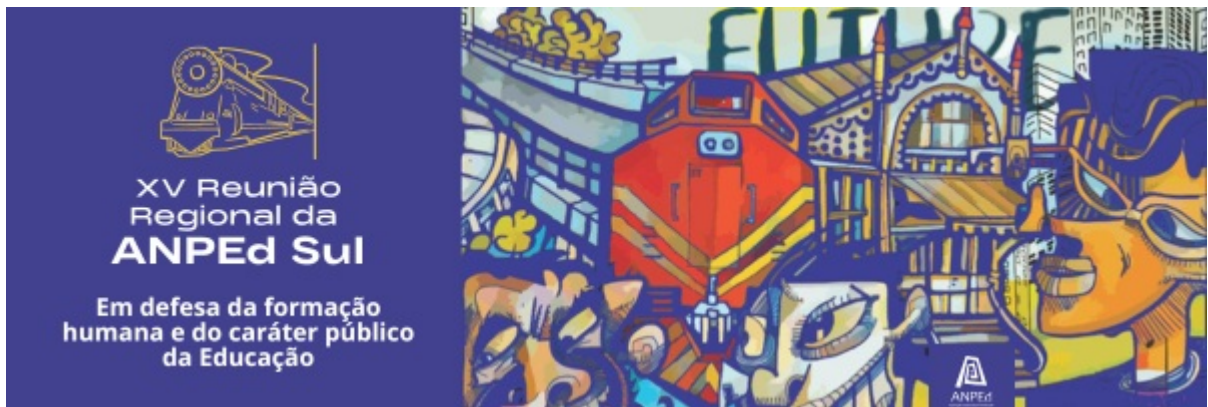




ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16686 - Resumo Expandido - Trabalho - XV Reunião ANPEd Sul (2024)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Stéfani da Silva Korb - UFPel - Universidade Federal de Pelotas

Mara Rejane Vieira Osório - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Agência e/ou Instituição Financiadora: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL EM NÍVEL SUPERIOR - CAPES

NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

RESUMO: Este estudo investiga a formação de estudantes de pedagogia na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Tendo como inspiração os estudos pós estruturalistas de viés foucaultiano sobre currículo, o estudo utiliza narrativas de estudantes em final de curso, para discutir sobre como a formação oferecida têm modificado os modos de pensar e agir das futuras docentes. Destaca ainda, a importância da dimensão prática no processo formativo e conclui que o produzir-se enquanto docente é um processo sempre dinâmico e inacabado, aberto aos diversos atravessamentos da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Licenciatura. Educação Superior.

As reflexões desenvolvidas neste estudo são provenientes da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que buscou investigar como um grupo de estudantes de Pedagogia (licenciatura) estão se constituindo como professoras dentro de um currículo que assume como foco uma concepção de docência ampliada, voltada principalmente na formação de docentes para a Educação Básica e gestão escolar.

O propósito aqui é tecer alguns apontamentos a partir das narrativas das estudantes sobre como pensam a formação que estão tendo no curso, de que formas têm transformados a

si mesmas na busca por se constituírem enquanto professoras, em um currículo arquitetado para produzir docentes conforme um perfil desejado. A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa centrou-se na análise de informações obtidas através de rodas de conversa com sete estudantes que estavam finalizando o curso diurno de Pedagogia da UFPel e que serão referenciadas neste estudo a partir de letras.

Em “O Currículo como Fetiche: A poética e a política do texto curricular” (2010) Tomaz Tadeu da Silva defende que o currículo não pode ser compreendido apenas como uma lista ou conjunto de conhecimentos prescritos a serem ensinados, para o autor o currículo:

Como política curricular, como macro discurso o currículo tanto expressa as visões e significados do projeto dominante quanto ajuda a reforça-las, a dar legitimidade e autoridade. Como micro texto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhe sejam convenientes. (SILVA, 2010, p.29)

Seguindo esta perspectiva, pode-se compreender que o currículo não é um documento neutro ou imparcial; pelo contrário, é produzido através de disputas e confrontos entre diferentes sujeitos, discursos, instituições etc., que buscam impor e fazer prevalecer determinados significados e não outros. Como argumentado por Silva (2010, p.21), “Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos”.

No caso da formação de professores, o currículo é um dos elementos através dos quais esses significados circulam. Por isso, nesses jogos estratégicos de poder, as condições de formação e as formas como os futuros docentes devem ser, pensar e agir – suas identidades e subjetividades – estão sendo constantemente disputadas e trans/formadas. Por exemplo, em diversos momentos, as demandas com relação às características e modos de ser e agir dos docentes assumiram diferentes configurações. Esperava-se que os/as professores/as fossem sujeitos mais críticos, reflexivos, dialógicos, mediadores, autônomos, etc.

Todavia, é importante lembrar que, seguindo a perspectiva dos estudos de Foucault (2013), as relações de poder não são exercidas de modo vertical ou apenas como processo de dominação e opressão, mas de forma horizontal e difusa. Como destaca Foucault (2013, p.288), o poder: “É um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidade em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita”.

Portanto, os textos ou discursos dos documentos curriculares não são apenas reproduzidos ou transferidos; eles passam por um processo de interpretação e ressignificação no qual se mesclam com outros discursos, saberes, crenças, valores e verdades construídas a partir das experiências que cada sujeito – neste caso, as estudantes – vivenciaram ao longo de suas vidas.

Ao entrevistar um grupo de estudantes de pedagogia, uma narrativa que se manifesta com frequência diz respeito à forma como compreendiam a educação, docência e o ser

criança antes de ingressarem no curso de formação. Conforme as estudantes, essas compreensões estavam assentadas em concepções que julgam como equivocadas, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Estudante C: [...] na minha cabeça por trabalhar com crianças, eu pensei vai ser muito tranquilo de impor assim as minha ideias, essas concepções que eu tinha na época, do que é certo e do que é errado [...] **hoje em dia eu não penso em fazer** isso [...] **eu fui desconstruindo todas essas coisas** [...] **tinha umas visões muito equivocadas**, hoje em dia eu acho que é óbvio [...] só fui realmente **desapegar dessas ideias erradas de pedagogo** que eu tinha criado, lá pelo meio do quarto semestre.

Estudante B: [...] fui pensando que era uma coisa e acabei me encontrando, aprendendo muito com o curso, assim **mudando vários pensamentos**.

A partir dessas narrativas, é possível compreender que a concepção de experiência formativa assumida pelas estudantes parece estar atravessada pelo entendimento de que a formação é um caminho que possibilita corrigir pensamentos errados e atingir uma forma de pensamento mais elevada ou consciente de como as coisas são. Os cursos de formação seriam espaços capazes de iluminar as consciências, desconstruindo conhecimentos equivocados e despertando para um tipo ideal de docência, além de construir uma consciência sobre como devem ser e atuar na educação básica.

A construção dessa consciência permite que as estudantes reavaliem também as experiências que vivenciaram durante a escolarização básica. Em outras palavras, a formação que estão tendo no curso de pedagogia possibilita que modifiquem a forma como compreendem suas experiências, como pode ser observado:

[...] percebo também várias coisas **que foram feitas** com a gente e que a gente achava que não tinham sido intencionais, mas que foram intencionais. Hoje eu vejo várias coisas que a gente aprende e eu penso: o meu professor **fez aquilo** comigo, para isso, estava formando isso, acho que faz a gente refletir que todas as coisas que a gente faz na sala de aula elas são intencionais, elas **formam um tipo de caráter**, elas **formam um tipo de pessoa** e fazem as crianças terem certas concepções do que a gente é, e esse outro lugar de professor eu acho que é bem diferente da gente ser aluno, mas acho que essa questão intencional é o que mais me faz refletir, de que tudo que a gente faz vai refletir de certa forma, **de alguma forma na criança, na pessoa que está do outro lado, assim como a gente já percebeu isso**. (Estudante D)

No curso de pedagogia, as estudantes desenvolvem o que denominam como olhar pedagógico, uma forma diferenciada de ver que observa pedagogicamente as crianças, a organização do ensino e o trabalho docente. Através desse olhar, conseguem perceber possibilidades diferenciadas em materiais e ferramentas, por exemplo, que podem vir a auxiliar no ofício docente:

Estudante E: [...] as crianças, a gente tem um **olhar diferente**, para eles depois de ter uma formação, que a gente vê eles com mais capacidade que muitas pessoas que acham que a criança não entende muita coisa, que não tem conhecimento. [...] **tem o outro olhar para outras coisas**, eu vejo assim um potinho aquilo ali pode ser um chocalho, [...] isso daqui dá para fazer um alfabeto móvel, tampinhas um jogo de sílabas, as vezes eu fico pensando, fazendo associações.

Estudante E: [...] amplia o nosso conhecimento, sobre o que é a escola [...] eu via a escola como um lugar de estudar, de conhecimento. [...] **a gente vê pelo lado pedagógico**, a importância do brincar, mas não o brincar livre, **um brincar**

direcionado, com objetivos.

Estudante B: [...] o quanto que **o curso de pedagogia me abriu a mente** para a importância da escola, e a importância de todos esses espaços escolares na vida da gente, na vida da criança.

A maneira como as estudantes enfatizam esse olhar, no entanto, parece não ser um olhar qualquer. Ele não aborda as concepções de educação, infância, modos de ser criança ou reflexões sobre o trabalho docente. Ao contrário, parece estar associado a compreensões mais limitadas que percebem a criança como objeto de ensino.

Essa forma de compreensão não é surpreendente nos currículos dos cursos de formação em pedagogia. Conforme pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica (GEDEB, 2019), em muitos projetos político- pedagógicos de universidades no Rio Grande do Sul, essa perspectiva genérica é identificada. Os estudos específicos sobre educação infantil e crianças de 0 a 3 anos, por exemplo, conforme observado por Osório, Garcia e Silveira (2019), não são amplamente contemplados nos currículos. Quando aparecem, estão frequentemente subordinados às discussões sobre docência nos anos iniciais.

A experiência prática emerge como momento crucial na formação profissional destas estudantes; é a partir das experiências vivenciadas em contextos escolares que esse olhar pedagógico e o sentimento de que se tornaram ou não docentes se confirmam. Como argumentado pela estudante B, somente na prática: “Para ter a certeza do que é, a gente vê muito teoria e estuda sobre aquilo, mas na prática eu acho que a gente vai mesmo ter certeza”.

Como já desenvolvido por vários autores (TARDIF, 2012; DIAS e LOPES, 2009; GARCIA et al., 2013; GARCIA, 2016), a prática como espaço de aprendizagem e desenvolvimento da docência não é novidade. Para Tardif (2012), ao ocuparem essa posição de docentes, uma série de saberes que não são necessariamente da ordem do ensino são aprendidos. Conforme o autor: “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”.

Já para Garcia et al. (2013), essa ênfase constante da prática como a dimensão mais importante nos currículos de formação pode ser considerada como uma tecnologia do eu docente:

Pelo contexto investigado, pode-se afirmar que acrescentar mais prática aos currículos da formação inicial das docentes não implica necessariamente um acréscimo de sabedoria e de qualidade na formação inicial. A prática, tal como vem sendo predominantemente tratada pelos cursos, refunde a dicotomia entre teoria e prática e uma forma de pragmatismo que enfraquece versões mais complexas de profissionalismo docente. (GARCIA et. al, 2013, p. 260)

O que observamos no desenvolvimento desta pesquisa é que, embora as experiências práticas possam não acrescentar novos conhecimentos teóricos, são nesses espaços que as

estudantes não apenas exercitam-se como docentes, mas também colocam em ação os conhecimentos e saberes aprendidos ao longo da formação no curso. Como salienta a estudante E sobre os saberes aprendidos no curso: “[...] eu não conseguia entender como [...] mas será que isso dá certo? [...] e eu vi que nas práticas que eu tive, agora com as minhas alunas que dá certo, dá certo!”.

Neste sentido, podemos compreender que, ao serem colocados em ação pelas estudantes, os conhecimentos passam a ganhar novos contornos, são ressignificados e adquirem outro valor, pois são, de certa forma, testados e verificados. Os resultados obtidos através dessas experiências passam a ser incorporados como saberes pertencentes ao sujeitos.

Considerando as reflexões realizadas neste estudo, no caso do curso diurno de pedagogia da UFPel, assim como em outros cursos de formação, é possível perceber que, ao selecionarem saberes, possibilitarem determinadas experiências, organizarem, classificarem, in/excluir determinad os conhecimentos e não outros, o curso realiza um esforço para seduzir ou convencer as/os estudantes a se produzirem de determinadas formas, com determinadas características, modos de pensar e agir.

Ao estudar as narrativas apresentadas, compreendemos que muitos dos saberes, verdades e características difundidas no curso são, neste momento, assumidas pelas estudantes, principalmente se experienciados na dimensão prática. Todavia, o processo de tornar-se professor/a não está restrito apenas ao que é proposto pelos cursos de formação. Não existe uma fórmula exclusiva de como se constituir docente; esse é um processo dinâmico e aberto, não podendo ser fixado. Diferentes experiências, discursos, saberes e verdades provenientes de diversas fontes, como o contexto social, cultural, político e também educacional, podem atravessar as/os estudantes ao longo de suas vidas, fazendo com que se modifiquem e trans/formem a si mesmas/os.

REFERÊNCIAS

DIAS, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para Formação de Professores**. Currículo Sem Fronteiras, v.9, n.2, jul/dez, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.pdf>

GARCIA, Maria Manuela; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. **Teoria e Prática na Formação de Professores: a prática como tecnologia do eu docente**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.29, n3. Set de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/M6DSjHTjJXv9GZBzfC3qHDJ/?format=pdf&lang=pt>

GARCIA Maria Manuela Alves. **Políticas Curriculares e Profissionalização: Saberes da prática na formação inicial de professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.02, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WmrpNVVFYPBvc4zJkbPDwpL/?lang=pt&format=pdf>

OSÓRIO, Mara Rejane Viera. GARCIA, Maria Manuela Alves. SILVEIRA, Tainá Melo.

Curso de Pedagogia em Universidades Públicas Gaúchas: um estudo a partir de projetos político-pedagógicos. In: Currículos e profissionalidades docentes: Licenciaturas em pedagogia e matemática em universidades públicas gaúchas. São Leopoldo, Óikos, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Saber e poder.** In: Michel Foucault uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Org. Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. 2.ed, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2013.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetice: A poética e a política do texto curricular.** 4.ed, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e a Formação Profissional.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.