

APRENDIZAGEM DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i3.24013>

Doris Pires Vargas Bolzan*

Andressa Wiebusch**

Leila Adriana Baptaglin**

* Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. dbolzan19@gmail.com

** Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. andressa_wiebusch@hotmail.com

*** Universidade Federal de Roraima – UFRR. lab251084@gmail.com

Resumo

Este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado: *Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior*. O objetivo do estudo foi compreender a aprendizagem docente de acadêmicas em formação inicial. Utilizamos pressupostos teóricos e metodológicos dos estudos de Connelly e Clandinin; Imbernón; Libâneo e Pimenta; Pimenta; e Nóvoa, para a construção e a análise dos achados da pesquisa. A metodologia adotada é qualitativa, de cunho narrativo sociocultural a partir das narrativas de acadêmicas em formação inicial. A categoria de análise produzida foi a aprendizagem da docência, que se constituiu por quatro dimensões norteadoras: a tomada de consciência, o inacabamento, a relação teoria e prática e a atividade de estudo. Estas dimensões proporcionaram a compreensão de recorrências significativas na trajetória formativa, que implicam na aprendizagem da docência das acadêmicas. Assim, reconhecemos a complexidade da aprendizagem de ser professor e que a aprendizagem na formação inicial se constitui a partir da tomada de consciência, do inacabamento, da busca da relação teoria e prática e da atividade de estudo, dimensões que caracterizam este processo.

Palavras-chave: processos formativos, aprendizagem docente, formação de professores, estudantes de Pedagogia.

Abstract: The learning of teaching in initial education of undergraduate students in the pedagogy degree. This study is linked to the research project *Learning of teaching: training processes of students and Higher Education educators*. It aimed to understand the process of learning of teaching with undergraduate students in initial training. We used theoretical and methodological assumptions from the studies of Connelly and Clandinin; Imbernón; Libâneo and Pimenta; Pimenta; and Nóvoa, which collaborated with the construction and analysis of the research findings. The methodology adopted was qualitative, considering sociocultural narrative features from the narratives of undergraduates in initial training. The analysis category produced was the learning of teaching, which was consisted of four guiding dimensions: the awareness, the incompleteness, the relation between theory and practice, and the study activity. These dimensions allowed us the comprehension of significant recurrences in the formative path, which are involved in the undergraduates learning of teaching. Thus, we acknowledge the complexity of learning of teaching and that the learning in initial training is built through the awareness, the incompleteness, the search for the relation between theory and practice and the study activity, which are dimensions that characterize this process.

Keywords: formative processes, learning of teaching, teacher education, Pedagogy undergraduates.

Introdução

Este artigo é um desdobramento do projeto intitulado: *Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior*. O objetivo do estudo foi compreender a aprendizagem docente de acadêmicas em formação inicial.

O recorte aqui apresentado é resultante da compreensão da aprendizagem docente na formação inicial, a partir de concepções de acadêmicas do Curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do interior do Rio Grande do Sul, bem como da identificação dos percursos formativos por elas vividos.

Acreditamos que este estudo possibilitou um resgate das vivências, experiências, conhecimentos e aprendizagens que as acadêmicas tiveram ao longo do Curso de Pedagogia e também uma reflexão sobre a sua formação inicial. Assim, buscamos compreender como se estabelecem as trajetórias formativas¹ das acadêmicas ao se constituírem como docentes.

Aprendizagem docente no Curso de Pedagogia

A formação de professores é um tema de grande importância para a educação e tem sido um foco de inúmeras pesquisas no Brasil. No nosso grupo de pesquisa desenvolvemos um conjunto de estudos que tratam da aprendizagem de ser professor, do desenvolvimento profissional docente, da atividade docente de estudo e os processos formativos implicados na constituição da docência. As pesquisas de Powaczuk (2012), Millani (2012), Santos (2013), Rossetto (2013), Baptaglin (2014), Fighera (2014) contribuem e problematizam este campo formativo.

¹ Trajetórias formativas são entendidas, neste estudo, como os movimentos que os sujeitos realizam na sua formação, seja no âmbito profissional e pessoal. Ao tratarmos de acadêmicas em formação inicial, as trajetórias formativas são aqui entendidas como todos os movimentos vivenciados por elas até o momento em que se encontram em formação.

A aprendizagem de ser professor caracteriza-se pela tomada de consciência, pelo inacabamento e pelo papel simultâneo de ensinante e aprendente dos sujeitos em formação. Portanto, o reconhecimento de sua relevância nos remete à reflexão acerca da produção dessa docência (BOLZAN, 2013).

Nessa perspectiva, algumas questões se impõem e são direcionadas à forma como o sujeito aprende a ser professor? Que estratégias são mobilizadas para essa aprendizagem? Como os saberes e conhecimentos são construídos? Ao refletirmos sobre o profissional que o curso deseja formar, pensamos sobre como esta formação possibilita aos acadêmicos a construção da docência, o ser professor, e como as trajetórias formativas implicam neste processo. Nessa direção, Nóvoa destaca que

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores (NÓVOA, 1995, p. 33).

As trajetórias formativas constituem o ser docente. Para sua formação, o sujeito encontra meios, estabelece percursos formativos que direcionam para o seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, ao acompanharmos o processo formativo de cada sujeito, precisamos considerar os saberes que antecedem a formação inicial.

Podemos inferir que as disciplinas, os conteúdos e o currículo do curso não constituem a formação dos acadêmicos em sua totalidade, mas são meios para a realização dessa formação. Podemos dizer, então, que é o modo como esses acadêmicos se apropriam dos percursos formativos que os constituirá para a docência. Isto é, as trajetórias de formação permitem que os sujeitos construam suas concepções acerca do que é ser professor e como estas implicam os processos de formação. Sabemos que não existe um modelo único para aprender a ser professor. Há possibilidades, caminhos a serem projetados

para tornar possível o processo de produção da docência.

As trajetórias de formação acompanhadas na nossa pesquisa e objeto deste artigo indicam como cada uma das colaboradoras constituiu seu percurso formativo no curso de Pedagogia, participando de grupos de pesquisa, projetos de ensino, pesquisa e extensão, em escolas, bem como de eventos e atividades de iniciação científica. As acadêmicas em formação inicial expressaram satisfação e insatisfação, frustrações, dúvidas e expectativas em relação ao curso que realizam e em relação à formação docente.

É preciso que os acadêmicos tenham momentos de compartilhamentos com seus colegas e professores, a fim de compreenderem as relações entre teoria e prática de modo a vivenciarem essa relação durante o curso. Os acadêmicos em formação inicial constroem sua identidade docente a partir de saberes, sendo fundamental a relação para a aprendizagem de ser professor.

Tardif (2002) afirma que o saber não é algo etéreo; estão relacionados com o que cada um traz de sua trajetória pessoal. Neste sentido, apresenta sua tipologia de saberes para a docência estruturada em quatro categorias, a saber: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e os saberes da experiência.

A autora desenvolve uma definição de saberes voltada para a ação do conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência. Assim, pensar o que o professor pode ensinar é um dos pontos essenciais ao explorar a constituição do ser professor. Cabe destacar, também, como e onde o professor aprende, o quê e como ensinará o que aprendeu, remetendo-nos a pensar em toda a trajetória de formação do docente.

Na formação inicial, esses saberes são evidenciados no processo de aprender a docência, como elementos fundamentais para a constituição do ser professor. Para isso, é importante compreender como os acadêmicos articulam os saberes e fazeres mobilizados para a aprendizagem da docência. O saber da experiência “[...] que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores que foram significativos [...]” (PIMENTA, 1999, p. 20-24) são extremamente relevantes no processo de compreensão e

reconhecimento da profissão na formação inicial.

Os saberes da experiência elencados por essa autora compõem o processo de aprender a ser professor. Estudos de Bolzan indicam que o professor

[...] aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, intrapessoal e interpessoal, seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras do ensino que irá organizar. Esse processo de reflexão crítica feito individual ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teórico e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional (2009, p. 16-17).

Sendo assim, as experiências e vivências ao longo da graduação são formativas e contribuem no processo da constituição dos sujeitos. As atividades desenvolvidas ao longo da formação inicial têm priorizado nos currículos uma habilitação profissional que propõe desenvolver a capacidade de ser professor e habilitá-lo para tal (BEZERRA; PAZ, 2006).

Os processos de interação e mediação que acontecem na sala de aula entre os colegas e os formadores do curso também contribuem para esta aprendizagem. São as relações de troca capazes de favorecer o compartilhamento da aprendizagem docente. Compreendemos que o desafio desse processo é a tomada de consciência que se configura por movimentos construtivos² que os sujeitos produzem para aprender.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria

As discussões e as mudanças que ocorreram, em 2002, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, cursos de licenciatura, de graduação plena, e das Diretrizes Curriculares

² Essa sequência não linear e que carrega as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos corresponde ao que denominamos de ‘movimentos construtivos’ da docência (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 47).

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em 2006, têm como foco a qualificação da formação docente. Neste estudo, centramos nosso olhar no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvido no turno diurno. Vislumbramos a necessidade de apresentar elementos que proporcionem o entendimento da organização desse curso, a fim de melhor compreender o processo de aprendizagem docente dele resultante.

O Curso de Pedagogia da UFSM foi criado com base na Lei n. 3.958 de 13 de setembro de 1961³. No período de 1966 a 1970 foram oferecidas a cada semestre 30 vagas para o ingresso no Curso de Pedagogia Licenciatura Plena, cuja habilitação durante esse período foi a de Magistério das matérias pedagógicas de 2º grau. A partir do ano de 1982, o curso passou a ofertar as seguintes habilitações: Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau; Administração escolar; Educação de deficientes do áudio – Comunicação; e Orientação educacional (IRION, 1985, p. 54).

No ano de 1984, o Curso de Pedagogia da UFSM sofreu alterações em seu currículo e suas habilitações passaram a ser: Magistério para a pré-escola e Matérias pedagógicas do 2º grau; e Magistério para as séries iniciais do 1º grau e Matérias pedagógicas do 2º grau, cuja conclusão da primeira turma com essa nova grade ocorreu formada em 1987. O reconhecimento do Curso aconteceu em 12 de setembro de 1988, pela Portaria Ministerial n. 481/88 – MEC.

Tendo em vista que a proposta curricular do Curso necessitava reformulações para o atendimento de novas demandas socioeducacionais, no ano de 2004 uma nova matriz curricular para o Curso de Pedagogia entrou em vigência no turno diurno, passando a denominar-se: Curso de Pedagogia – Licenciatura nos Anos Iniciais do ensino fundamental e Curso de Pedagogia – Licenciatura na Educação Infantil, ainda com habilitações distintas, tendo como base as Resoluções CNE/CP n. 1 e n. 2 de 2002. No segundo semestre do ano seguinte foi implantado o Curso de Pedagogia – Licenciatura, turno noturno, com a mesma oferta formativa, ou seja, com duas habilitações distintas.

Com a Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, que extinguiu as habilitações nos cursos de pedagogia brasileiros, foi necessário reformular os currículos vigentes dos Cursos de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental (624) e Educação Infantil (625) da UFSM. Dessa forma, passamos a ter um Curso de Pedagogia sem habilitações específicas, denominado Curso de Licenciatura em Pedagogia⁴.

O currículo de 2004 foi extinto, sem que nenhuma turma tivesse concluído essa matriz. Em 2007, foi implementado um novo currículo, adequando-se às novas diretrizes do Curso de Pedagogia, de acordo com a Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. Os estudantes da matriz de 2004 foram absorvidos por uma nova matriz, fazendo ajustes e adaptações para assumirem o novo currículo.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da UFSM evidenciamos que esse curso tem como ênfase a formação da docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O curso tem como objetivo:

formar professores/profissionais em nível superior para a docência da educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPP, 2007, s/p).

A matriz curricular desse curso foi organizada com base nos pressupostos da Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes para os Cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, amparada pelos Pareceres CNE/CP n. 5 e n. 3, que apresentam as prerrogativas teóricas que fundamentam as normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais (PPP, 2007, s/p).

Para que os acadêmicos tenham como base a docência e desenvolvam seus saberes docentes ao longo do curso, é importante que a formação inicial lhes dê oportunidades de terem contato com o contexto escolar e com a prática pedagógica de sala de aula durante a formação.

³ A instalação do referido curso ocorreu em março de 1966 (IRION, 1985, p. 52).

⁴ O Curso de Licenciatura em Pedagogia habilita o egresso a atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, s/p).

Isso porque, esses discentes, depois de formados, serão os docentes que irão para as escolas. O PPP do Curso destaca que: “pretendemos chegar à formação de um profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais no decorrer da sua atividade docente” (PPP, 2007, s/p).

Tendo em vista que o pedagogo poderá atuar em diferentes modalidades de ensino e em instituições não escolares, os acadêmicos em formação precisam de uma aproximação com os diferentes contextos educacionais, com o objetivo de conhecer como se constituem esses espaços onde podem atuar profissionalmente, conforme o PPP do Curso preconiza. Nessa perspectiva, compreendemos que a matriz curricular do curso precisa atender às necessidades dos acadêmicos em formação inicial, buscando uma articulação com o PPP, a fim de qualificá-los para o exercício da profissão.

Abordagem metodológica

A abordagem metodológica de pesquisa é o modo pelo qual a investigação será desenvolvida, mediante os instrumentos de pesquisa utilizados para atingir os objetivos. A abordagem qualitativa “[...] objetiva compreender e interpretar os significados construídos pelos sujeitos” (TAYLOR; BOGDAN, 1986).

A pesquisa qualitativa voltada para as ciências humanas possibilita uma visão dos sujeitos que possuem uma cultura e uma história de vida carregada por experiências, sentimentos, emoções, crenças, modos de pensar e de agir. Neste sentido, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho sociocultural que tem como base as narrativas dos sujeitos participantes. Conforme estudos de Bolzan,

o aspecto principal da abordagem sociocultural através das narrativas está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo em que contamos nossas histórias, refletimos nossas vivências, explicitando a todos os nossos pensamentos, através de nossas vozes (2009, p. 73).

Os sujeitos da pesquisa narram fatos, histórias e situações da sua trajetória de formação, justificando os processos formativos por eles vivenciados. Nas palavras de Connelly e

Clandinin (1995, p. 11): “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vida relatadas”⁵.

Destacamos que este estudo foi realizado com acadêmicas⁶ do Curso de Pedagogia da UFSM matriculadas em diferentes semestres. Os critérios de escolha têm como justificativa a trajetória formativa por elas vivenciadas, bem como o acompanhamento dos percursos formativos nos diferentes semestres.

Como instrumento de pesquisa, optamos por entrevista semiestruturada, que foi realizada mediante um roteiro de perguntas previamente elaboradas com base em tópicos guia, entre eles: a trajetória pessoal; a formação inicial e o Curso de Pedagogia. Foram elaboradas questões pertinentes à pesquisa, tendo como base estes tópicos-guia. Para esta pesquisa, as entrevistas com as acadêmicas foram agendadas com antecedência, sendo realizadas na própria UFSM e registradas por meio de gravação. Posteriormente, foram transcritas e analisadas, com a finalidade de que as participantes pudessem rever suas narrativas, acrescentando ou retirando o que julgassem necessário.

Ao concluirmos as entrevistas, iniciamos o processo de análise e interpretação dos dados obtidos, buscando compreender os processos formativos implicados na aprendizagem docente dos sujeitos entrevistados. A análise das narrativas foi organizada com base em de tópicos guia. Após o levantamento das recorrências destacaram-se evidências narrativas que possibilitaram a unitarização e a construção de uma categoria com suas múltiplas dimensões.

A categoria aprendizagem da docência foi constituída por quatro dimensões: a tomada de consciência, o inacabamento, a relação teoria e prática e a atividade de estudo. A aprendizagem da docência ocorre quando as acadêmicas se colocam como aprendizes da sua formação, compreendendo os percursos que produzem ao aprender a docência.

O estudo: apontamentos atuais

⁵ Tradução nossa: A principal razão para o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas contadas.

⁶ Utilizamos nomes fictícios para os sujeitos da pesquisa.

Do conjunto de narrativas selecionadas conforme as entrevistas realizadas, destacamos as recorrências significativas que nos direcionaram à organização da categoria aprendizagem da docência.

Quando nos referimos à docência, questionamos as acadêmicas em formação, evidenciamos claramente a categoria aprendizagem da docência com as perguntas: o que é necessário para ser professor? O que a docência exige? As acadêmicas destacaram aspectos relevantes, tais como:

Eu acho que a docência, principalmente, exige o gostar de ser docente. Porque quando tu gostas daquilo que tu fazes, independentemente do salário, independentemente das dificuldades, eu acho que tudo é mais fácil, tu estudas, procuras te aprimorar e procuras desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças (Paula – 7º semestre).

Me vem à cabeça, aquela frase do Paulo Freire, que: “ensinar não é transferir, mas criar possibilidade para a sua criação e sua construção”. E a outra frase que para mim marcou bastante é “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Então, para mim é a questão do comprometimento, ensinar exige comprometimento. Primeiro do professor, para que ele possa passar esse comprometimento para os alunos (Eliane – 7º semestre).

Nesta direção, as narrativas evidenciam que ser professor exige comprometimento e ter gosto pela docência, pois atuar na sala de aula não é um processo simples. Exige conhecimento, estudo, planejamento e muito comprometimento com a instituição de ensino na qual se está atuando. Assim, podemos pensar a docência como um espaço de reflexão sobre o ensinar e o aprender a ser professor.

Por meio as concepções sobre o ensinar e o aprender das acadêmicas em formação inicial, buscamos compreender a primeira dimensão da categoria aprendizagem da docência, que é o processo da tomada de consciência. Destacamos o processo de tomada de consciência sobre o que significa ser pedagogo e o que os sujeitos produzem para aprender e ensinar; destacamos que nesse processo somos ensinantes e aprendentes, simultaneamente. Para tanto, os espaços de compartilhamento são

imprescindíveis como mostra a tomada de consciência.

Compreendemos que a aprendizagem da docência não pode ocorrer de forma solitária; ela envolve o compartilhamento de saberes com outros sujeitos que também estão em um processo de formação. As narrativas das colaboradoras revelam estes aspectos:

[...] acho que é uma relação de troca, no mesmo momento que eu estou ensinando eu posso estar aprendendo com ele. Não existe o professor saber mais que o aluno, eu acho que os dois podem aprender um com o outro [...] (Ana – 3º semestre).

Cada um vai necessitar de uma forma para aprender. Eu posso aprender de uma forma e tu de outra. Acho que a gente vive num processo de aprendizagem constante (Eliz – 5º semestre).

A tomada de consciência desse processo põe em destaque a segunda dimensão da categoria da aprendizagem da docência, o inacabamento, que se caracteriza por um processo de aprendizagem permanente. É necessário, portanto, buscar os conhecimentos prévios como elementos que darão suporte aos desafios que surgirem ao longo da formação. Nas narrativas que seguem evidenciamos aspectos do inacabamento na formação inicial:

Essa formação é inicial, tu tens sempre que buscar, estar buscando, se atualizar, estudar sempre... É preciso muito conhecimento, eu acredito que estes quatro anos não são suficientes, eu acredito que o professor, o pedagogo precisa dominar várias áreas (Eliz – 5º semestre).

Eu acho que é só ter a graduação, eu acho que é um comprometimento de tu ires além do que tu aprendes aqui (Ana – 3º semestre).

Eu acho que é preciso o professor estar sempre buscando, sempre buscando melhorar suas práticas, buscando esses cursos; existe muita formação após a faculdade (Tatiane – 5º semestre).

O inacabamento está expresso nas narrativas das acadêmicas e revelam a complexidade de ser professor. Evidencia que essa formação, a graduação no Curso de Pedagogia, caracteriza-se como um processo de formação inicial. Nesta

mesma direção, Freire (2009, p. 58) diz: “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

A compreensão acerca da inconclusão do sujeito presente na formação inicial indica a necessidade de reconhecermos que somos seres inacabados e que precisamos continuamente construirmos e [re]construirmos saberes no processo de aprender a ser professor. Destacamos como aspecto relevante do inacabamento dos sujeitos o processo contínuo da formação. Estes elementos estão destacados nas narrativas que seguem:

Eu acho que é um processo contínuo, que ele começa na formação inicial; na minha opinião, acho que ela não acaba. Porque são novas experiências que a tua formação vai exigir (Eliane – 7º semestre).

Para mim, formação docente é todo o processo em que o professor se coloca para aprender para depois ensinar. Não só a graduação; para mim, tu fazeres um curso ajudará na tua formação, vai te abrir outros campos, tu vais conseguir enxergar outras coisas (Tatiane – 5º semestre).

Eu acho que a formação docente é o principal. É o principal para o professor tanto a formação inicial, mas também a formação continuada, pois a formação inicial é uma base e a formação continuada é onde tu vais aprimorando tudo aquilo que tu aprendeste. Ter a formação inicial, ir para a sala de aula e não buscar se aprimorar, eu acho que é parar no tempo (Paula – 7º semestre).

Acredito que essa formação, a graduação que a gente tem nesses 4 anos, é uma formação inicial, que isso não pode acabar aqui; eu acho que todo professor deveria ter a formação continuada (Eliz – 5º semestre)

Observamos, assim, que as acadêmicas têm consciência do inacabamento; compreendem que a aprendizagem da docência não se esgota na formação inicial do professor. Nas palavras de Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola/universidade, como lugar de crescimento profissional permanente”.

O aprender é contínuo na vida e no campo profissional, porque cada dia é uma aprendizagem e cada aprendizagem tem um sentido, um significado para nossa formação

como pessoa e profissional, “[...] a aprendizagem não é separável da vida [...], dos seus contextos sociais, dos seus processos de desenvolvimento, dos seus dilemas, daquilo que lhes acontece na vida para além da escola” (NÓVOA, 2009, p. 62).

Ninguém se torna professor de um dia para o outro; tornar-se professor é um processo que envolve a reflexão sobre a aprendizagem docente; pressupõe as trajetórias profissionais e pessoais. A formação e a atuação docentes evidenciam o inacabamento como algo que faz parte da trajetória do professor. A cada nova aprendizagem percebemos que estamos nos constituindo como docentes, pois somos seres inacabados.

A nossa terceira dimensão da categoria aprendizagem da docência é teoria e prática, a qual expressa a necessidade da compreensão dessa relação ao longo da formação. Destacamos nas narrativas das discentes que há uma ansiedade por atividades práticas desde o início do curso. Entretanto, acreditamos que ir para as atividades práticas exige conhecimento do campo teórico da educação e do contexto escolar.

Reafirmamos que o movimento de alternância, segundo Ferry (2004) caracteriza-se pela possibilidade de experienciar situações sobre as quais podemos refletir ao nos afastarmos dela, ou seja, ao estudar um tema poder tomar uma distância dele para então analisá-lo. Tomar distância das situações práticas e analisá-las tendo por fundamento os referenciais que construímos permite-nos avaliar o que produzimos, reconhecendo o que não foi exitoso e o que precisa ser retomado. Logo, os conhecimentos teóricos interligados com a prática possibilitam aos discentes, futuros docentes, uma compreensão do contexto escolar no qual atuarão.

A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBÉRNON 2011, p. 58).

É necessário ter clareza sobre as teorias estudadas no curso, buscando aproximá-las das situações práticas vividas. Ao questionarmos as acadêmicas sobre a prática pedagógica enfatizada no Curso de Pedagogia, observamos nas suas

narrativas a falta de aproximação entre teoria e prática.

Eu acho que a prática se apresenta muito pouco. A teoria foi no início do curso e as disciplinas práticas foram agora no 7º semestre (Paula – 7º semestre).

Eu acho que é muito importante a teoria e prática, mas, muitas vezes, não há no curso. A gente vê a teoria no curso, mas não consegue enxergar na prática. Para mim, isso é o mais difícil, para ser professor teria que ser mais evidente essa articulação entre a teoria e a prática, mais junto (Tatiane – 5º semestre).

Em algumas disciplinas elas se apresentam imbricadas; em outras elas ficam muito distantes. Às vezes, tu vê a teoria e como é que eu vou fazer isso na prática. Aqui no Curso tem profissionais que conseguem relacionar isso muito bem durante as aulas, mas tem outros profissionais que não conseguem transmitir um conhecimento de forma que nós, alunos, possamos consolidar na prática, ou seja, há uma dicotomia entre teoria e prática (Eliane – 7º semestre).

Observa-se que as narrativas dos sujeitos destacam que em algumas disciplinas a teoria e a prática são articuladas e que em outras isso não acontece. Relacionam, ainda, que essa articulação também depende do professor da disciplina, de como ele planeja e conduz a sua aula. Compreendemos que a relação teoria e prática implica uma reflexão crítica desse processo. Destacamos a busca da relação teoria e prática como uma dimensão que tenciona o processo de aprender a ser professor, na formação inicial. Logo

a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 55).

No processo de aprender a ser professor, um dos pontos para que ocorra a aprendizagem docente das acadêmicas em formação é a atividade de estudo. Esta emerge como a quarta dimensão da categoria aprendizagem da docência, no momento em que as acadêmicas percebem a necessidade da busca de estratégias para a resolução de problemas e a solução de atividades, procurando novos espaços de formação que contribuam para sua aprendizagem docente.

Consideramos a atividade de estudo como uma dimensão que envolve o processo de mobilização de estratégias articuladas para concretizar as ações e operações que as acadêmicas realizam para aprender sobre a docência. Isso pode ser evidenciado nas narrativas a seguir:

Eu vejo que não são todos os professores que pensam do mesmo jeito, tem professores que dão liberdade para a gente poder participar da construção da aula, da construção das atividades e do decorrer (Ana – 3º semestre).

Uma experiência que busquei e que foi muito positiva de aprendizagem foi a participação no pró-letramento, um projeto do governo federal. A prática na sala de aula e as leituras do material deste projeto complementaram a minha formação como acadêmica (Tatiane – 5º semestre).

Um dos elementos que evidenciam a busca de estratégias de ação na atividade de estudo é o envolvimento e a participação dos estudantes em grupos e atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a participação em eventos da área da educação. Para Macedo (2005, p. 39), “um contexto de aprendizagem importante para o aperfeiçoamento do professor é o da participação em palestras, seminários ou cursos de atualização, extensão ou aperfeiçoamento”.

Destacamos, assim, que a aprendizagem da docência ocorre em diferentes espaços, tendo em vista as necessidades evidenciadas pelas acadêmicas e é a partir destas que elas desenvolverão a atividade de estudo. Quando as acadêmicas procuram outros espaços de aprendizagem para ampliar os conhecimentos oferecidos pelo curso, observamos a busca pela autonomia e o pensar reflexivo.

A participação em grupos de pesquisa, o estágio final do Curso de Pedagogia, dentre

outros processos evidenciados nas trajetórias de formação, têm um grande significado para as acadêmicas, pois é na formação inicial que elas começam a tomar consciência da importância da atividade de estudo. Este processo pode favorecer a autonomia do sujeito que se torna conhecedor de modos de aprender a docência.

Considerações finais

Este estudo proporcionou a compreensão acerca da aprendizagem da docência de acadêmicas em formação inicial, bem como evidenciou trajetórias formativas que potencializam essa aprendizagem.

Nessa direção, a categoria aprendizagem da docência, destacada em nosso estudo, implica o entendimento da formação como um processo contínuo e permanente do professor. Neste processo, a tomada da consciência envolve o compartilhamento de saberes com outros sujeitos que também estão em formação inicial, valorizando as experiências e os saberes que cada um possui.

Com a tomada de consciência, observamos nas narrativas o momento em que as acadêmicas destacam o inacabamento de ser professor e a complexidade dessa profissão. É possível afirmar que a formação no Curso de Pedagogia, ou seja, a inserção no campo profissional exigirá a continuidade desse processo formativo que é permanente.

Quanto à relação teoria e prática, as narrativas destacaram que as estudantes manifestam que, ao vivenciarem a prática, buscam a articulação com a teoria estudada, exigências da construção da docência. Mediante as situações práticas vividas emergem as necessidades no campo de atuação profissional do sujeito, motivando-o para a busca de estratégias capazes de favorecer os desafios da atividade docente. Nessa direção, a atividade de estudo da qual lançamos mão foi explicitada por meio das ações e operações desenvolvidas pelas acadêmicas na busca de espaços para a consolidação desse processo. Assim, é fundamental ir além do conjunto de disciplinas ofertadas e necessário o envolvimento em atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Com as concepções evidenciadas por meio das narrativas das acadêmicas, observamos que elas se colocam como aprendizes, compreendendo os percursos que produzem ao aprender a docência. Isso se concretiza no momento em que destacam ações e operações

necessárias para que o processo de aprender aconteça.

As narrativas proporcionaram uma reflexão acerca das dimensões que as constituem como sujeitos/colaboradores, destacando-se a complexidade da aprendizagem de ser professor. Compreendemos que o processo de aprendizagem docente na formação inicial é um elemento-chave para que os sujeitos em formação possam refletir sobre o que significa colocar-se em condições de aprender a docência.

Referências

BAPTAGLIN, L. A. **A Aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado**. 2014. 228f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

BEZERRA, C.; PAZ, S. R. Profissionalização e formação docente: dimensões e diferenciações epistemológicas entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, 1., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: LABOR/Universidade Federal do Ceará, 2006, p. 1-23.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes formadores da educação superior. **Relatório parcial do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado** CNPq/CE/UFSM, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] União. Ministério da Educação. Brasília, DF, 18 de Fevereiro 2002, p. 1-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso 8 mai.2013.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível

superior. Diário Oficial [da] União. Ministério da Educação. Brasília, DF, 20 de Fevereiro 2002, p. 1, Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CPO22002.pdf>>. Acesso: 09 fev. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1/2006**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 15 de maio de 2006, p. 01-06. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rp01_06.pdf>. Acesso: 9 mai. 2013.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSA, J.; et. al. (Org.) **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995. p.15-59.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. 1. ed. 1. reimp. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2004.

FIGHERA, A. C. M. **O ser formador e o seu professor sem álibis no processo de formação: o curso de licenciatura em Língua Inglesa**. 2014. 260f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

IRION, P. C. **Cronologia do processo de instalação dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 1960-1985**: Universidade Federal de Santa Maria: Programa de Avaliação de Reforma Universitária, 1985.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G.

(Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.15-61.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**. Como construir uma escola para todos?. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MILLANI, S. M. de F. **Aprendizagem docente no contexto da alfabetização: movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão**. 2012. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

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

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência** In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária**. 2012. 219f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ROSSETTO, G. A. R. da S. **Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa**. 2013. 271f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SANTOS, E. A. G. dos. **A Dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade**. 2013. 229f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a**

los métodos cualitativos de investigación.

Buenos Aires: Editorial Paidós, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
MARIA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**
do Curso de Pedagogia Diurno. Santa Maria:
PROGRAD, 2007. Disponível em:
<<http://pedagogiadiurno.wordpress.com/ppp/>
> Acesso: 10 mar. 2014.

Recebido em: 31/05/2014

Aceito em: 16/06/2014