

TORNAR-SE PROFESSOR: possibilidades de aprendizagem da docência no espaço da formação acadêmico-profissional

Sydione Santos¹

RESUMO

No presente texto aborda-se a relação entre docência, saberes profissionais e formação de professores. O objetivo é refletir sobre o sentido da aprendizagem da docência em cursos de formação acadêmico-profissional e socializar uma experiência desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Nesse sentido, inicialmente é discutida a importância dos saberes do professor, compreendendo-os numa articulação entre vida, profissionalização e contextos de atuação docente. Nessa ótica, aponta-se a necessidade de processos formativos que problematizem a prática docente, complexa e multifacetada, na relação com os saberes específicos da profissão, trabalhados no tempo-espaço da formação inicial. Nesse contexto, é apresentado um projeto de formação, realizado num curso de Pedagogia de uma Universidade Pública. Na referida proposta, a aprendizagem da docência é vivenciada e estudada pelo eixo da Alfabetização, em escolas de uma rede municipal de ensino. Além disso, compreende-se a formação docente numa perspectiva investigativa e reflexiva e espera-se que tais processos sejam interdependentes no percurso formativo. Pretende-se também abrir novos diálogos em torno dos processos formativos e da aprendizagem da docência, contribuindo para potencializar as pesquisas na área.

Palavras-chave: Docência. Formação de professores. Saberes docentes.

ABSTRACT

This paper deals with the relation between teaching, professional knowledge and teacher education. Furthermore, it reflects on the meaning of teaching apprenticeship in courses aimed at developing academic and professional skills, and shares an experience carried out through the CAPES Teacher Training Bursary Scheme – PIBID. Thus, first it discusses the importance of the teacher's range of knowledge, involving three aspects: (i) life; (ii) professionalisation; and (iii) teaching practice contexts. In this perspective, it emphasizes the need for qualification processes that take into account the complex and multifaceted teaching practice within the scope of the range of specific knowledge of the profession in the time-space bracket of initial qualification. In this context, it is presented a qualification project implemented in a pedagogy course offered at a public university. In this project, the learning process towards becoming a professional teacher is experienced through a literacy course offered in schools of a municipal education system. In addition, teacher education is

1. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR. Professora no Curso de Pedagogia da UEPG. Integrante da Linha de Pesquisa: Política Educacional e Formação de Professores da UEPG. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia da UEPG, inserido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/ CAPES. E-mail: sydione@terra.com.br

approached through an investigative and a reflective perspective, considering the interdependence of these processes. Finally, the project seeks to lay the foundation for new discussions about qualification processes and teaching apprenticeship, which may contribute to development research in this field.

Keywords: Teaching. Teacher education. Teacher's range of knowledge.

INTRODUZINDO A QUESTÃO

No presente texto, tem-se como finalidade refletir sobre a formação de professores e socializar uma experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, fomentado e apoiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O referido programa apoia projetos de iniciação à docência em Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, atendendo a uma das atribuições da CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério (Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007). Nesse sentido, os projetos institucionais de iniciação à docência devem atender aos objetivos apresentados no Edital CAPES/DEB nº 02/2009. Afirma-se, por meio destes, o incentivo da CAPES no que se refere à formação de professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública. Destaca-se assim a valorização do magistério e das licenciaturas, pelo estímulo aos jovens que optam pela carreira docente.

Nessa perspectiva, pretende-se também promover a integração da Universidade com a Educação Básica e inserir os licenciandos no cotidiano da escola pública. Tal processo deve proporcionar a investigação de problemas vivenciados no processo ensino-aprendizagem e provocar a participação

de futuros professores em práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação qualitativa das questões identificadas. Espera-se ainda que, por meio deste movimento, as escolas públicas possam se tornar protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores de futuros professores.

Nessa dimensão, é possível e necessário enfatizar e valorizar os objetivos propostos em tal programa, pois os cursos de formação acadêmico-profissional (formação inicial) são constituintes de um processo de desenvolvimento profissional que se constrói ao longo da vida e da carreira. Daí a necessidade de oportunizar aos futuros professores espaços e tempos que favoreçam a problematização de experiências docentes, tornando-as fonte de aprendizagem e de conhecimento, além de contribuir para a sua identificação com a profissão.

É nesse contexto que se insere o projeto do Curso de Pedagogia (PIBID), desenvolvido numa Universidade pública e estadual, objeto a ser socializado neste texto.

A DOCÊNCIA E OS SABERES PROFISSIONAIS

As exigências e os questionamentos emergentes da sociedade contemporânea, bem como as possibilidades e potencialidades que fazem parte do percurso do homem no mundo, provocam a reflexão

sobre o papel da escola e, conseqüentemente, sobre docência e formação docente. Nesse sentido, concorda-se com Veiga de que não há dúvida que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência (2008, p. 14). Amplia-se a atividade docente porque, na realidade, o trabalho dos professores ultrapassa a tarefa de ministrar aulas, fato que decorre das inúmeras necessidades e finalidades que constituem a complexidade do processo de ensinar e aprender.

Nessa direção, inserem-se como desafios a diversidade e a pluralidade sócio-cultural, as mudanças geradas pela tecnologia, as necessidades originadas no mundo do trabalho, a necessidade de escolarização, as próprias condições em que ocorre o trabalho do professor e outros. Em face disso, torna-se necessário redimensionar as formas de ensino, no sentido de que a escola e o professor possam enfrentar as características presentes no contexto macroestrutural (social, político, econômico, cultural).

Nesse movimento, solicita-se dos professores a compreensão ampla do contexto em que atuam, de forma reflexiva, competente e responsável, além de conhecer, fortalecer e ampliar as estratégias de ensino, a fim de considerar e atender os processos de aprendizagem. Ainda sobre o campo de ampliação da docência, Veiga (2008, p. 13-14) situa as incumbências dos professores, definidas na Lei 9394/96, no artigo 13, como participar da elaboração do projeto pedagógico, promover estratégias de recuperação, participar integralmente dos períodos referentes ao planejamento, à avaliação e ao próprio desenvolvimento profissional, dentre outros.

Sem dúvida, a docência ocorre numa realidade dinâmica, multifacetada e contingente. Assim sendo, a ampliação do sentido da docência não é simplista e nem se desenvolve à margem de conflitos e contradições, que permeiam o próprio papel da escola.

Considerando a ampliação do campo da docência, é importante não perder de vista que a mesma é uma atividade profissional e requer formação especializada, ou seja, necessita de conhecimentos

específicos para exercê-la adequadamente (Veiga, 2008). Nessa direção, Imbernón (2009) aponta que ser um profissional implica no domínio de uma série de habilidades especializadas, permitindo que o mesmo seja competente em um determinado trabalho. Além disso, tal especificidade faz com que o profissional faça parte de um determinado grupo organizado e de pertença profissional. Discute ainda que os conhecimentos do professor são construídos e reconstruídos durante a vida profissional, ao serem relacionados com a teoria e a prática.

Ao buscar elementos que contribuam para uma elaboração do significado da docência na relação com os processos formativos, torna-se importante lembrar os estudos de Nóvoa (1991, 1992) que apontam as dimensões da profissão docente. O referido pesquisador afirma que três dimensões são essenciais para a construção da identidade profissional: o desenvolvimento pessoal (processos que fazem parte da vida do professor), o desenvolvimento profissional (profissionalização docente) e o desenvolvimento institucional (investimentos da instituição na relação com seus objetivos educacionais).

Assim sendo, a construção da identidade e da profissão docente é dinâmica e contextualizada, tendo em vista o movimento social e histórico, que envolve a vida e a carreira do professor nos espaços e tempos em que este se insere. Nesse sentido, os saberes docentes são continuamente elaborados, vivenciados e ressignificados, incluindo-se os saberes oriundos da formação profissional.

Pesquisas têm mostrado que, devido à singularidade do ensino, a formação profissional do professor também exige saberes específicos, sem que estes se desarticulem da prática educativa, entendida no sentido mais amplo. Ou seja, os saberes da formação precisam relacionar-se com as situações concretas de ensino e estas envolvem a dinâmica dos alunos, as concepções dos professores, a organização e a cultura institucional, as políticas educacionais, o contexto sócio-político, dentre outros aspectos.

Discutir o significado dos saberes da formação profissional para o exercício da docência implica

compreender como os professores pensam, como realizam o ensino, o que fazem, em que acreditam, isto é, faz-se necessário compreender como se constitui sua base de conhecimento profissional.

Nessa perspectiva, as pesquisas de Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) alertam que os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e compósitos, oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, outras instituições...) e adquiridos em tempos sociais diferentes (infância, escola, formação profissional, carreira, prática docente na escola e relação com os pares...). Além disso, os diferentes saberes integram-se ao trabalho docente pelo seu uso e pela relação social com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem.

Em função do raciocínio anterior, decorre o fato de que os saberes são temporais, isto é, são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211). Entende-se também que o professor possui uma trajetória pré-profissional, ou seja, todo um percurso pessoal e social vivido antes da formação para o magistério. Tal preparação se inicia nos cursos de formação docente e não se encerra até o fim da carreira profissional.

Outro ponto essencial é que os saberes do professor estão intimamente ligados ao seu trabalho. São os saberes práticos, operativos e normativos, relacionados às funções que os professores exercem na realização do seu ofício. Nesse caso, sua utilização depende de uma adequação às funções, aos problemas, às situações de trabalho e aos objetivos educacionais.

Em face dessa análise é possível situar o lugar e a importância dos saberes da experiência. Segundo Tardif (2002), este tipo de saber constitui o “núcleo vital” do saber docente. É por meio da experiência que a relação de exterioridade do professor com os demais saberes transforma-se na possibilidade de interioridade, isto é, de proximidade com a sua prática de ensinar. Isso significa que na e pela experiência os professores selecionam, filtram, julgam e avaliam os diferentes saberes, incorporam

à sua prática, negam ou retraduzem os mesmos em função dos contextos variáveis e contingentes da atividade cotidiana.

Nesse caso, trata-se de refletir sobre em que dimensão se encontram os saberes da formação profissional, oriundos das instituições de formação de professores, que se constituem a partir das ciências da educação, da ideologia pedagógica e das áreas específicas do conhecimento.

Assim, os saberes pedagógicos se referem às concepções provenientes da análise da prática educativa e se relacionam com as ciências da educação. Os saberes disciplinares se originam dos diversos campos do conhecimento específicos, emergentes da tradição cultural e apresentados sob a forma de disciplinas ou áreas do conhecimento. Tais saberes articulam-se com os saberes curriculares, apropriados e adquiridos ao longo da carreira profissional, embora façam parte, de algum modo da formação inicial. Os saberes curriculares se relacionam aos discursos, objetivos, métodos, relacionados aos saberes sociais, definidos pela instituição escolar e reconhecidos como modelos da cultura erudita.

Reafirma-se que os citados saberes são compreendidos, validados e ganham sentido por meio das experiências de ensino, individuais e coletivas. É importante lembrar que os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54).

Nessa ótica, compreende-se que a formação acadêmico-profissional é um espaço-tempo em que se faz necessário articular e conjugar os diferentes saberes na relação com o exercício docente, pois neste os mesmos são mobilizados em decorrência dos problemas, necessidades e desafios do ensino. Entende-se ainda que a formação inicial precisa possibilitar a relação com as diferentes teorias (objetivadas cientificamente), com a finalidade de contribuir para a reelaboração contínua e constante dos saberes e para a ressignificação do trabalho docente, sem negar que este é o espaço concreto da atividade profissional do professor.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: vivenciando possibilidades na formação acadêmico-profissional

Anteriormente, discutiu-se que os saberes docentes não são circunscritos ao conhecimento especializado, mas são plurais, heterogêneos, compostos por uma multiplicidade de saberes oriundos de diversas fontes e contextos. Além disso, baseando-se em Tardif (2002), situou-se a experiência como necessária fonte de conhecimento profissional, através desta, os conhecimentos emergentes de diferentes naturezas e âmbitos são filtrados, analisados, questionados e articulados, manifestando-se no ensino, cuja ação é de responsabilidade do professor.

Nesse sentido, a concepção e o processo de formação acadêmico-profissional se refletem no trabalho do professor. Tem-se enfrentado, como problemática recorrente, o fato de que as teorias educacionais não são compreendidas e trabalhadas num enfoque em que se permite o confronto, a análise, a reelaboração das mesmas na relação com a complexidade docente. Do mesmo modo, aponta-se que as metodologias desencadeadas na formação necessitam oportunizar sólida elaboração teórica do futuro profissional e, ao mesmo tempo, privilegiar a problematização, o estudo, a interpretação, o confronto teórico-prático, a reelaboração pessoal, tomando como ponto de partida e de chegada a realidade de trabalho. Quando, no espaço de formação, a docência é visualizada somente num enfoque prescritivo, ou seja, quando se enfatiza somente a dimensão de “como e o que deveria ser o ensino”, constrói-se uma diferença entre ideal e real, o mundo da universidade e o mundo da escola. Além disso, é reforçada a ideia de que a teoria, compreendida num âmbito acadêmico, não se relaciona com a prática.

Nessa perspectiva, as pesquisas concluem que se torna necessário e essencial criar e vivenciar tempos e espaços que permitam:

- análises de experiências de ensino;

- construção de uma comunidade de prática (possibilidade de emergência de saberes na relação com a experiência docente) e de uma comunidade de aprendizagem/investigação (desenvolvimento de uma cultura colaborativa de produção de conhecimento);
- registro, comunicação e socialização de experiências e conhecimentos;
- diálogo permanente e estudo coletivo;
- movimento teórico-prático;
- vínculos e interação entre escola e universidade (SANTOS, 2009).

Em função das referidas finalidades foi elaborado, planejado e está em andamento o projeto do curso de Licenciatura em Pedagogia, denominado “Adocência no espaço-tempo da alfabetização: percursos formativos e reflexivos”. Tal proposta insere-se no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Trata-se de um trabalho articulado a duas escolas da rede pública e municipal de ensino e envolve dezessete acadêmicas bolsistas (1º, 2º e 3º anos do curso), três coordenadoras da Universidade, duas pedagogas, supervisoras das escolas (também bolsistas), dezessete turmas dos três primeiros anos do 1º ciclo do Ensino Fundamental, considerando-se o *continuum* da alfabetização.

Nesse contexto, são os objetivos delineados no projeto de Pedagogia (2009, p. 4):

- Promover o vínculo entre Universidade e Ensino Fundamental por meio de um trabalho colaborativo e investigativo.
- Desenvolver processos efetivos de aprendizagem da docência.
- Favorecer o conhecimento, a vivência e a análise da complexidade da Alfabetização no Ensino Fundamental.
- Potencializar a pesquisa sobre formação de professores e a aprendizagem da docência.
- Articular os eixos curriculares, temáticos e conceituais no contexto do Curso de Pedagogia, incluindo diretamente a

disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização.

- Contribuir para avanços teórico-metodológicos no Ensino Fundamental – Alfabetização, afirmando-se o compromisso da Universidade com a melhoria da qualidade do ensino.
- Possibilitar a formação continuada dos profissionais da escola, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Dessa forma, um eixo aglutinador deste trabalho é a **docência** em suas diferentes e complementares dimensões: o processo de ensinar e aprender, tangenciado pelas dimensões filosóficas, psicológicas, sociológicas, estruturais e organizacionais, didáticas e políticas; a relação entre os conhecimentos pessoais, compartilhados e científicos; o ensino no contexto do trabalho pedagógico da escola, incluindo-se a sua dimensão ampliada no que se refere às relações escola-família, escola-comunidade, escola-sociedade; a dimensão curricular (planejamento, experiências de ensino-aprendizagem, avaliação); a gestão do espaço e tempo na sala de aula. Entende-se a docência como um momento forte deste trabalho, em que ocorre a concentração de atenção e esforços, tomando-a como objeto de estudo e investigação.

Nesse âmbito, compreende-se a formação docente numa perspectiva reflexiva e investigativa. Pretende-se que tais processos sejam interdependentes no percurso formativo. A reflexão é compreendida como processo de distanciamento para pensar a prática, iniciando-se uma atitude teórica sobre a mesma. No cotidiano, a reflexão ocorre, especialmente, a partir do diálogo com o conhecimento pessoal-individual e com o conhecimento de outros sujeitos (aprendizagem por observação, relação com colegas experientes, modelos da escolarização anterior, etc.). Assim, faz-se necessário que a reflexão não se limite ao conhecimento intersubjetivo e possa também ser orientada pelo conhecimento científico. Nesse caso, desencadeia-se uma reflexividade que se localiza na interação entre o conhecimento científico, o

conhecimento pessoal e o conhecimento compartilhado, ligada às ações e à prática social. A ciência, como corpus de conhecimentos e elaborações culturais objetivas pode transformar-se em instrumento de pensamento para diagnosticar, desvendar, criticar o conhecimento que o sujeito já possui, tornando-se ferramenta para a reflexão e novas ações (GIMENO SACRISTÁN, 1997).

Assim, refletir sobre o trabalho docente, nas suas diferentes dimensões, relaciona-se à necessidade do profissional observar a própria prática, diagnosticar problemáticas, desconstruir crenças e valores, entrar em conflito em função da compreensão sobre o trabalho que realiza, rever sua base de experiências e conhecimento, analisar as conseqüências do ensino. Essas dimensões não se constroem isoladamente, não são eventos e sim processos. Dessa forma, desenvolver a capacidade reflexiva demanda que esta seja materializada em “atitudes” de reflexão, destacando-se a necessidade de uma “atitude investigativa”. Essa atitude é construída no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, precisa ser provocada e mantida, envolve tempos e espaços que promovam a construção de novas compreensões, o que envolve também um processo de incorporação da teoria (objetivada e externa) na prática (SANTOS, 2009).

Nessa análise, é oportuna a visão de Cochran-Smith (2003), ao afirmar que uma atitude investigativa difere-se da noção de uma formação localizada em cursos e atividades fragmentadas, com tempos determinados. Para a autora, essa atitude desenvolve-se quando professores e estudantes trabalham juntos, dentro de comunidades de investigação para gerar conhecimento local, visualizar e teorizar suas práticas, interpretar e interrogar as pesquisas de outros. A autora assevera que esse tipo de trabalho é social e político, envolve a problemática dos sistemas atuais de escolarização, os modos como o conhecimento é construído, avaliado e usado, bem como os papéis individuais e coletivos dos professores na provocação da transformação.

Sendo assim, a docência é vivenciada e estudada pela problematização do processo de Alfabetização.

Esta se torna o eixo temático, o condutor que gera interrogações e lança o desafio da compreensão do processo de ensinar a ler e escrever. Busca-se o entendimento das concepções e formas de alfabetizar suscitadas pelas práticas observadas, vivenciadas e problematizadas. Nessa relação é que se fazem necessários os conceitos, que se inserem no amplo corpus de referencial teórico, os quais se tornam importantes ferramentas para contribuir na ressignificação da prática. Isto é, o conhecimento disponível e produzido cientificamente deve contribuir para a descristalizar crenças, rotinas, padrões de pensamento e esquemas estratégicos que acabam sendo destituídos de reflexão e análise aprofundada. Nessa perspectiva, conforme aponta Mizukami (2000), é que se pode efetivar a unidade teoria-prática, ou seja, a prática sendo deliberadamente investigada e refletida e, por outro lado, a teoria sendo redimensionada a partir da experiência.

Basicamente, a metodologia desenvolvida no projeto constitui-se de observação participante; planejamento e vivências (docências reflexivas) nas escolas, na perspectiva da investigação-ação; reflexões e estudos coletivos, envolvendo acadêmicas, coordenadoras e pedagogas; projetos e atividades integradas com as áreas do conhecimento, considerando as disciplinas do curso de Pedagogia; encontros avaliativos; seminários semestrais, envolvendo todos os projetos das licenciaturas articuladas ao projeto institucional.

Esse conjunto de processos formativos é balizado pelo movimento da investigação-ação. Os estudos sobre pesquisa-ação apontam seus diferentes e complementares enfoques: prático, reflexivo, ético, colaborativo, político, crítico-social. Ao cotejar e analisar as referidas perspectivas, foi fundamental compreender que os processos reflexivos se ampliam, relacionando-se às questões de cunho político e social, a partir da reflexão sobre a prática do cotidiano, constituída por um conhecimento tácito, implícito, rotineiro.

Nessa dimensão, o ensino reflexivo articula-se à pesquisa-ação, a qual, para Zeichner (1993,

2003), Zeichner e Noffke (2001), Zeichner e Diniz (2002), é diferente das pesquisas acadêmicas, cujo conhecimento e controle estão fora do domínio do professor. Na proposta de Zeichner e seus colaboradores, os professores são concebidos como pesquisadores de sua prática e como sujeitos de um processo de construção de conhecimento. Nesse enfoque, devem realizar pesquisa-ação para melhorar suas práticas e para o seu próprio desenvolvimento profissional, aspectos que vão resultar na transformação da escola. Assim, ao refletir sobre os temas do cotidiano docente, a compreensão do professor amplia-se pela possibilidade de confronto com outros conhecimentos, o que poderá respaldar o significado e a escolha de ações posteriores. Pela análise, crítica, reestruturação e incorporação de novos referenciais, há um processo de teorização por parte do professor, o qual produz “teorias práticas”, modificando o significado que a relação teoria-prática assume num paradigma acadêmico e de racionalidade técnica.

Nesse contexto, é essencial o registro das intervenções, reflexões, análises e questionamentos, fomentando-se a produção teórica. Desse modo, a narrativa é compreendida como estratégia de reflexão e investigação na formação docente. São desenvolvidos relatos, diários e sínteses, compreendidos como recursos que requerem escrever e implicam refletir. No enfoque de Zabalza (2004), ao narrar sua experiência, o professor a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional, pois a descrição é perpassada por proposições, aparecem os porquês e as estruturas de racionalidade sobre os fatos narrados. Ainda, as unidades de experiência são descritas de uma outra perspectiva, oportunizando o distanciamento do sujeito que escreve sobre a ação que realizou.

O autor evidencia ainda o caráter histórico e longitudinal de documentos pessoais de professores, como é o caso dos diários. Estes permitem perceber não somente o transcorrer da ação, mas a evolução do pensamento dos professores ao longo do transcurso do período que cobre aquilo que se registra diariamente. Nesse sentido, o diário conserva a

seqüência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos. Em recente pesquisa (SANTOS, 2009) foi possível reafirmar esta potencialidade dos relatos escritos, por meio da análise de documentos de professores em contexto de trabalho e participantes de um programa de formação em nível superior. Os registros possibilitaram compreender, interpretar e explicar como determinados processos formativos podem contribuir para a prática reflexiva de professores.

No projeto em questão, pretende-se que os futuros professores, os pedagogos envolvidos, os professores das escolas e os formadores tornem-se narradores, escritores e personagens de suas histórias pessoais e profissionais. Provoca-se assim o exercício da autoria, fundamentado na investigação e na reflexão sistemática.

CONCLUINDO, SEM ACABAR....

Por meio deste texto, teve-se como finalidade refletir sobre o significado da docência, a aprendizagem profissional e sua relação com os diferentes saberes. Nesse sentido, foi apresentada e situada uma proposta de aprendizagem da docência, relacionada aos processos de reflexão e investigação da prática docente em contextos reais, complexos e dinâmicos.

Tratou-se assim de um projeto do Curso de Pedagogia, articulado ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e pode-se inferir, preliminarmente, que a trajetória realizada nos dez primeiros meses de trabalho oportunizou a problematização, o estudo e a reflexão das diferentes dimensões que envolvem o processo ensino-aprendizagem na alfabetização e o delineamento de pesquisas que provocaram o enfrentamento dos problemas diagnosticados, pelo aprofundamento teórico e pela nova inserção na prática.

Desse modo, a atividade de pesquisa foi iniciada e se desenvolverá em diversos âmbitos e pelos diversos envolvidos, numa perspectiva

de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse âmbito, as acadêmicas começaram a estudar e desenvolver planos de ação-investigação, em decorrência de temáticas como dificuldades de aprendizagem, relação família-escola, práticas sociais de leitura e escrita, dentre outros. As pedagogas, ao mesmo tempo em que orientam e acompanham as bolsistas, iniciaram o estudo sobre processos de formação continuada e têm como finalidade promover tal processo nas escolas, na perspectiva do desenvolvimento profissional e institucional. As formadoras, coordenadoras do projeto (na articulação com os professores do curso), tem como propósito a orientação, o acompanhamento, a sistematização do conhecimento e a articulação do processo investigativo-reflexivo. Pretende-se assim ampliar, potencializar e aprofundar a pesquisa sobre formação de professores em contexto de trabalho, na relação com os saberes da docência, considerando-se o movimento teórico-prático nas suas diferentes dimensões.

O processo anteriormente descrito exige cooperação e sustentação e, nesse sentido, provoca-se a construção de uma comunidade de aprendizagem, em que todos os envolvidos desalojam crenças e reelaboram conhecimentos, num movimento de questionamento e “desaprendizagem”.

Nesse sentido, busca-se, desde a formação inicial, efetivar processos que desencadeiem o desenvolvimento profissional de professores. Este entendido como um percurso que envolve os saberes pré-profissionais, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência, situados e articulados em contextos complexos de ensino. Certamente, a partir deste “começo”, novos resultados serão apresentados, bem como serão feitas outras perguntas.

Recebido em: dezembro de 2010
Aceito em: fevereiro de 2011

REFERÊNCIAS

- COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching e Teacher Education*, v. 19, p. 5-28, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.
- PROJETO de iniciação à docência do curso de Pedagogia/ PIBID/UEPG (detalhamento). Ponta Grossa: UEPG, 2009.
- SANTOS, S. *Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n.73, p. 209-244, dez. 2000.
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. M. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.
- ZABALZA, A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____.; NOFFKE, S. E. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. Washington, D. C.: American Educational Research Association, 2001, p. 298-330.
- _____.; PEREIRA, J. D. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.