

A aprendizagem da docência de acadêmicas em formação inicial: novas temporalidades

Ana Cláudia da Silva Rodrigues¹, Rayane Pereira Santos², Adriège Matias Rodrigues³

¹Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Departamento de Fundamentação da Educação/Centro de Educação. Cidade Universitária, Castelo Branco III. João Pessoa - PB. Brasil. ²Universidade Federal da Paraíba - UFPB. ³Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Autor para correspondência/Author for correspondence: anaclaudia@ce.ufpb.br

RESUMO. O foco temático deste artigo são as ações de um projeto de extensão desenvolvido em escolas do campo do brejo paraibano. O objetivo foi o de compreender como ocorre a aprendizagem da docência de acadêmicas a partir das ações desenvolvidas no projeto de extensão intitulado ‘A formação continuada de professores para o campo: currículo escolar e fortalecimento da identidade campesina’, aplicado em escolas localizadas no campo. Sob o ponto de vista da metodologia, adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa e utilizamos o estudo de caso e a entrevista semiestruturada para constituir os dados. Participaram da pesquisa 11 acadêmicas em formação e o coordenador do curso. Os resultados indicaram que a aprendizagem da docência não se concretiza sem a articulação dos diferentes espaços formativos da prática pedagógica a partir de novas temporalidades.

Palavras-chave: Aprendizagem da Docência, Formação Inicial, Prática Pedagógica.

The learning of academic teaching in initial training: new temporalities

ABSTRACT. The present article has as its thematic focus the actions of an extension project developed in schools of the countryside of the paraibano swamp. The objective was to understand how the learning of the teaching of the academics occurs from the actions developed in the extension project titled "Continuing Teacher Training for the Countryside: School Curriculum and Strengthening Peasant Identity", which worked with schools located in the countryside. The methodological course was developed based on the assumptions of the qualitative research, using the case study as a method and the semi-structured interview as a technique for data collection. The subjects that participated were 11 trainees and the coordinator of the course. It is emphasized that teaching learning does not materialize without the articulation of the different formative spaces of pedagogical practice, starting from new temporalities.

Keywords: Teaching Learning, Initial Formation, Pedagogical Practice.

El aprendizaje de la docencia de académicas en formación inicial: nuevas temporalidades

RESUMEN. El foco temático de este artículo son las acciones de un proyecto de extensión desarrollado en escuelas del campo del brejo paraibano. El objetivo fue el de comprender cómo ocurre el aprendizaje de la docencia de académicas a partir de las acciones desarrolladas en el proyecto de extensión titulado 'La formación continuada de profesores para el campo: currículo escolar y fortalecimiento de la identidad campesina', aplicado en escuelas ubicadas en el campo. Desde el punto de vista de la metodología, adoptamos los presupuestos de la investigación cualitativa y utilizamos el estudio de caso y la entrevista semiestructurada para constituir los datos. Participaron de la investigación 11 académicas en formación y el coordinador del curso. Los resultados indicaron que el aprendizaje de la docencia no se concreta sin la articulación de los diferentes espacios formativos de la práctica pedagógica a partir de nuevas temporalidades.

Palabras clave: Aprendizaje de la Docencia, Formación Inicial, Práctica Pedagógica.

Introdução

A atuação docente é uma ação complexa por requerer do profissional, por meio do processo de formação e ao longo de sua ação, conhecimentos gerais e específicos. Nas últimas décadas, as transformações sociais, políticas, culturais e econômicas têm ocasionado a apropriação de novos saberes que devem nortear a ação educativa, para que esses docentes possam agir mediante um cotidiano desafiador.

Atualmente, o professor da educação básica tem que lidar com a transitoriedade do conhecimento e da tecnologia. Esse é um desafio para sua atuação e que o faz refletir sobre a importância dos conhecimentos ensinados para uma sociedade em constante mudança. Por sua vez, os pais, os gestores e a comunidade pressionam, consciente ou inconsciente, a atuação desse profissional da educação, inclusive por meio das avaliações institucionais promovidas pelo Estado. Os índices locais e nacionais têm ocasionando uma instabilidade na formação do profissional, que necessita se atualizar constantemente para atender a essas demandas.

Assim, se a formação que o pedagogo adquirir nos cursos universitários não se aproximar da

realidade em que ele irá atuar, não será significativa. Por isso, ao longo da história, os Cursos de Pedagogia têm assumido diferentes configurações, principalmente em seu formato curricular. Mudam-se perfis, objetivos, conteúdos, aportes teóricos, metodologias e formas de avaliar, mas ainda existe uma dificuldade explícita nos currículos de tornar os professores profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de conduzi-las ao sentido adequado (Zabala, 1998).

Não podemos deixar de nos referir aos novos sentidos atribuídos à formação, como função da evolução humana, que não se restringe aos locais específicos de profissionalização, mas como uma “função vital essencial a ser exercida permanentemente” Pineau (2006, p. 153). Por isso, para se pensar na formação de professores para a educação básica, é preciso compreendê-la na constituição de novas temporalidades. Ao acadêmico, os espaços-tempos de formação não devem se restringir aos espaços físicos institucionais. A formação permanente não é fixa e está em constante transformação, com espaços-tempos distintos e muitas conexões.

Então, considerando essas questões imergentes na formação do profissional, alguns cursos de formação de professores têm direcionado suas ações para promover a aprendizagem da docência com outras atividades que não apenas a formação em sala de aula e o estágio supervisionado. A interlocução de ações de pesquisa, extensão e ensino tem aproximado os acadêmicos em formação inicial da realidade da escola de educação básica. Visualizar a ação docente por lentes que conduzem à problematização do ato pedagógico e transformar o professor em pesquisador da ação educativa, além da experiência de conhecer comunidades que consolidam parcerias e traspõem muitas barreiras para proporcionar aos seus alunos um ensino público de boa qualidade leva o acadêmico a refletir sobre a necessidade de contextualizar a realidade em que se propõe a intervir.

Ressalte-se, no entanto, não se tem uma reflexão mais profunda sobre a aprendizagem de acadêmicos em formação inicial que participam de ações de pesquisa e extensão em cursos de formação de professores. Por isso, nosso intuito é de saber quais as contribuições das práticas educativas desenvolvidas pelas acadêmicas em formação inicial através do projeto de extensão intitulado 'A formação continuada de professores para o campo:

currículo escolar e fortalecimento da identidade campesina', executado entre os anos de 2014 a 2016, em parceria com as escolas do campo da região do brejo paraibano. A questão central que orientou nossa discussão foi: como a ação docente das acadêmicas em formação inicial que participaram de um projeto de extensão contribuiu para ampliar suas aprendizagens em um Curso de Pedagogia?

A prática pedagógica na formação inicial de professores

Compreende-se que a teoria e a prática se configuram como categorias centrais na formação de professores, principalmente nos anos iniciais da ação pedagógica, porque não existe prática sem embasamento teórico, portanto, a teoria e a prática são indissociáveis no contexto da ação pedagógica. Segundo Saviani,

quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada se houver uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estaremos pensando na prática a partir da teoria (2005, p. 107).

Em sala de aula o professor não deve utilizar a teoria, em um momento, e a

prática em outro, porquanto essas ambas são indissociáveis.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação. Tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Vásquez, 1968, p. 207).

Então, embora a teoria, por si só, não seja capaz de transformar nossa educação ou o mundo, contribui para que possamos organizar as ações práticas em sala de aula. Segundo Freire (1987), o saber, o saber sobre e o fazer são a união da práxis que, conseqüentemente, pressupõe a teoria e a prática ao mesmo tempo. No fazer pedagógico, a teoria e a prática devem dialogar sempre, para desmistificar a ideia de separação. Sobre isso, Freire (1987, p. 125) afirma: “É preciso que fique claro que, por isso mesmo, estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que esse fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação”. O autor enfatiza que não há separação e que é justamente nessa relação que a práxis será autêntica e possibilitará ao docente refletir sobre sua ação, que,

conseqüentemente, proporcionará uma educação por meio da qual se compreendam os processos do ensinar e do aprender dentro de uma realidade.

Nessa perspectiva, devemos considerar “... a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (Saviani, 2005, p. 141).

Segundo Guedes (2009), defender a ideia de que é necessário estudar a teoria para, depois, realizar a prática implica situá-las em diferentes perspectivas.

A relação efetiva entre teoria e prática leva a uma ação consciente, Freire insiste na educação como conhecimento crítico, pois, somente através de um posicionamento da consciência crítica, é que o sujeito terá noção da realidade e capacidade de comprometer-se em transformá-la. O sujeito conscientizado pelo processo educativo assume, com a transformação da realidade, a própria busca pela liberdade. (Fortuna, 2015, p. 67).

Convém enfatizar que a formação docente não se constitui apenas na prática, mas também na teoria, que tem uma importância fundamental, pois é nesse aprofundamento teórico que o professor pratica a reflexão sobre a ação e passa a compreender diversos contextos. Então, essa interação entre os saberes da prática e os da teoria gera uma ação pedagógica

efetiva, autônoma. Assim, o docente vai se formando na relação entre a teoria e a prática. Para o profissional educador, um dos seus grandes desafios consiste em compreender as teorias e sua materialização em novos pontos de vista, atitudes, posturas e atuação educacional. Vasquez (1968) explica que,

...enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real nele, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas (p. 210).

Por isso a teoria não exerce, sozinha, seu papel, pois serve de subsídios para que se compreenda uma prática que será efetiva e organizada por meio da reflexão, portanto, a transformação só ocorrerá se compreender esse processo. Essa dimensão da prática, necessária à formação inicial do acadêmico, materializa-se no Projeto Pedagógico do Curso, especificamente, na carga horária destinada aos estágios supervisionados. Segundo Pimenta (2002, p. 147), “o estágio é o espaço por excelência onde podemos refletir sobre essas e outras questões alusivas à vida e ao trabalho docente, na sala de aula, na organização escolar e na sociedade”. Assim, é importante refletir sobre o papel do docente que aproxima os alunos dos conhecimentos e leva-os a questionar sobre

eles visando compreendê-los. Dessa forma, descentraliza seu desempenho em sala de aula e assume diferentes aspectos em determinado contexto.

O papel mediador do professor assume diferentes aspectos. É coordenador e problematizador nos momentos de diálogo em que os alunos organizam e tentam justificar ideias. Aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre a cultura “espontânea” e informal do aluno, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo interior de ressignificação e retificação conceitual. (Castro, 2001, p. 130).

Organizar a prática pedagógica com base no diálogo é trazer a relação de complementaridade entre a teoria e a prática, as condições concretas desse espaço e a realidade social dos diversos sujeitos que a constituem. Tardif (2002, p. 291) conceitua a prática como um “espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores”, que se realizar por meio da reflexão de sua prática, advinda das experiências coletivas ou não, como um campo de mobilização dos saberes e de uma vasta produção de conhecimentos para reelaborar, além dos saberes, seu fazer pedagógico. Assim, as práticas pedagógicas docentes são muito importantes na construção da identidade dos sujeitos, por ser um lugar onde se produzem saberes adquiridos ao se referir à

própria prática, por meio das atividades cotidianas de ensino.

Então, considerando que a prática pedagógica é sobremaneira importante no processo de ensino e aprendizagem e pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, humano e social do educando, sua organização, sua ação e sua reflexão devem ser vivenciadas cotidianamente.

Vale frisar que, como o professor é o mediador dessa relação pedagógica, deverá conhecer as reais necessidades didáticas e a heterogeneidade da aprendizagem de seus alunos e desejar que eles aprendam. A prática pedagógica estará focada no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, com atividades contextualizadas, desafiadoras e significativas para que adquiram novos saberes.

Se tiver os conhecimentos necessários sobre a profissão, o docente compreenderá que precisa considerar o lugar onde está inserido, para se aproximar da escola. Isso nos remete a uma educação que estimula os educandos a encontrarem sua identidade e a levar para a escola o que antes era considerado como a parte para a realidade em que estão situados e trabalhar em conjunto. Assim, eles passarão a ser protagonistas rumo ao conhecimento. Freire enfatiza que a

Pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará. (Freire, 1987, p. 54).

O papel do docente é de instigar o aluno a buscar sua autonomia, com estratégias que o façam sair do papel de oprimido, seja livre para se expressar e se aproxime ainda mais de sua realidade, posicionando-o como centro do processo e deixando de lado a educação “bancária”, ou seja, a da repetição, da memorização, que não possibilitava a contextualização e as trocas de experiências.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação dos que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual essa se encontra sempre no outro. (Freire, 2011, p. 81).

O docente deve, ainda, ser de mediador do conhecimento e disponibilizar táticas que facilitem a chegada dos conhecimentos disciplinares necessários de maneira contextualizada, abordando a realidade inserida como um meio articulador do saber, para que ele e os

alunos consolidem sua identidade, nessa troca de experiências e de saberes constituídos social, cultural e disciplinarmente.

Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridades” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (Freire, 2011, p. 96).

Para que haja mudança, devem-se, urgentemente, desenvolver ações de caráter emancipatório, que valorizem as especificidades do aluno e as do professor, pois cada um tem um saber social diferenciado de acordo com suas vivências, e essas ações têm que garantir aos sujeitos o direito à educação e à construção de sua identidade, valorizando sua cultura, seu jeito próprio de viver e de trabalhar. A sociedade tem o dever de incentivar e colaborar para sua plena efetivação. Uma educação de boa qualidade não visa somente preparar o educando para o mundo (adaptar-se), tampouco transmitir conhecimentos, mas também formar uma consciência verdadeira, ou seja, um ser emancipado, consciente, independente e não alienado. Para Mello (2000), a educação escolar é uma política pública

endereçada à constituição da cidadania. Portanto, o professor tem que se avaliar diariamente e saber se sua metodologia está atingindo os objetivos proposto para aquele alunado.

Os dados aqui trabalhados são resultados de etapas de avaliação de práticas oportunizadas aos licenciandos por meio de ações extensionistas desenvolvidas durante um projeto de extensão, no ano de 2014, e renovado nos anos de 2015 e 2016. O objetivo da ação consistia em reelaborar o currículo escolar a partir da perspectiva da contextualização. Para os licenciandos que participaram da equipe de execução desse projeto, orientados pelos docentes, suas ações eram divididas em dois momentos: o de organização do trabalho pedagógico e o de formação continuada dos profissionais da área de Educação da escola onde ocorreram as ações extensivas. Especificamente, no momento destinado a organizar o trabalho pedagógico, as acadêmicas em formação assumiam as salas de aula dos docentes da escola, para que eles pudessem participar da formação continuada. Nossas indagações, que nortearam este ensaio, consistiram em compreender como as acadêmicas articulavam as aprendizagens adquiridas na instituição formativa e as ações de intervenção realizadas nas escolas do

campo e como as ações de intervenção contribuía para a aprendizagem da docência.

Nesse sentido, o objetivo dessa etapa de pesquisa sobre os resultados obtidos com o referido projeto de extensão foi de compreender como ocorre a aprendizagem da docência das acadêmicas a partir das ações desenvolvidas no projeto de extensão intitulado ‘A formação continuada de professores para o campo: currículo escolar e fortalecimento da identidade campesina’, que trabalhou com escolas localizadas no campo.

Procedimentos metodológicos

Para conduzir o trabalho, escolhemos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, porque se “preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 24). Martins (2008) define a abordagem qualitativa como a que trabalha com os significados, as crenças, os valores e as atitudes dos sujeitos investigados, que não são quantificados nem mensurados por quantidade, analisados, interpretados e discutidos, “de modo que possibilite estabelecer relações entre os sujeitos e o objeto da pesquisa” (Martins, 2008).

Também recorremos ao estudo de caso, que, segundo Yin (2010), é uma técnica por meio da qual o pesquisador pode examinar eventos contemporâneos, mas sem manipular os comportamentos relevantes. Como unidade de análise, estabelecemos as ações educativas do projeto de extensão que contribuía para potencializar a aprendizagem da docência de acadêmicos em formação de um Curso de Licenciatura em Pedagogia. O instrumento utilizado para a aquisição dos dados foi à entrevista semiestruturada, organizada a partir de *tópicos guias*, com questões norteadoras para aprofundar o estudo do tema pesquisado.

Os sujeitos da pesquisa foram 11 acadêmicas em formação inicial, que estavam cursando entre o 2º e o 7º períodos, e o coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A análise das narrativas advindas das entrevistas foi disposta em três fases: a da pré-análise, que consistiu em operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, considerando a escolha dos documentos que atendessem à *regra da exaustividade* e à da *pertinência*; a da exploração do material, que consistiu em codificar e categorizar os dados. A codificação é o processo por meio do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais

possibilitam uma descrição exata das características do conteúdo Bardin (2011); e a categorização consiste em classificar os elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, reagrupá-los, usando critérios previamente definidos e organizados conforme os objetivos da pesquisa, que se transformam nos eixos de análises Bardin (2011); e a terceira fase, que envolve o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, apresentam-se a análise dos dados e a discussão dos resultados. Para facilitar a compreensão, as narrativas dos sujeitos da pesquisa foram analisadas com base nas seguintes categorias: 'aprendizagem da docência', 'prática pedagógica' e 'práxis docente'. Para cada categoria, foram expostos os indicadores advindos do roteiro de entrevista elaborado e aplicado às acadêmicas sobre o processo

de formação, nas aulas, nas escolas participantes do projeto de extensão.

As atividades extensivas foram desenvolvidas em turmas do ensino infantil, do 1º e do 2º anos iniciais do ensino fundamental (turma multisseriada) e do 3º e do 4º ano iniciais. Para prepará-las, as acadêmicas entravam em contato com as professoras da escola uma semana antes das formações do projeto e recebiam os conteúdos a serem ministrados nas aulas. O período de oito dias era essencial para preparar as aulas, visto que as atividades sempre envolviam aspectos lúdicos, como, contação de histórias e teatro, e era necessário selecionar e organizar o material. Além da orientação para planejar as aulas, durante as reuniões do grupo do projeto de extensão (Ver Figura 1), as acadêmicas conduziam suas atividades individualmente, com o objetivo de contextualizar os conteúdos na realidade campesina (Ver Figura 2).

Figura 1 – Reunião do grupo para preparar as atividades de extensão.



Fonte: Dados da pesquisa – 2016.

Figura 2 – Acadêmica em sala de aula durante a formação de professores.



Fonte: Dados da pesquisa – 2016.

Figura 3 – Partilha das aprendizagens.



Fonte: Dados da pesquisa – 2016.

A Figura 3 mostra os docentes da Educação Infantil de uma das escolas contempladas na ação de extensão participando de uma formação. Trata-se de um momento de partilha de aprendizagens, em que as crianças observavam o trabalho realizado por suas professoras, em conjunto com a especialista na área, colaboradora do projeto.

Aprendizagem da docência

Para a categoria ‘aprendizagem da docência’, definimos como descritor o registro das narrativas das acadêmicas sobre como estava sendo feita a transposição dos conteúdos científicos e pedagógicos para a ação docente na escola. Essa relação entre o aprender e o ensinar, entre o ensinar e o aprender ou o aprender

e o ensinar foi estabelecida com base no que Isaías (2006) chama de processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal.

... o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições (p. 34).

Assim, investigar como as acadêmicas estavam relacionando as aprendizagens adquiridas na instituição educativa e sua materialização nas atividades desenvolvidas no projeto seria fundamental para compreendermos como o

percurso da formação profissional, orientado pelo projeto pedagógico do curso, estava conduzindo a apropriação da autonomia pedagógica na ação educativa. Assim, vejam-se algumas das respostas das acadêmicas quando indagadas sobre quais as suas impressões iniciais ao saber que iriam desenvolver atividades nas salas de aula como uma das ações do projeto de extensão:

Susto, medo tudo junto (Acadêmica do 5º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

Dá um pouco de medo porque é um ambiente que você nunca esteve antes, eu nunca estive então você fica um pouco apreensiva a gente fica insegura, mas a partir do momento que você entra lá... que vê que não é um bicho de sete cabeças... que se você tiver segurança naquilo que estiver fazendo vai dar certo é uma boa experiência (Acadêmica do 4º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

Não tive muito medo porque eu já trabalhei em sala de aula né só que não se compara porque eu trabalhei com adolescente e eu fui para o Sítio A, foi à primeira vez que eu fui dar aula pelo grupo foram crianças e assim eu não tive nenhum medo, não tive nenhum anseio só que a gente faz um planejamento só que a gente antecipa o conhecimento sem a gente ter estado lá, foi o meu caso eu planejei jogos teatrais para o Sítio A e reaproveitei para o Sítio B. No Sítio A, houve aceitação, os meninos participaram, eles entenderam o sentido do jogo teatral e eles representaram com o corpo no Sítio B eles não entenderam dessa forma, eles acharam que tava ali mesmo só pra brincar e o jogo teatral por mais

que tenha o nome de jogo não vem com esse sentido, então quer dizer a minha primeira impressão quando eu sabia que ia pra sala de aula foi isso, eu não tive medo não, pelo contrário qualquer atividade que tenha que ir pra sala de aula eu vou porque eu quero aprender eu sempre acredito que eu posso melhorar alguma coisa a mais, erros que eu cometi pretendo não cometer mais (Acadêmica do 7º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

Na primeira vez eu fiquei muito apreensiva, assim como a gente tinha ido, eu fiz o magistério e já tinha participado do estágio eu já fiquei um pouco mais aliviada, mas quando disse assim educação infantil e eu não tinha ficado ainda com a educação infantil, então eu fiquei muito apreensiva e pra mim não foi nem a pior experiência, mas uma experiência assim que deixou, que eu vi que precisava realmente melhorar (Acadêmica do 3º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

De acordo com as narrativas, mesmo as que já estão no 7º período sentiram-se inseguras. Isso é decorrente da forma como compreendem o ensino. Sabem que é necessário considerar os sujeitos para os quais as atividades foram direcionadas - os alunos - assim como o próprio contexto campesino onde estavam inseridos. Destacamos, também, as dificuldades encontradas no início das atividades do projeto e como foram sendo minimizadas ao longo da ação. O fato de conhecerem o local, os alunos, os professores e os demais funcionários possibilitou que essa insegurança inicial fosse sendo

minimizada, pois passaram a planejar a partir de suas percepções e dos conhecimentos da realidade. Pode-se dizer que a profissão docente é uma prática social, porquanto é possível intervir na realidade, e os projetos de extensão possibilitam esse tipo de ação e que as extensionistas tenham contato direto com o chão da escola, com a realidade da localidade vigente.

O estudo indicou que, no início, grande parte das extensionistas teve receio sobre o que ministrar e o que planejar para aqueles alunos, para que se integrassem, mesmo assim demonstravam um anseio pelo contato com a escola. A aproximação com as escolas possibilitou-lhes realizar ações concretas, por meio das quais puderam colocar em prática os conteúdos aprendidos na teoria dentro da Academia. Pimenta assevera que “os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por essas determinadas e nelas determinando” (2012, p. 42) e que, se a pretensão é de alterar as instituições com a contribuição das teorias, precisa-se compreender a ligação entre sujeitos e instituições, ação e prática.

Outra questão levantada foi sobre a relação dos conteúdos estudados na instituição de formação profissional com as atividades de preparação das aulas para as

escolas do campo do projeto. Sobre esse tema, as entrevistadas narraram:

A parte acadêmica me ajudou porque já tive uma base de como fazer um planejamento então o pouco que eu aprendi da parte acadêmica já consegui fazer um planejamento e com as orientações da professora eu ainda melhorei. Porque digamos assim, eu não tive uma base teórica de um planejamento para uma sequência didática, então senti dificuldade por isso eu tive que recorrer a mais uma orientação por fora, de outro professor, mas assim as contribuições foram assim, bastante efetivas ou me efetivou bastante (Acadêmica do 6º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

Foi muito proveitoso por causa que a gente já viu, lógico os ensinamentos de português e matemática não contribuíram... mas a questão das pesquisas e práticas voltadas pra educação infantil, pro ensino fundamental o que foi trabalhado com a professora foi muito produtivo pra gente porque eles trouxeram essa realidade de contexto, de conteúdo pra sala de aula pra gente trabalhar isso e a partir disso mais ou menos a gente já sabe como levar como trabalhar determinado conteúdo... foi se baseando (Acadêmica do 7º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

As entrevistadas também relataram que, como estavam perto de concluir o curso, alguns conteúdos já haviam sido ministrados, e isso ajudou no momento de planejar as atividades que seriam aplicadas na escola. Porém, lamentaram pela falta de conteúdos mais específicos, pois, apesar de solicitar o auxílio de outros profissionais e

de obter êxito na ação, essas lacunas não foram preenchidas.

No tocante à afirmação da Acadêmica do 7º período de que “os ensinamentos como português e matemática não contribuíram...”, os resultados da pesquisa organizada por Almeida & Lima (2012) corroboram com o excerto da narrativa, pois constataram que:

a formação ofertada no Curso de Pedagogia relega a formação matemática para o segundo plano, sendo totalmente insuficiente para atender as necessidades da formação inicial. A investigação nos alerta que os organizadores do currículo do curso de Pedagogia precisam urgentemente repensar a forma como vem acontecendo a dinâmica de trabalho referente à formação matemática de seus alunos ao longo do curso (p. 451).

A preocupação com as defasagens nos cursos de formação para professores em relação ao componente ‘Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa’ também é constante entre os autores da área, porquanto não se pode pensar na formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica sem compreender a língua como um “instrumento político de fundamental importância na luta contra as desigualdades sociais que imperam em nossa sociedade e que estão muito bem protegidas, através da escola, pela valorização absoluta da norma culta em

detrimento do dialeto popular” (Sena, 1995, p. 87).

O projeto de extensão foi desenvolvido em escolas de comunidades campesinas que apresentavam propostas pedagógicas elaboradas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, a partir de perspectivas de formação urbano-cêntrica, sem observar as necessidades locais e contextualizar o currículo, o que seria necessário para reelaborar e fortalecer as identidades daqueles sujeitos. Por isso, a falta de conteúdos ou de componentes curriculares que contribuam para potencializar a aprendizagem da docência dos acadêmicos em formação nas áreas consideradas essenciais, dentro da instituição formativa, compromete sua atuação profissional, como relataram as entrevistadas. Contudo, o projeto de extensão propiciou uma reflexão sobre outros tempos de aprender, pois impulsionou as participantes a buscarem outros professores, em outros espaços e em outros tempos, com novas temporalidades no ensinar-aprender: “Por isso eu tive que recorrer a mais uma orientação por fora, de outro professor” (Acadêmica do 6º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

Prática pedagógica

O descritor utilizado para a categoria ‘prática pedagógica’ foi a “análise das intervenções pedagógicas realizadas pelas acadêmicas em formação a partir das intenções, das previsões, das expectativas e da avaliação dos resultados da ação enquanto docente” (Zabala, 1998, p. 17).

Na entrevista, a acadêmica referiu:

A questão da prática, porque, como a gente vê um modelo teórico e uma prática diferente porque quando a gente vai no projeto eu vejo uma prática diferente porque quando a gente vai para o estágio é diferente, no projeto é mais espontâneo a partir do projeto porque isso é uma ação já da brinquedoteca que eu estou levando vinculado ao projeto, então essa ação eu já tenho uma base teórica de um curso que eu também já aprendi aqui (Acadêmica do 6º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

Com certeza eu vou adquirindo experiência de como planejar uma aula, experiência de atuar na sala de aula, na convivência com os alunos (Acadêmica do 3º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

Para as entrevistadas que participavam do projeto, desenvolver essas atividades foi importante para sua formação, pois tiveram contato com turmas de educação do campo e puderam perceber a realidade da educação nos dias atuais. Assim, essas atividades contribuíram para

o processo de formação em que elas se encontravam.

Percebemos que as acadêmicas do Curso de Formação Inicial conseguem analisar e perceber as relações entre as teorias estudadas no curso e as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, com ênfase em áreas que aprofundam essas temáticas, além de conhecer e poder refletir sobre elas, sabendo das especificidades existentes no contexto do campo.

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue essa melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervém na prática e a experiência para dominá-las. (Zabala, 1998, p. 13).

A prática pedagógica, segundo as entrevistadas, vai se construindo na interação, ou seja, nas experiências formadoras na escola, na família, no convívio com o professor na educação básica, nas relações que estabeleceram com os colegas de classe, com os funcionários da escola, com os próprios professores, que são fortes influentes nesse processo profissional. Essa questão é voltada para a temporalidadeⁱ, em que organizaram e memorizaram experiências educativas marcantes, que contribuíram para formar o “Eu” profissional e a própria

formação acadêmica. Nesse processo de formação inicial, essa constituição também ocorre, e a qualificação é um momento de busca de consolidação da identidade.

A ação de planejar também contribui para essa formação, pois essas acadêmicas dedicam um período do tempo para organizar sua prática pedagógica. Conforme disseram, isso ocorre semanalmente com a equipe do grupo, e se reúnem para discutir sobre as ações que serão desenvolvidas com a própria troca de experiências. Dessa forma, o planejamento envolve o processo de refletir e decidir sobre a estrutura, a organização, o funcionamento e as propostas pedagógicas. Segundo Libânio (1994, p. 221), “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade e a problemática do contexto social”.

Ao se planejar ou projetar algo, parte-se do princípio de que seja efetuado e que os professores contribuam com a comunicação, visando à integração curricular e não desperdiçar as oportunidades que aparecem em meio ao que não foi planejado para enriquecer seu desempenho em sala de aula. De acordo com Vasconcellos,

se queremos, efetivamente, atingi-lo, temos que aproveitar da melhor forma o espaço-tempo de sala de aula. Um bom planejamento

certamente tem repercussão na disciplina, uma vez que as necessidades dos alunos estão sendo levadas em conta e o professor tem maior convicção daquilo que está propondo (1995, p. 35).

Adentrando o conceito de planejamento e considerando sua importância para o fazer pedagógico, Libânio afirma:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais e a comunidade, que integram o processo de ensino (1994, p. 222).

O autor deixa claro que é preciso integrar todos os que fazem parte da escola nesse processo, por isso esse diálogo entre as acadêmicas e os professores das salas é tão importante, assim, como a própria gestão, para articular as atividades que foram desenvolvidas.

Planejar exige do docente comprometimento. O simples fato de preencher formulários, com os conteúdos programados, metodologias, ou formas de avaliar não se configura como uma ação transformadora, mas apenas questões burocráticas.

Práxis docente

Na categoria ‘práxis docente’, utilizamos como descritor o modelo teórico escolhido e o contexto educacional em que se desenvolveram as atividades. O levantamento dos dados a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa nos possibilitou entender como essas acadêmicas ainda em formação se mobilizam para a aprendizagem da docência. Para compreender essa categoria, solicitamos que elas relatassem as atividades planejadas e desenvolvidas em sala de aula, durante o projeto, que contribuíssem para que se constituíssem como “seres docentes”. Sobre isso, seguem alguns relatos:

Nas turmas de 3º e 4º anos, as atividades desenvolvidas foram:

Uma das atividades foi desenvolvida em duas escolas diferentes o mesmo plano de aula foi utilizado com os mesmos objetivos e a mesma metodologia para ser trabalhado nas diferentes turmas, com isto foi possível perceber que com uma mesma atividade não se alcança os mesmos objetivos e não se alcança os mesmos resultados em turmas diferentes, pois os sujeitos são diferentes e as atividades devem ser planejadas de acordo com o contexto de cada turma especificamente. A atividade envolveu o tema teatro (Acadêmica do 7º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

Dramatizar não é somente uma necessidade individual, na interação simbólica com a realidade, e que proporciona condições para um crescimento pessoal, mas também uma atividade coletiva, em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver em determinado grupo social, de maneira responsável, legitima seus direitos, estabelece relações entre o individual e o coletivo, aprende a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões e respeita as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.

Essa atividade foi chamada de ‘Jogo teatral na educação’, e seu objetivo foi o de melhorar aspectos como atenção, autonomia, respeito com o outro, criação, imaginação etc., atividades desenvolvidas em turmas de 3º e 4º anos do ensino fundamental. As acadêmicas em formação disseram que, em uma escola, “os alunos ficaram encantados com as técnicas dos jogos e participaram com bastante vontade.” Porém, na outra escola, as mesmas alunas afirmaram:

As crianças acharam que a atividade não era relevante para elas, pois os mesmos consideram importante apenas o que se escreve e por isso a atividade terminou muito antes do que imaginavam. As crianças ficaram muito agitadas e não conseguiam se concentrar para fazer a produção.

(Acadêmica do 3º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

Aplicando essas atividades, as participantes do projeto tiveram a oportunidade de compreender que os sujeitos de diferentes escolas vivenciam realidades diferentes, razão por que a forma como aceitam as atividades varia de turma para turma. Perceber isso, como acadêmicas em formação, é importante para entenderem que é preciso relacionar a realidade das turmas com o planejamento das aulas que serão ministradas.

Outra atividade relatada foi a utilização de jogos matemáticos. Para a turma do 3º ano de uma das escolas participantes da pesquisa, as acadêmicas utilizaram um bingo em sala de aula. Separaram a turma de 3º ano em cinco grupos, para que houvesse uma interação entre os alunos. Porém, parte da turma se recusou a participar da atividade, e as acadêmicas, extensionistas do projeto, tiveram que pensar em uma metodologia que despertasse em todos os alunos o interesse em construir seus conhecimentos matemáticos.

Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias,

tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações. (Brasil, 1996, p. 35).

A acadêmica do 6º período destacou o desenvolvimento de uma atividade interdisciplinar organizada para os componentes curriculares ‘Língua Portuguesa’ e ‘Ensino de Ciências’. Foram escolhidas palavras com som de ‘z’ e de ‘s’ ao mesmo tempo, para trabalhar com vegetais comestíveis. Essa atividade foi aplicada a fim de que os alunos compreendessem o significado do tema trabalhado para suas vidas e de mostrar a importância de trabalhar com a interdisciplinaridade, para se afastar da educação modular tão criticada por Paulo Freire. É importante enfatizar essas preocupações das alunas em relação às atividades, porque é através dessas observações que se percebe que, na prática, a teoria pode surtir resultados positivos.

Antes de planejar as atividades, o professor deve informar aos educandos que é para eles que se faz isso, por isso é fundamental tê-los como base para planejar. Também é importante ressaltar que toda e qualquer formação de professores deve ser pensada e trabalhada de acordo com a realidade das escolas e dos seus alunos.

Os estudantes (crianças, jovens ou adultos) precisam estar no centro das discussões sobre a transformação da escola: é para eles e elas que a escola deve ser pensada. É o compromisso com sua formação que deve orientar nosso debate. E os educandos precisam aprender agora e não ficar esperando pela solução dos problemas da escola, dos educadores ou pelas discussões pedagógicas feitas muito longe deles: seu tempo não volta: eles e elas têm direito de aprender agora, têm direito a uma boa educação já e essa deve ser nossa preocupação sempre que discutimos a implementação de novas práticas. (Caldart, 2010, p. 69).

Por isso é importante pensar tanto na formação de professores que estão atualmente em sala de aula quanto na dos que estão se formando. É preciso, ainda, planejar para o educando e lembrar que os resultados da educação são espelhados pelas crianças que estão indo à escola para trocar conhecimentos com os profissionais da educação que estão preparados para recebê-los.

As formações de professores devem ser pensadas não só para emancipar os alunos, mas também os professores que estão nas escolas e que precisam se conscientizar de que não podem ficar para trás e que devem se atualizar constantemente para receber novas turmas, portanto, novos sujeitos. Isso requer que suas práticas se adéquem a esse novo contexto, para que a educação continue

emancipando os sujeitos, sejam eles do campo ou não.

Nós aqui vemos a prática e lá a teoria então a gente vê que uma interliga a outra, a gente vê que quando se têm uma base teórica à gente consegue melhorar a prática, se a gente levar só a prática talvez deixe só a prática pela prática o projeto ajuda a fazer essa relação se não fosse o projeto eu estaria perdida, porque depois do projeto eu me identifiquei mais com o curso, eu estava muito perdida antes do projeto e depois que eu levei essa ação da brinquedoteca vinculada com o projeto ficou melhor pra mim justamente porque eu tive a oportunidade de me encontrar no curso. Antes eu achava que muita coisa não fazia sentido e hoje eu já tenho outro olhar, outra visão em relação a isso. O projeto me ajudou muito e eu podendo levar essa ação através da extensão pra mim foi bem melhor associar a teoria a prática, ficou bem mais fácil pra mim (Acadêmica do 6º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

A gente às vezes faz uma crítica porque como você sabe tem aula que é chata demais, aqui é a teoria, teoria e teoria mais quando você chega lá você ver que ela é muito, muito importante, tanto é que é isso que eu estou dizendo pra você, fundamentos de alfabetização a gente viu dentro da academia, teoria né e quando lá na prática e na realidade eu me baseei praticamente todas as minhas aulas (Acadêmica do 8º período, excerto extraída da entrevista realizada em junho de 2016).

No âmbito de sua formação e no exercício da profissão, os professores desenvolvem saberes específicos baseados em seu fazer cotidiano e no próprio conhecimento de seu meio. Esses saberes

experienciais ou práticos, segundo Tardif, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (2002, p. 39). O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e de serem validados por ela (Tardif, 2002). Logo, são saberes que não provêm de instituições de formação nem de currículos, mas do contato com os alunos, e foi justamente isso que as entrevistadas apontaram em suas narrativas - que o contato com os alunos e com a sala de aula muda a própria forma de pensar sobre sua formação – e a relação dicotômica entre a teoria e a prática se configura.

Assim, desenvolver atividades que coloquem o acadêmico em contato com os profissionais que atuam na escola a qual possibilita uma vivência na prática e na realidade de sua localidade. Tardif alerta que, “no exercício cotidiano de sua função, os condicionantesⁱⁱ aparecem relacionados a situações concretas que não são possíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidades pessoais” (2002, p. 49). Somente na prática é que conseguirá desenvolver tais competências para lidar com as mais diversas situações que envolvem a sala de aula.

Essas ações, que são promovidas não só pelos estágios, os quais são obrigatórios, mas também pelos projetos de extensão, como o analisado, possibilitam ao acadêmico estabelecer contato com o contexto educacional atual. Então, a relação de proximidade entre essas duas instituições formadoras contribui para que os acadêmicos compreendam como se materializam as teorias que a universidade coloca na prática e para que o professor atuante reflita sobre sua formação e sua ação e se perceba como sujeito em constante formação e modificação e que necessita de informações adicionais para melhorar a qualidade de sua prática pedagógica em sala de aula. Então, quando questionamos o coordenador do curso a respeito de suas impressões sobre esses projetos de pesquisa, de ensino e de extensão e suas contribuições para a formação inicial, ele assim se expressou:

O que eu percebo: os alunos que se envolvem em projetos de determinados professores, eles saem sim, com outra formação, por exemplo, um programa que tem feito uma grande diferença no nosso campus, por exemplo, é o PIBID, os alunos que participam do PIBIDⁱⁱⁱ, eles saem sim preparados pra atuar, porque eles tem outro tipo de acompanhamento e alunos que participam de projetos específicos de professoras que tão ligados a escola ou a outros laboratórios, como do próprio curso a brinquedoteca que não é uma escola, mas que tem um atendimento a crianças, tem um

trabalho sistematizado, e isso fica claro até nas nossas aulas, quando a gente pega turmas que tem alunos que participam desses projetos, o nível da turma é outro, o nível de discussão, o nível dos trabalhos, tem um diferencial (Acadêmica do 5º período, excerto extraída da entrevista realizada em agosto de 2016).

No discurso do coordenador, ele demonstra que consegue perceber o diferencial entre os alunos envolvidos em projetos e a afirmação de que saem aptos para atuar na profissão. Esse diferencial se materializa nas ações que são desenvolvidas em sala de aula, nas discussões e nos trabalhos. Assim, as acadêmicas, por meio desse vínculo com os projetos de ensino, pesquisa e extensão, destacam-se por se aproximar do campo em que atuam, por poderem praticar o que aprendem no curso, reconhecer-se como professores e construir sua identidade profissional.

Considerações

Os cursos de formação de professores devem estimular os sujeitos a pensarem sobre a organização da própria formação durante o curso. Assim, os profissionais estarão prontos para atuar em sala de aula. Porém isso requer uma mudança na educação que, em muitos âmbitos, está descontextualizada da realidade das escolas e, por isso, não tem

sentido para os alunos. Tanto os cursos de nível superior quanto os de ensino básico devem motivar os docentes a se atualizarem, cientes de que ensinar não é uma profissão cujos profissionais já saem prontos para o mercado de trabalho e não precisarão mais se atualizar. Esse é um pensamento capitalista, que circunda muitas pessoas e profissionais.

Na formação de profissionais, sempre se deve enfatizar que a construção de conhecimentos é um processo contínuo, que estamos sempre aprendendo e que falta muito a aprender, por isso é importante uma formação continuada que proponha a atualização frequente dos docentes, embasada em um ensino contextualizado, que associe o conhecimento do educando ao conhecimento epistemológico oferecido pelas escolas.

É importante, ainda, analisar as contribuições não apenas do Curso de Pedagogia para essas graduandas, mas também da extensão universitária, que contribuiu para que ultrapassassem os muros da universidade antes de estarem formadas.

O curso de formação inicial é o espaço para as acadêmicas se constituírem como educadoras e construírem sua identidade profissional. Para elas, o conhecimento adquirido por meio dos referenciais teóricos e das discussões

acerca de suas próprias práticas e as reflexões proporcionadas durante a formação ressignificaram à relação entre a teoria e a prática. Outro ponto que ficou bastante evidente foi que, embora a maioria não tenha tido contato com metodologias direcionadas à educação do campo, através de outros meios, constituíram sua prática docente. Conforme Nóvoa (1991, p. 11), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Assim, o estudo mostrou que o fazer docente das acadêmicas ocorre por meio da relação dos alunos com o espaço em que vão atuar e que, só depois que iniciam a atividade profissional, é que conseguem relacionar os conteúdos estudados a essa realidade. Essa é uma forma de aproximar a comunidade da escola, para que participem ativamente da formação dos sujeitos. Isso extrapola o próprio estágio, com os projetos de extensão.

Ressaltamos que o desenvolvimento das ações do projeto foi marcado por avanços e retrocessos, limites e possibilidades. Os avanços se referiram, principalmente, à conexão entre atividades caracterizadas, como o ensino, por exemplo, realizadas em conjunto com as de

extensão; ações voltadas para a formação inicial de professores, com características associadas ao estágio curricular obrigatório, desenvolvidas em escolas do campo e se articulando com proposições de pesquisas. Assim, conseguir interligar e atender às especificidades de cada ação foi um grande desafio.

Podemos destacar o que, inicialmente, foi considerado pelas acadêmicas como um retrocesso por parte das docentes da educação infantil das escolas parceiras, ou seja, a resistência em aceitar a ministração de atividades que evidenciavam a ludicidade nas aulas, porque, para essas docentes, a brincadeira não contribuía para a aquisição de conhecimentos. Esse comportamento foi notado em todas as escolas no momento destinado à partilha das atividades planejadas. Porém, depois das explicações e das justificativas sobre a escolha metodológica, os procedimentos foram realizados sem obstáculos.

As dificuldades de planejar e de executar aulas contextualizadas foram observadas nos anos iniciais do ensino fundamental. A cada ano, durante as primeiras semanas de atividades, as professoras titulares costumavam questionar sobre as ações realizadas em sala pelas acadêmicas. O principal desafio era de relacionar os conteúdos do livro

didático utilizado ao contexto local, empregando metodologias orientadas com base em perspectivas teóricas críticas, que evidenciavam a construção emancipatória do aluno. Esse fato motivou as acadêmicas a interagirem com docentes e discentes de outros cursos de graduação do campus, especificamente o Bacharelado em Agroecologia e o Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, para conseguir planejar adequadamente suas aulas. Quando essa atuação foi avaliada no término da execução do projeto, foi considerada por todos como salutar, visto que possibilitou um estudo interdisciplinar dos conteúdos escolares.

Ao avaliar as atividades no final dos anos letivos, em conjunto com a comunidade escolar, fatores internos e externos foram elencados como limites: o interno foi a quantidade de acadêmicas necessária para a consecução das atividades, porquanto o projeto foi desenvolvido concomitantemente em três escolas campesinas, e como previmos nossa participação quinzenalmente, em cada escola, a sobrecarga de trabalho foi um ponto considerado negativo pelas estudantes; quanto aos externos, foram: as condições de infraestrutura das instituições parceiras e da própria universidade, pois, várias vezes, tivemos dificuldades de transporte para o traslado

da universidade para a escola do campo; o calendário escolar municipal, porque não se observavam as especificidades dos ciclos produtivos dos agricultores e se marcavam atividades durante períodos de colheita e de plantio, o que atrapalhava a participação da comunidade nas ações da escola; a rotatividade dos docentes das escolas do campo, visto que sua lotação dependia de interesses políticos e, a cada início de ano letivo, precisávamos disponibilizar um período para nova sensibilização à proposta, pois a maioria dos interlocutores já eram outros; a aversão de alguns docentes lotados nas escolas do campo a mudar seu planejamento, sua ação, mais precisamente, suas concepções sobre escola, alunos, professores, conhecimentos e educação. É certo que pensar em novas formas de ensinar e de aprender é possível, mas necessitamos nos abrir para essas experiências.

Ressalte-se, porém, que os limites e as dificuldades foram bem menos do que os benefícios para a formação das acadêmicas, para a escola campesina e para a própria universidade. Convém registrar que todos os objetivos da pesquisa foram atingidos e que, com essa experiência, novas proposições deverão impulsionar pesquisas que visem encontrar novas formas de pensar sobre a formação docente.

Referências

- Almeida, M., & Lima, M. (2012). Formação inicial de professores e o Curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. *Ciência & Educação*, 18(2), 451-468.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo.
- Castro, A., & Carvalho, A. (Orgs.). (2001). *Ensinar a ensinar: didática para a Escola Fundamental e a Média*. Cengage: Learning.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Ática.
- Fortuna, D., & Siqueira, D. (Orgs.). (2015). *A construção social das emoções: corpo e produção de sentidos na comunicação*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Guedes, C. (2009). *Concepção discursiva: ensino e formação docente*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2017
- Isaias, S., Ristoff, D., & Sevegnani, P. (Orgs.). (2006). *Docência na educação superior*. Brasília: INEP.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. 13. ed. São Paulo: Cortez.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>
- Martins, G. A. (2008). Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 2(2), 9-18.
- Mello, S. (2000). *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: UNESP-Marília Publicações.
- Novoa, A. (1991). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Porto.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2012). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Pineau, G., Souza, E., & Abrahão, M. (Orgs.). (2006). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª. ed. Campinas: Autores Associados.
- Sena, O., & Tarallo, F. (1995). *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Vasconcelos, A. C. (1995). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertat.
- Vázques, A. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*/Antonio Zabala. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed.

ⁱ A temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não pode ser invertida. (Tardif, 2004, p. 69).

ⁱⁱ Esses condicionantes não são problemas abstratos como os encontrados pelo cientista, nem técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e os tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos, e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente (Tardif, p. 49), porque seu envolvimento vai além da sala de aula e cita o Programa de Iniciação Científica (PIBID), que, segundo o Ministério da Educação, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, comprometam-se com o exercício do Magistério na rede pública. O objetivo é de antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Nesse sentido, destaca-se o trabalho de conclusão de curso de duas acadêmicasⁱⁱ sobre o programa PIBID desenvolvido no campus por docentes da UFPB. O primeiro analisou o as contribuições do Estágio Supervisionado e do PIBID para a formação inicial de professores da UFPB; e o segundo, as ações desenvolvidas por esse projeto para melhorar a Educação Básica. Foram trabalhos relevantes para o curso, porque destacaram a importância do programa para a formação profissional dos estudantes, tendo em vista o acompanhamento mais efetivo das atividades, com uma reflexão mais ampla sobre as ações, e estabeleceram uma relação entre a teoria e a prática vistas durante a formação.

ⁱⁱⁱ Sobre o programa PIBID desenvolvido no campus por docentes da UFPB. O primeiro analisou o as contribuições do Estágio Supervisionado e do PIBID para a formação inicial de professores da UFPB; e o segundo, as ações desenvolvidas por esse projeto para melhorar a Educação Básica. Foram trabalhos relevantes para o curso, porque destacaram a importância do programa para a formação profissional dos estudantes, tendo em vista o acompanhamento mais efetivo das atividades, com uma reflexão mais ampla sobre as ações, e estabeleceram uma relação entre a teoria e a prática vistas durante a formação.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em: 01/08/2018
Aprovado em: 06/09/2018
Publicado em: 07/12 /2018

Received on August 01st, 2018
Accepted on September 06th, 2018
Published on December 07th, 2018

Contribuições no artigo: Ana Cláudia da Silva Rodrigues: Desenho da pesquisa, elaboração do manuscrito, leitura crítica e revisão do manuscrito. Rayane Pereira Santos: entrevistas, transcrições e análise dos dados. Adriege Matias Rodrigues: revisão bibliográfica, inclusão do artigo nas normas da revista.


Author Contributions: Ana Cláudia da Silva Rodrigues: writing of the research, preparation of the manuscript, critical reading and revision of the manuscript. Rayane Pereira Santos: interviews, transcriptions and data analysis. Adriege Matias Rodrigues: bibliographical review, inclusion of the article in the norms of the journal.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.


Conflict of Interest: None reported.

Orcid


Ana Cláudia da Silva Rodrigues

 <http://orcid.org/0000-0001-6621-1861>

Rayane Pereira Santos

 <http://orcid.org/0000-0003-2835-6722>

Adriege Matias Rodrigues

 <http://orcid.org/0000-0002-1617-5580>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Rodrigues, A. C. S., Santos, R. P., & Rodrigues, A. M. (2018). A aprendizagem da docência de acadêmicas em formação inicial: novas temporalidades. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(3), 1037-1063. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p1037>

ABNT

RODRIGUES, A. C. S.; SANTOS, R. P.; RODRIGUES, A. M. A aprendizagem da docência de acadêmicas em formação inicial: novas temporalidades. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, set./dez., p. 1037-1063, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p1037>