

Práticas pedagógicas – um recorte prático e sucinto da formação de professores: discussão e resultados

Pedagogical practices - a practical and succinct account of teacher training: discussion and results

Hildecide de Souza Dantas^{1*}

RESUMO

O artigo em epígrafe possibilita ao leitor enxergar que as práticas pedagógicas estão inseridas no rol das instituições de ensino superior - (IES) como um todo. O objeto de estudo se desvela por um recorte prático e sucinto da formação de professores com teor de discussão e resultados de uma pesquisa de doutorado em educação do pesquisador entre o ano de 2017 a 2019. O estudo tem respaldo por um recorte-chave da abordagem qualitativa pelo vértice da praticidade bibliográfica face aos resultados e discussão. O trabalho teve destaque para o êxito mais acurado do processo investigativo da formação de professores, a saber: práticas pedagógicas, formação de professores, currículo, formação continuada e seminários avançados: temáticos. O estudo revelou que as práticas pedagógicas quando atreladas aos enfoques da formação de professores possui outras vertentes do saber empírico da praticidade pedagógica o que se diferencia das práticas educativas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Discussão e Resultados.

ABSTRACT

The article in epigraph enables the reader to see that pedagogical practices are inserted in the roll of higher education institutions - (HEI) as a whole. The object of study is unveiled by a practical and succinct cut of teacher training with discussion content and results of a doctoral research in education of the researcher between the year 2017 and 2019. The study is backed by a key cutout of the qualitative approach by the vertex of bibliographic practicality in the face of the results and discussion. The work had emphasis on the more accurate success of the investigative process of teacher training, namely: pedagogical practices, teacher training, curriculum, continuing education and advanced seminars: thematic. The study revealed that pedagogical practices when linked to teacher training approaches have other aspects of empirical knowledge of pedagogical practicality which differs from educational practices.

Keywords: Pedagogical Practices; Teacher Training; Discussion and Results.

¹ Logos University Int.® – Unilogos – USA.

*E-mail¹: hildersocial@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Somos sabedores de que as práticas pedagógicas nos dias atuais são bem diferentes das práticas educativas, porém, nada justifica o contrário. Por outro lado, é válido elucidar que nem sempre as formações pedagógicas quando incutidas no rol das práticas educativas se solidificam. No entanto, as pessoas (acadêmico/as) e/ou (profissionais) são diferentes nos espaços educativos (atuação) e quando estão na academia (formação) nem sempre tem essa definição apropriada do que é (formação docente) e/ou (formação pedagógica), isto é, bem diferente de como acontece no dia a dia dentro das instituições laborais como um todo – (formação educativa).

Por essas razões justifica-se que um dos entornos práticos da formação de professores se desvela por um aporte-chave que chamamos de práticas pedagógicas – (formação) e quando em (ação/atuação) cunhamos de práticas educativas. Em linhas gerais, (ROCHA *et al.*, 2018, p. 10a) afirma que: “*O processo educativo é parte da vida de todos os seres humanos*”. Não há o que se discutir. Cada pessoa é única.

Nesse aspecto, (BRANDÃO, 1998, p. 26 citado por ROCHA, 2018, p. 10b) reafirma que: “*a educação aparece sempre que alguém surge formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender*”. Daí entende-se que as práticas educativas se diferem das práticas pedagógicas uma vez que o acadêmico quando em (formação) não tem esse apreço aguçado do processo de “ensinar e aprender” como bem explicitou Brandão (1998).

Ainda assim, Rocha *et al.*, (2018) é enfático quando elucida que o processo educativo é parte da vida de todos os educandos, por sua vez, estes, quando em (formação) não possuem a prática educativa que as instituições de ensino superior (IES) pregam como parte do currículo da formação docente que é a prática pedagógica durante os anseios da teoria ao longo da carreira docente (formação ou atuação).

Ainda a esse entendimento, não se tem a pretensão de generalizar o que se buscou em fontes (autores), mas discutir e fornecer indicativos de como se concentra a formação de professores (formação), em especial, no delimitar das práticas pedagógicas (atuação). Assim, mais uma vez os autores como (PERRENOUD, 2000, p. 30) quando foi citado por (BRANDÃO, 2018) explicitam que:

Na prática ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, ensinar é o que a grande maioria dos docentes procuram fazer com a habilidade que dispõe e se pré-dispõe; por isso existe uma busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a competência docente. Mas, quanto ao aprendizado. “aprender não é primeiramente memorizar estocar informações, mas reestruturar seu sistema

de compreensão de mundo”. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação dos docentes, a necessária de atualização de conhecimentos para melhorar a sua prática pedagógica. (BRANDÃO, PERRENOUD & BRANDÃO, respectivamente, p. 10c).

Podemos averiguar que os autores são unânimes em reafirmar essa relação entre prática pedagógica e prática educativa. Eles esclarecem que a prática pedagógica é uma entonação que se deve aprimorar constantemente ao passo que ao pôr a mão na massa essa prática se desenrola numa perspectiva educativa da prática da ação docente e vice-versa. Por afirmativa, na (p. 11a) ROCHA *et al.*, (2018) advoga que: “*Dessa forma, para aperfeiçoar essa prática pedagógica se faz necessário uma organização do trabalho pedagógico, onde deve estar focada no desenvolvimento do aluno*”. Alinhado com o pensamento do autor é bom frisar que em ambos os casos - instituições de ensino superior (IES) e instituições de ensino (IE) - devem aperfeiçoar-se constantemente para que o enfoque dessa narrativa não caia por des (acreditado) por parte dos educandos.

A questão mobilizadora a que se propõe nesta pesquisa é a seguinte: *Será que as práticas pedagógicas e/ou educativas quando atreladas no rol das (IES x IE) estão sendo mobilizadoras para o enfoque da formação de professores?*

Em tal sentido, (ROCHA *et al.*, 2018) nos adverte que:

Dentro deste contexto, os educadores devem focar nas especificidades do tempo e espaço no fazer pedagógico, considerando o currículo, as práticas pedagógicas, *estes, imbricados dentro do processo de ensinagem, a saber: seminários formativos, formação continuada e até mesmo a sua própria formação docente*, aquém disto, é “visto que a principal função social da escola é: ensinar e aprender” (p. 11b, *grifo do autor/pesquisador*).

Por esta mesma ótica, o trabalho árduo da função docente é visto por uns como algo inoperante, haja vista que nem sempre os educadores estão ao alcance de todos, isto é, quando o tema é ensinar e aprender. Ninguém aprende por igual. Todos nós somos diferentes, ou seja, no que diz respeito ao entorno do processo de ensinagem. Para tanto, “*é imprescindível que o aluno possa agir com autonomia, ou seja, sujeitos próprios corresponsáveis pelas suas aprendizagens e susceptíveis às transformações*” (FREIRE, 2006 citado por ROCHA *et al.*, 2018, p. 12a).

Aquém dessa realidade, este mesmo autor é enfático e esclarece que:

Em virtude disso, o educador precisa sensibilizar-se de que suas práticas pedagógicas estejam voltadas para as mudanças existentes na sociedade (...), que criam novas necessidades e possibilidades no processo de ensino, sendo assim, o docente somente estará desempenhando um bom papel ao se ajustar a ação e as novas formas de pensar, para que assim possam buscar melhores meios de se obter uma aprendizagem de qualidade (p. 12b).

Somos levados a perceber que acordo com o entendimento do autor essa prática pedagógica é salutar uma vez que as mudanças vêm acontecendo ao longo da formação docente (educandos) e todos (educadores) devem está preparados para os enfoques da dinâmica educativa (prática educativa). Discute-se neste trabalho tais aportes: *práticas pedagógicas versus formação de professores*. Duas prerrogativas dos saberes docente e da formação docente (educandos/formação) e (educadores/atuação).

Logo, compreende-se que o principal objetivo neste trabalho é *traçar uma discussão prática e sucinta das práticas pedagógicas no rol da pesquisa (IES) em apreço*. Objetiva-se, também, *desvelar-se por um recorte prático e sucinto da formação de professores durante a pesquisa doutoral do pesquisador*, em especial, entre o ano de 2017 (*estudo, investigação e discussão*) e 2019 (*análise, escrita e redação final da pesquisa*). Ainda assim, buscar nesta discussão os aportes-chave da pesquisa, a saber: *a prática pedagógica, a formação de professores, o currículo, a formação continuada e os seminários avançados – aqui cunhado de temáticos*.

Desta forma, o processo de ensinagem quando em consonância com a prática pedagógica e educativa é permeado por três saberes: “*a linguagem, o pessoal e a cognitiva*” (VEIGA, 2008) quando citado por (ROCHA *et al.*, 2018, p. 13a). A esse respeito o trabalho pedagógico (prática pedagógica) é construído por meio do diálogo (interação entre quem educa e quem ensina).

Face ao exposto, o trabalho é de modo pessoal (vínculo) afeto que se moldam a partir dessa relação de ensinagem e, por fim, o fortalecimento do que se ensina e do que se aprende (fruto da relação) entre (a prática pedagógica/docente e educando) e (prática educativa/educando e docente).

Em tal sentido, enveredam-se nessa discussão tais aportes, a saber: *a prática pedagógica, a formação de professores, o currículo, a formação continuada e os seminários avançados – aqui cunhado de temáticos*. Concordando com o apreço adotado tão logo nos objetivos o passo a seguir é elucidar cada entorno dessa investigação por um viés da prática pedagógica como sendo um recorte prático e sucinto da formação de professores: discussão e resultados.

O primeiro aporte desvela-se com relação às práticas pedagógicas – *o curso em apreço tem se mostrado que:*

É possível relacionar teoria com a prática pedagógica, no todo ou em parte, o resultado tem mostrado que: “muito se faz dessa relação para a formação do futuro pedagogo em detrimento das práticas pedagógicas”. Por outro lado, o estudo se mostrou enveredado está de acordo com as disciplinas, por

exemplo, os seminários avançados no final de cada módulo semestre, aqui notadamente, lido como temáticos (RECORTE PRÁTICO E SUCINTO, - PESQUISA DE DOUTORADO, 2017/2019, - APÊNDICE VI).

Concorda-se com (ROCHA *et al.*, 2018) quando alinha o pensamento da prática pedagógica explicitando que:

Desse modo, a prática pedagógica quando integra a ***própria prática pedagógica***, no processo de ensino e aprendizagem, são capazes de propiciar tanto ao docente quanto ao discente, novos conhecimentos que possibilitem desenvolver ***uma prática educativa voltada para o entorno da formação de professores (de) e (com) qualidade***. Tornando o professor o mediador da aprendizagem dos alunos, essas ações são necessárias por que viabiliza a articulação entre ***currículo, processo de ensinagem, prática pedagógica*** e uso das ***temáticas avançadas*** no rol da ***formação docente***. (p. 17, grifo dos autores e pesquisador).

O segundo aporte caracteriza-se com relação à formação de professores – *como está ocorrendo?* “*É recorrente ao que se concebe ao entorno do que é conferido pelo Ministério da Educação-MEC e Conselho Nacional de Educação-CNE*”, – “*ocorrem dentro dos padrões limite da portaria MEC da (IES) em apreço*” (RECORTE PRÁTICO E SUCINTO, - PESQUISA DE DOUTORADO, 2017/2019, - APÊNDICE VI).

É válido frisar que de acordo com (TARDIF, 2002, p.39) o professor é “*alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos*”.

Nesse estado de formar professores e o seu elo com a discussão até aqui é fundamental elucidar que no entendimento de (SANTIAGO & BATISTA NETO, 2016) esse foco é tido como que: “*No campo da educação, professores/professoras são sujeitos que vivem, movem-se e atuam em espaços sociais diversos, mas a escola é, particularmente, o locus privilegiado da atuação docente-discente*” (p. 129). Os autores nos mostram que a formação de professores é o cerne que se concebe para o êxito educacional e das (práticas pedagógicas) e (educativas) ao mesmo tempo.

O terceiro aporte discutido é com relação ao currículo – *pode-se avaliar que: “O currículo do curso em apreço tem se mostrado totalmente satisfatório e ao mesmo tempo satisfatório – uma vez que se articula – uma boa teoria científica – atrelando: teoria e prática/conteúdos/sequência/articulação/conhecimentos”* (RECORTE PRÁTICO E SUCINTO, - PESQUISA DE DOUTORADO, 2017/2019, - APÊNDICE VI).

Para validar ao que se concebe em relação ao currículo vejamos o que ressalta o autor a seguir: *“Por outro lado, na perspectiva do senso comum, ainda predomina a ideia de currículo como o conjunto das disciplinas que o aluno deve percorrer, ou seja, o plano de estudos ou a matriz curricular, a fim de obter uma titulação ou um diploma”* (LIBÂNEO, 2004, p. 171 citado por ROCHA *et al.*, 2018, p. 6).

Por sua vez, o relato do autor é louvável uma vez que em detrimento do que se concebe anteriormente é exatamente isso que muitas (IES) estão a conceber, porém, ressalta-se, que nem todas estão enquadradas nesse quesito. Há muitas que estão engajadas por um ensino de qualidade e que tenha respaldo no ensino e aprendizagem seja na esfera docente (prática pedagógica) ou na discente (prática educativa).

Ainda assim, o autor em epígrafe (anterior) discorre ao entendimento de (PERRENOUD, 2000, p. 30) quando afirma que: *“Aprender não é primeiramente memorizar estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo”*.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação dos docentes, a necessária de atualização de conhecimentos para melhorar a sua prática pedagógica. (ROCHA *et al.*, 2018, p. 10c).

O quarto aporte em discussão é com relação à formação continuada de professores – *o curso nos mostra que:*

Os docentes do quadro efetivo da (IES) em apreço são formados e mesmo assim alguns não possuem formação na área de pedagogia (em que ensina) e precisam de uma formação pedagógica e/ou uma segunda licenciatura na área de pedagogia, porém, alguns se queixam da falta da formação continuada (docentes) para a formação dos futuros pedagogos/educandos (RECORTE PRÁTICO E SUCINTO, - PESQUISA DE DOUTORADO, 2017/2019, - APÊNDICE VI).

Pelo viés dos autores em voga, temos que:

Sem observar ordem de prioridade, o desafio da formação do/da professor/a talvez seja um dos que ocupe uma certa centralidade neste debate. Uma formação que seja entendida não como capacitação ao uso de uma técnica ou de uma tecnologia de comunicação, mas que possibilite (ao/a professor/a), refletindo sobre sua própria prática, compreender o sentido e o significado da dialogicidade. Uma formação que se negue a ser prescritiva e seja, ela mesma, dialógica. Uma formação que impulse (formador/a) e (formando/a) a ousarem experimentar mudanças na relação docente-discente e que, para isso, exercitem a abertura de espírito de modo que seja possível a disponibilidade ao outro, em sua singularidade e diferença. (SANTIAGO & BATISTA NETO, 2016, p. 140).

No melhor das intenções, a formação continuada de professores é uma luta árdua e que deve ser autêntica por parte de quem (ensina) e/ou por parte de quem (se alude) a fazer essa aplicabilidade (IES/IE).

No todo ou em parte – ambos – devem perceber que os dias atuais são bem diferentes dos anos anteriores e, no presente século, cuidar desse aporte é algo que pode ser o diferencial competitivo para quem dela lançar mão para a formação continuada.

No entanto, essas tais mudanças devem está no rol dos formadores de opinião bem como no diálogo flexível das (IES). Contudo, Paulo Freire em (1985) já tinha essa observação de que: *“A educação, não importando o grau em que ela se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática”* (FREIRE, 1985, p. 95).

Por esta mesma ótica - autores como (KRAMER, 1989; ANDALÓ, 1995; RIBAS, 2000) citados por (ALFERES & MAINARDES, 2011) consideram a formação continuada um requisito imprescindível para que a qualidade aconteça. (...), *“Dessa forma, pode-se considerar que a formação continuada de professores é uma questão necessária, mas não suficiente para a construção da qualidade da educação”* (p. 9).

Ainda assim, estes autores esclarecem que: *“Para que tal situação seja transformada, é necessário que se estabeleçam programas de formação continuada de professores, como meio de fomentar a produção de intelectuais críticos, de aprimorar seus conhecimentos teóricos e estimular sua reflexão crítica a partir de seu contexto da prática”* (p. 10).

O quinto aporte analisado é com relação aos seminários avançados/temáticos – o seminário tem nos mostrado que: *“Não têm crescido em nada na vida acadêmica dos educandos, uma vez que depende da forma como cada docente pormenoriza a sua disciplina e às vezes não conduz para uma prática associativa do conhecimento em termos de teoria e prática”*. Contudo, os seminários avançados oriundos do curso em epígrafe pela (IES) tem sido uma prática pedagógica que pouco contribui para o enfoque educativo do educando.

Por esse mesmo viés pedagógico aqui em análise busca-se para o enfoque o que se discute em Brito & Fofonca (2018) quando advogam que:

Trata-se, portanto, de uma verificação de como se dão as diferentes ações educativas, observar, sobretudo, se o desenvolvimento pedagógico possui a intenção de uma formação crítica e, além disso, estimula o despertar para o conhecimento que está a sua volta de forma coletiva e individual, como também autônoma e participativa, *“aqui no caso, é explicitado como seminário temático”* (BRITO & FOFONCA, 2018, p. 16 grifo do autor/pesquisador).

Ainda assim, estes autores, explicitam que:

Assim, colocamo-nos a repensar o planejamento didático e os nossos modelos metodológicos que aplicam estruturas hierarquizadas de conhecimento - longe de estarmos no caminho de uma práxis cotidiana dos estudantes, aqueles que são sujeitos ativos e interagentes nos processos de interlocução entre os saberes sociais e formativos internalizados *por uma atividade interdisciplinar, a saber: o seminário avançado/temático*. (BRITO & FOFONCA, 2018, p. 23 *grifo do autor/pesquisador*).

Nesta perspectiva do saber, em especial, o (seminário avançado/temático) os autores a seguir são unânimes em discutir a favor desses entornos e tecem que:

O aprofundamento teórico, pela via das diferentes disciplinas, *aqui no caso o seminário avançado/temático*, precisa considerar a educação como prática social e o trabalho pedagógico e docente como a referência primeira da pedagogia e, conseqüentemente, *(do seu curso/IES)*. O tratamento específico dos conhecimentos educacionais, a partir da lógica de cada disciplina e de seu professor, precisa se ligar ao estudo, à reflexão e à pesquisa sobre a educação como prática social, propiciando aos pedagogos em formação fundamentos para teorizar sobre suas práticas e condições para submetê-las à discussão (CRUZ, 2009, p. 13 citado por TOZETTO & KAILER, 2016, p. 69 *grifo dos autores e pesquisador/autor*).

Essa autora é feliz em seu discurso quando advoga que a oferta de um curso por meio da interdisciplinaridade é um foco a ser tratado com ênfase primeira com o limiar da ciência da educação, - (a pedagogia em si). Portanto, ela ainda discursa que o tratamento em (termo/interdisciplinar) é uma convocatória no arcabouço do saber empírico das práticas pedagógicas.

Entretanto, quando assistida por um viés educativo ligado ao saber pedagógico dos futuros pedagogos em ação (prática educativa) e quando estes estão bem focados se perfazem no saber empírico da reação (prática docente). Ou seja, que se desvelam durante a primazia desses saberes, isto é, dos módulos em forma de (seminário avançado-temáticos) ao final de cada semestre em apreço. Aliando-se, no entanto, para uma discussão mais atenuada do processo de ensinagem seja na prática docente ou discente.

No melhor das intenções estes mesmos autores comentam que:

A prática pedagógica não é uma ação mecânica e o professor exercem influências que não permitem neutralidades políticas e epistemológicas em suas ações. (...) A prática é entendida como uma atividade para fins conscientes; assim, o autor aponta que a prática ocorre mediante uma finalidade e visa à transformação de uma realidade - como atividade social, historicamente direcionada para mudança. Dessa forma, a prática pedagógica é entendida como uma práxis que é dotada de sentido (GIMENO SACRISTÁN, 1999 citado por TOZETTO & KAILER, 2016, p. 70).

Podemos salientar que todos esses (cinco aportes-chave) discutido até não se esgotam. Porém, se desvelam no (agir e no fazer pedagógico) em detrimento da prática pedagógica bem como da prática educativa. Nesse sentido, o seminário avançado aqui é tido como temático como bem foi assimilado no decorrer dessa discussão em apreço.

Sobretudo, alinhando-se ao pensamento de Nóvoa (1995) podemos encarar o que ele disserta como uma formação continuada os (seminários avançado-temáticos), em síntese: é uma forma de continuar o conhecimento por via de regras – (unindo a teoria em conformidade com a praticidade pedagógica e educativa). Estes autores observam com muita clareza essa análise, a saber:

A formação continuada possibilita o desenvolvimento pessoal para produzir a vida do professor, o desenvolvimento profissional para produzir a profissão docente e o desenvolvimento organizacional com a finalidade de produzir a escola. Assim, a formação continuada é parte integrante de um amplo processo formativo, que abrange aspectos históricos, culturais e sociais do ser professor. Desse modo, a escola configura-se como lócus de formação do docente (NÓVOA, 1995 citado por TOZETTO & KAILER, 2016, p. 78).

O autor citado tem um diálogo muito aguçado nesse sentido quando reafirma que a formação contínua é um ato que envolve tanto as práticas pedagógicas quanto as práticas educativas. Para tanto, ele adverte que é a (IE) é o principal alvo nesse processo.

Daí quando as (IES) colocam em seu currículo essa prática do seminário tem em seu bojo o que se afirma em Nóvoa quando ele coloca a seguinte frase: “*É parte integrante de um amplo processo formativo*”. Todavia, o bem da verdade é que nem todas as (IES) tomam por base esse aporte-chave em seu processo de ensinagem. No entanto, na (IES) em apreço esse foco é solidificado em cada módulo formativo o que se pode analisar na grade curricular do curso em análise (foco da tese doutoral do pesquisador).

MÉTODO

O estudo em apreço é parte de investigação do programa de pós-graduação em educação da (IES) em discussão. No entanto, pautando-se do pensamento de Paulo Freire (1997, p. 103) citado por Vasconcellos (2007, p. 1/66) fica nítido entender que “*a incompetência do profissional (des) qualifica a autoridade do professor*”. Mas, o que essa frase tem haver nesse método? Exatamente, tudo! O eixo norteador desta pesquisa tem como foco o (APÊNDICE VI) da tese doutoral do pesquisador.

Contudo, a escolha por essa tratativa é exatamente buscar na perspectiva do curso em análise da (IES) o que se tem de melhor para oferta da formação de

professores e suas práticas pedagógicas. O segundo foco é traçar um caminho que se fundamentou em (cinco) aporte-chave de investigação, a saber: *práticas pedagógicas, formação de professores, currículo, formação continuada e, por fim, o seminário avançado (temático)*.

No melhor das intenções concorda-se com (FACHIN, 2006, p. 125a) quando ela nos convida a pensar certo a partir deste entendimento, a saber: *“a pesquisa bibliográfica é o elo para outras fontes de pesquisas e pode-se dizer que ela é um tipo de pesquisa constante na vida acadêmica e/ou de quem se propõe a investigar”*. Por esse mesmo foco e já considerando esse relato da autora fica possível esclarecer que o entorno desta pesquisa é tornar mais consistente a investigação futura.

Sobretudo, esta mesma autora assevera que: *“A pesquisa bibliográfica é a tomada de decisão acertada e faz parte do escopo de qualquer outro tipo de pesquisa, porém, deve ser enfatizada por finalidades diversas das que se propõe o investigador”*. (p. 125b).

O tema em questão pede uma abordagem mais assertiva para que as discussões sejam pertinentes, a saber: abordagem qualitativa. Contudo, elenca-se para este aporte o foco de pesquisa em (MONTEIRO, 2004, p. 33) quando este assevera que a pesquisa por abordagem qualitativa deve ser representada por instrumentos de investigação (presente e futuro) que os torne essencial para que se tenha uma visão mais ampla da realidade investigada. Daí se percebe que as práticas adotadas neste artigo serão aportes-chave de (atenção e discussão) para o capítulo a ser traçado na redação final da tese doutoral do pesquisador, a saber: (CAMPO DE RESULTADOS E DISCUSSÕES – CAPÍTULO VI).

RESULTADOS

As práticas pedagógicas, enquanto foco deste estudo, só terão bons resultados e confiança no que se propõe a partir do entorno do sujeito a ser investigado, aqui entendido como (educando e docente). Para além desta discussão somos sabedores que cada sujeito é (co) responsável por suas decisões seja na sala de aula ou fora dela ao passo que este mesmo sujeito deve possuir responsabilidade e compromisso com o dever docente, aqui citado como (práticas pedagógicas) e (formação de professores).

A pesquisa em foco tem como base discutir e ressaltar os resultados encontrados na pesquisa de tese doutoral do pesquisador. Todavia, por suas decisões torna-se um

apreço investigativo no (presente) para com o (futuro) e bases fortes de investigações por outros pesquisadores no assunto em tela.

A amostragem aqui de modo (qualitativo) e (bibliográfico) suscitou cinco face para a investigação mais acurada do processo investigativo da formação de professores, a saber: *práticas pedagógicas, formação de professores, currículo, formação continuada e seminários avançados/temáticos*.

No entanto, pode-se inferir que de acordo com as informações do primeiro aporte-chave (práticas pedagógicas) é possível sim atrelar teoria com a prática dentro do escopo docente e para a formação docente. Contudo, cada pessoa é única e singular e pode simplesmente ser a mudança que tanto se espera de um curso superior, a (IES) - em apreço.

Em relação ao aporte-chave segundo (formação de professores) fica claro que de acordo com os relatos investigativos o curso superior em apreço ocorre dentro dos padrões e limite do MEC/CNE e atende aos enfoques do programa ofertado, isto é, no referido projeto em tela.

Certamente, quando se une os saberes (docentes) com os saberes dos (educandos) uma forte (ação-reflexão-ação) é apregoada face aos entornos da formação de professores, ou seja, a união faz a força no que se refere à qualidade do ensino no projeto da (IES) em apreço.

Face ao entorno do aporte-chave terceiro (currículo) as respostas dos informantes servirão de base para o que se apregoa entre a (teoria e prática), os (conteúdos e sequência) e a (articulação e conhecimentos). Aquém disso, o foco é totalmente satisfatório em relação ao projeto do curso superior em análise na avaliação geral dos (educandos) investigados.

Ainda a esse respeito, a estética do conhecimento observado aqui nesta pesquisa se mostrou evidente quando - ambos - (IES), (educandos) e (docentes) passam a pensar e refletir as práticas pedagógicas mais assertivas, isto é, algo que se revela muito diferente das (práticas educativas), ou seja, quando estes (educandos e docentes) estão com a mão na massa e vice-versa.

Em virtude do aporte-chave quarto (formação continuada) a pesquisa revelou que nem todos os docentes são formados em pedagogia e precisam focar na disciplina do curso que ensina, porém, ficou louvável que se tenha duas possibilidades para o enfoque do projeto, a saber: *(formação pedagógica) para aqueles que não possuem*

formação em pedagogia e (segunda licenciatura) para aqueles que exercem a função de licenciado, porém, em outras áreas do conhecimento.

Ao direcionar para o aporte-chave quinto (*seminário avançado/temático*) ficou evidenciado que pouco se mostrou relevância para a (formação do educando) quando da (oferta desta disciplina) como forma de atrelar (teoria e prática) para a formação do futuro pedagogo, em especial, para a (prática pedagógica) envolvida neste aporte. E, como entendimento dos educandos, não possui um caráter apreciativo da teoria científica e prática de (ensino/educativa).

Por fim, nada aqui se esgota, mas, tudo depende unicamente de quem aprende e de quem ensina. Ou seja, de um lado existe o (educando) querendo uma prática pedagógica mais severa e aguçada por um saber mais ousado. E, de outro lado, está o (docente) que com toda a sua roupagem de saberes se sobressai com o que possui no de melhor para ensinar e ao mesmo tempo aprender a aprender, - (ensinando).

CONCLUSÃO

De posse das informações até aqui discutida, – mediante - ao enfoque das (práticas pedagógicas) inculcadas pela (formação de professores) fica entendido que nem sempre o ato de uma formação de professores possui as mesmas qualidades do saber empírico da (praticidade pedagógico-educativa) pelo educando (futuro professor) o que pode ser diferente quando de posse ao ofício da profissão/professor. Todavia, a formação docente é inerente a esta profissão. Ainda a esse respeito à autoria da formação de professores certamente implica ser responsável e ético para o foco do aprender e ensinar. Pois somente, - bons (educandos) serão sempre - excelentes, (docentes).

Entre o (ser educando) e o (ser docente) cabe a seguinte indagação a que se propôs neste artigo, a saber: a dúvida que se tinha das práticas pedagógicas quando atreladas ao rol das (IES vs IE) se seriam mobilizadoras para o enfoque da formação de professores recai ao que já foi comentado anteriormente: *“tudo depende unicamente de quem aprende e de quem ensina”*.

Aquém deste viés o entorno do objeto investigativo - a pesquisa - se mostrou relevante ao passo que os enfoques investigados estão sendo apreciados de forma que a teoria e prática (da e na) formação de professores se revestem para outros entornos, a saber: *o processo de ensinagem como sendo a mola propulsora de ensino para ambas*

as instituições de ensino, (IES vs IE), independentemente, de ser formação básica ou superior. A qualidade deve ser o primor para as práticas pedagógicas.

Por outro lado somos sabedores de que todo ensino tem seu rol de aprendizado e por mais que seja (compreendido) dentro de um patamar de (ensinagem) a pesquisa se mostrou relevante ao ponto de unir a (teoria) e a (prática) mesmo tendo seus enfoques em diferentes saberes.

Para tanto, saberes estes que não envolve somente (quem aprende) e sim, (quem educa e aprende ao mesmo tempo), ou seja, tendo por base uma formação (significativa e cidadã) para que ao se lançar a mão na massa os (educandos) futuros professores tenham uma qualificação profissional adequada, respeitosa e coerente com a ética pessoal, institucional e profissional como um todo.

Em tal sentido, foi traçado de forma prática e sucinta a forma como se apregoa as práticas pedagógicas e educativas no rol da (IES) em apreço. Porém, com o desvelar por esse recorte prático e sucinto a pesquisa se deu de forma prazerosa ao passo que a (investigação, estudo e discussão) foi exitosa face ao entorno da (análise e da escrita).

Sobretudo, agora, o trabalho no (presente) togado para o (futuro), - a redação final da pesquisa de tese doutoral do pesquisador - aqui supracitado - como autor deste artigo pelo viés da (IES) em apreço. Além de focar nos aportes-chave da pesquisa. Por fim, traçaram-se aqui os entornos da pesquisa com muito bom êxito.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá/PR. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/trabalhos1.html Acesso em: 18 dez. 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação.** 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRITO, Glaucia da Silva; FOFONCA, Eduardo. **Metodologias Pedagógicas Inovadoras e Educação Híbrida:** para pensar a construção ativa de perfis de curadores de conhecimento. Curitiba: Editora IFPR, 2018. Vol, 1. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Metodologias-Pedag%C3%B3gicas-Inovadoras-V.1_Editora-IFPR-2018.pdf Acesso em: 20 dez. 2018.

CRUZ, G. B. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo, Saraiva, 2006.

FREIRE, P. Educação o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MONTEIRO, Hélcio de Castro. **Manual de estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso**. Belém, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água: São Paulo, 2000.

ROCHA, José Damião Trindade., et al. Práticas pedagógicas curriculares: uso das tecnologias na contemporaneidade. *Revista Observatório*, Palmas, v. 4, n. 5, p. 673-694, ago. 2018. Publicado em 08 jan. 2018. Acesso em: 05 mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016. Acesso em: 12 fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47202>

TOZETTO, Susana Soares; Priscila KAILER. Formação inicial do coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais. *Caderno de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6201/3745>>. Acesso em: 10 fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p67-80>

VASCONCELLOS, Celso dos S. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. **Revista de Educação AEC** n. 143 (abril-junho de 2007) p. 66-78. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/a/competencdocen.pdf Acesso em: 05 jan. 2018.

VEIGA, I. P. A. **Organização didática da aula**: um projeto colaborativo de ação imediata. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 15 - 42.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.