega coincidiu com a data agendada para a apresentação da oficina.

7) Oficinas de Linguagens

A última ação desenvolvida pelos discentes na disciplina foi a apresentação de oficinas de linguagens.

No período vespertino os alunos formaram sete grupos e as linguagens escolhidas foram: desenho, dança, música, oralidade e escrita (poesia), modelagem, contação de histórias e fotografia. Já os licenciandos do noturno subdividiram-se em seis grupos e escolheram: ludicidade, dança, cinema, música, tecnologia e teatro.

Cada oficina teve duração de 1 hora e 30 minutos. Os participantes se responsabilizaram pela aquisição ou arrecadação do material utilizado e pela organização prévia do espaço. Foi-lhes concedida autonomia para administrar a gestão da sala de aula em todos os seus aspectos, de modo que a situação se aproximasse ao máximo de um contexto de sala de aula em que eles fossem, realmente, os professores responsáveis.

Todas as oficinas trabalhadas, ainda que congregassem práticas pensadas para alunos do Ensino Superior, demonstraram potencial para adaptações às diferentes etapas da Educação Básica.

Durante a realização das atividades práticas, os alunos se depararam com dilemas como “será que desse jeito dá certo?”, “será que vai dar tempo de concluir?”, “será que os alunos corresponderão ao que planejamos?”. Dilemas esses frequentemente presentes na prática de um professor iniciante (NÓVOA, 1991). Assim, tanto as oficinas quanto as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina procuraram expor o licenciando ao conflito, aos embates, às reflexões e aos problemas que requerem resoluções reais, provocando, assim, buscas independentes por caminhos profícuos rumo à arte de ensinar.

Avaliação do processo de aprendizagem dos licenciandos

A avaliação dos licenciandos ocorreu de modo processual e considerou todas as atividades realizadas durante as aulas, a saber: as produções escritas de reflexão sobre os textos estudados (valendo 0,25 ponto cada uma e totalizando 2 pontos), a questão de articulação entre o filme exibido e a disciplina Linguagens em Educação (valendo 1 ponto), o seminário (valendo 2 pontos), o relatório final (valendo 2 pontos) e as oficinas (valendo 3 pontos).

Nas primeiras produções, embora comprometidos com a atividade, notou-se que eles ainda apresentavam uma escrita técnica, detendo-se mais a trechos extraídos diretamente dos textos do que à interpretação que eles possibilitavam. Havia claramente uma preocupação em acertar e corresponder a uma suposta expectativa de minha parte. Contudo, à medida que o curso da disciplina evidenciou o potencial das linguagens para a liberdade de expressão e a fruição, todos passaram, paulatinamente, a interagir organicamente com os assuntos em pauta. Esse exercício, fundamental para que se apropriassem de uma escrita mais autônoma, mostrou que mais do que simplesmente orientar os alunos a como ensinar de determinado modo ou sob a égide de determinada perspectiva, é preciso fazê-

los experimentar, nas práticas cotidianas do ensino universitário, como é que essa perspectiva verdadeiramente se constrói, a fim de que a formação tanto desempenhe um papel na construção dos conhecimentos relativos à transposição didática a serem planejados, como também possibilite a necessária reflexão acerca das representações sobre o trabalho docente (GUEDES-PINTO; FONTANA, 2006).

Cumprido ressaltar que a valorização de uma autonomia textual não significou a supressão do rigor científico e metodológico. Pelo contrário. Ao preconizar uma produção menos técnica, encorajei a capacidade criativa e, ao mesmo tempo, elaborada de expressão escrita dos alunos e o resultado foi bastante promissor.

Pude notar que um dos elementos desencadeadores da criatividade no processo de escrita foi a produção sobre o filme “Taare Zameen Par”. A questão que orientou essa atividade demandou uma resposta autoral e, portanto, mais espontânea. Muitos dos alunos incluíram em seus textos expressões como “me emocionei com o filme”, “achei que o filme ilustra bem a disciplina que estamos cursando”, “fiquei encantada com as atitudes do professor”, “levarei esses exemplos à minha prática”, “fiquei enfurecida com a resistência dos pais do garoto”, “achei legal essa metodologia que sai do convencional”, denotando uma relação mais autêntica com o assunto abordado.

Se com relação aos textos escritos os avanços já foram notáveis, posso afirmar que as oficinas práticas foram ainda melhores. As propostas apresentadas atenderam aos requisitos, já descritos na seção Procedimentos Didáticos, e contemplaram uma gama significativa de linguagens. Os principais critérios eleitos para avaliação dessa prática foram: adequação do tema e da abordagem ao público, pertinência da linguagem escolhida, clareza nos objetivos e métodos assumidos, fluência na exposição, interação com a turma e relevância da proposta. O produto apresentado evidenciou que os alunos, ao se experimentarem como professores, assimilaram conceitual e procedimentalmente a essência da disciplina. Nesse sentido, pode-se dizer que eles pesquisaram, fizeram, refizeram, escreveram, reescreveram, apostaram, questionaram... e aprenderam.

Considerações finais

A reflexão sobre o processo formativo, viabilizado pela experiência aqui descrita, possibilitou a verificação de que as ações empreendidas vão ao encontro de uma proposta que visa aproximar o futuro

professor da realidade da Educação Básica e da docência propriamente dita. As ações projetadas, os objetivos perseguidos, os procedimentos selecionados e os resultados obtidos, de fato, configuram uma visão diferenciada e integradora de formação de professores.

O principal indicativo de êxito da proposta foi a mudança de olhares sobre o fazer docente e o trabalho com linguagens. Se antes os licenciandos concebiam a docência como um lugar distante, a ser realmente conhecido após uma inserção profissional efetiva, com o desenvolvimento da disciplina passaram a visualizar a possibilidade de sentirem as múltiplas dimensões do 'ser professor' mesmo ocupando o lugar de estudantes universitários. Situações que demandaram negociações, momentos de improvisação, diferentes estratégias, posturas e conhecimentos relativos ao ensino foram frequentes e isso colaborou para que os licenciandos se experimentassem como docentes.

Com relação aos aspectos didático-pedagógicos, pôde-se apurar aderência da disciplina aos conteúdos curriculares e os saberes específicos requeridos para o trabalho na Educação Básica. Conforme salienta Libâneo (2018), a ênfase no estudo dos conteúdos que serão ensinados nas escolas da Educação Básica, a garantia no ensino da relação conteúdo/método e a garantia na formação da integração entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático-pedagógico do conteúdo são fatores que devem ser priorizados em uma formação de qualidade.

De modo geral, minha autoavaliação sobre o desenvolvimento da disciplina é, portanto, positiva, pois, entre outras razões, ela representou potencialidades rumo à arte de ensinar. Evidenciou que ser professor é uma tarefa que não se limita ao domínio de conteúdos; que é algo que se estende aos métodos mais apropriados de transpô-los, à sensibilidade, ao saber olhar e saber entender, às particularidades da turma e do contexto, à identificação de reações e emoções, e, por fim, à capacidade de utilizar as diferentes linguagens em educação tanto para sua compreensão de mundo como para o desempenho do complexo desafio denominado docência.

Referências

ALBANO, Ana Angélica. A Arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância. *In: Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Diretoria de Orientação Técnica n. 2. São Paulo: SME/ATP/DOT, 2004. p. 43-51.

ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira. A arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar! *In: ANGOTTI, Maristela (org.). Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

ESTEVES, Manuela. Formação de professores: das concepções às realidades. In: CNE. **A educação em Portugal (1986-2006)**: alguns contributos da investigação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FaE /UFMG, n. 44, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática**: teoria e pesquisa. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin; Ceará: UECE, 2018. p. 39-65.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 73-94.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2012.

OSTROWER, Faiga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. O processo de construção da profissionalidade docente: aspectos concernentes à formação inicial. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5. Publicação Contínua, 2019.