



SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Fabício Oliveira da Silva – UNEB¹
Adson dos Santos Bastos - UNEB²

GT8 - Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas).

RESUMO: Este trabalho é fruto de uma experiência desenvolvida no transcurso das aulas de Prática Pedagógica, ministradas a estudantes de Letras, da Universidade do Estado da Bahia. O texto ancora-se na abordagem (auto)biográfica, de base fenomenológica, que dentre outros objetivos busca analisar as compreensões que os sujeitos fazem de si, e consequentemente de suas práticas, quando narram suas experiências. A centralidade das discussões emerge da dinâmica de aulas práticas do referido componente, nas quais se desenvolveram três rodas de conversas com vistas a analisar as significações que os licenciandos atribuem à prática pedagógica do docente universitário. Dentre algumas contribuições, o estudo revelou que o conhecimento de si emerge das proposições dialógicas que alunos e professor constroem quando relatam e interpretam suas experiências formativas a partir das rodas de conversas.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Formação inicial, Rodas de conversa

RESUMEN: Este trabajo es fruto de una experiencia desarrollada en el transcurso de las clases de Práctica Pedagógica, impartidas a estudiantes de Letras, de la Universidad del Estado de Bahía. El texto se ancla en el abordaje autobiográfica, de base fenomenológica, que entre otros objetivos busca analizar las comprensiones que los sujetos hacen de sí, y consecuentemente de sus prácticas, cuando narran sus experiencias. La centralidad de las discusiones emerge de la dinámica de clases prácticas de dicho componente, en las que se desarrollaron tres ruedas de conversaciones con vistas a analizar las significaciones que los licenciandos atribuyen a la práctica pedagógica del docente universitario. De entre algunas contribuciones, el estudio reveló que el conocimiento de sí emerge de las proposiciones dialógicas que alumnos y profesores construyen cuando relatan e interpretan sus experiencias formativas a partir de las ruedas de conversaciones.

Palabras clave: Práctica pedagógica, Formación inicial, Ruedas de conversación

¹ Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC – UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade – Diverso. E-mail: <faolis@ig.com.br>.

² Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e de Biologia da SEC/BA. Mestre em Ensino, História e Filosofia das Ciências pela UFBA/UEFS. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC-UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral - *GRAFHO*. E-mail: <abastos@uneb.br>.



INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido no âmbito da universidade a respeito da pedagogia universitária. Nesta seara, os debates têm apontado para a necessidade de se criar espaços e cenas em que as práticas do professor universitário sejam elementos de reflexão, sobre os quais o próprio docente deve debruçar-se como modo de compreender a si mesmo, bem como aos objetivos que logra no exercício profissional.

A docência universitária tem seus modos próprios de compreender como a prática docente se coloca como instrumento desafiador para que se possa construir um perfil profissional que evidencie as formas como cada professor desenvolve-se profissionalmente frente ao desafio de ensinar na universidade, sobretudo nos contextos complexos decorrentes de diversos conflitos sociais, culturais e políticos que são uma realidade atualmente na universidade pública. Costuma-se disseminar a ideia de que o professor universitário tem bastante autonomia, razão pela qual se investe de um poder soberano de fazer a docência acontecer numa lógica assertiva, em que as práticas caracterizam-se, na maioria das vezes, como práticas que não podem ser questionadas.

Estar em sala de aula, e ter um pleno desenvolvimento de ações que evidenciem os modos como a docência está em mim³, ajuda-me a constituir-me um sujeito reflexivo na profissão, que busca na formação do cotidiano da universidade e de suas práticas formativas desenvolver um processo de reflexão de si, fato que me leva a compreender a tessitura de minha prática docente como elemento de inovação que me move a buscar fazer a docência de maneira reflexiva, em que o outro, neste caso os meus alunos, passam a figurar como sujeitos com os quais dialogo e a partir dos quais busco implementar ações que me movem a constituir em mim mesmo um modo peculiar de desenvolver-se profissionalmente na docência universitária.

É dessa condição, de tornar a minha prática um ponto de reflexão, tensão e compreensão que busco nesse artigo discutir como a minha prática educativa na universidade tem me mobilizado a buscar compreender a docência universitária e suas implicações na reflexão de si, que se instauram como elementos de constituição de sujeito aprendente. Na contramão de acreditar que a formação em licenciatura me deu plena condição de ensinar na universidade, ênfase nesse trabalho como a vivência de práticas educativas tem sido

³ A escrita se fará em primeira pessoa no singular para demarcar a ação reflexiva que o autor faz da prática que desenvolve, na perspectiva (auto)biográfica. A prática se deu na docência do componente ministrado pelo autor principal desse trabalho, mas com reflexões e auxílios na escrita do co-autor.



relevante para a instauração de um processo reflexivo das práticas que realizo, bem como de mim mesmo frente ao desafio de tê-las executado do modo que tenho feito na condição de docente do curso de Letras.

Neste íterim, trago à baila, a apresentação de experiências desenvolvidas durante as aulas de Prática Pedagógica para o curso de Letras no DCHT, campus XVI – Irecê, de onde sou professor lotado. Esclareço que tratarei de experiências desenvolvidas no ano de 2014, pois desde 2015 estou afastado para a realização de doutoramento. E por que 2014? Porque foi nesse ano que tive que rever muito de minhas práticas educativas nesse componente, tendo em vista novos elementos que estavam surgindo nas aulas, quais sejam, situações que estudantes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID estavam trazendo para as aulas de prática pedagógica e que precisavam de alguma reflexão naquele momento, mas que em meus planejamentos não estavam previstas.

Diante disso, quero deixar claro que o foco desse texto será a reflexão que eu construí de minha atuação na universidade, a partir das experiências pedagógicas desenvolvidas nos dois semestres de 2014. Apesar de analisar relatos dos meus alunos, estudantes de licenciatura, o objetivo desse trabalho é o de compreender como desenvolvi um processo de reflexão de si a partir da minha docência universitária, por meio da qual tenho buscando criar condições de reflexão e de tomada de consciência sobre o meu papel enquanto professor formador de outros professores. Assim, reitero que o objetivo desse texto é compreender como a reflexão da prática educativa se instaura como modos de constituir a reflexão de si e de entendimento do que o outro constrói a partir de nossas próprias experiências. A centralidade, portanto, será a de discutir a aprendizagem para a docência universitária e como ela impacta a visão de inovação que construímos por meio do desenvolvimento de práticas educativas no cotidiano da universidade.

Como aporte metodológico, enveredei pela pesquisa qualitativa, que conforme Minayo (2008) é um tipo de método de pesquisa que visa favorecer por parte do pesquisador a compreensão dos fenômenos que estuda, considerando o que emerge das ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, que no caso deste artigo é a relação de experiências educativas entre o professor e seus alunos durante o desenvolvimento das aulas de Prática Pedagógica. Por meio desse método, é possível interpretar os fenômenos segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Neste sentido,



O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

Pela possibilidade de tomarmos as histórias de vida, formação e profissão, a autora ressalta que as abordagens qualitativas são mais adequadas a pesquisas que tomam as histórias sociais sob o ponto de vista dos atores sociais, de relações e para análises de discursos e documentos. Logo os relatos que as estudantes fazem das aulas, por meio dos quais refletem sobre a tessitura da dinâmica da docência com que convivem, demarcam a existência de um processo relacional entre os diferentes sujeitos, professor e aluno, que permite compreender como a reflexão de si e a das práticas do outro se convergem para evidenciar os modos como a prática universitária figura como modos de compreensão de si e de como a docência é desenvolvida no cotidiano da universidade.

CONSCIÊNCIA DE SI NA PRÁTICA UNIVERSITÁRIA: A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA COMO APORTE METODOLÓGICO

A perspectiva dos estudos (auto)biográficos foi pertinente ao desenvolvimento da pesquisa, exatamente por ser essa uma abordagem de base qualitativa que propõe analisar as histórias de atuação universitária, centrando a investigação nos sentidos que o próprio sujeito imprime ao ato de tornar sua prática educativa na universidade um ato reflexivo, sobre o qual a consciência de si e da própria prática evidencia o lugar da inovação.

Segundo Delory-Momberger (2012) a dimensão formativa do método (auto)biográfico evoca algumas questões sobre a natureza das operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual o homem integra em sua experiência biográfica as situações e os eventos que acontecem com ele ou que a ele são narrados por alguém. No contexto desse estudo, os eventos são as atividades práticas desenvolvidas por mim na condição de professor universitário, narrados e comentados pelos meus alunos, licenciandos do curso de Letras, que realizaram no transcurso do ano de 2014 o componente curricular Prática Pedagógica. É portanto nessa relação que o olhar do outro me constitui na minha própria prática e me move a pensar sobre como ele ganha forma e contorno a partir das reflexões que faço na intersecção com os estudantes.



Assim a opção metodológica deve-se a aproximação da análise que faço de minha prática na docência universitária com a epistemologia da (auto)biografia, pois quem narra uma prática educativa, ao narrar, estabelece relações temporais e de situacionalidade consigo mesmo e com o professor com quem interage durante o seu percurso formativo. Como aponta Arfuch (2010), as formas que integram o espaço biográfico apresentam, como característica comum, o fato de que elas narram, de distintas maneiras, histórias e experiências de formação, que por se constituírem como verdadeiras narrativas estão sujeitas “[...] a certos procedimentos compositivos, entre eles, e prioritariamente, os que remetem ao eixo da prática educativa” (ARFUCH, 2010, p.111). Ademais Delory-Momberger (2008, p. 26) considera ser o método (auto)biográfico uma “[...] das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se apresenta e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico”.

Como dispositivos, nesta pesquisa utilizamos os relatos narrativos produzidos em avaliações em três rodas de conversa realizadas durante as aulas práticas do referido componente. O estudo envolveu uma turma composta por 18 estudantes da Licenciatura em Letras do DCHT – Campus XVI – Irecê. No entanto, trago para esse texto os relatos, extratos de narrativas de 03 estudantes, escolhidos pela participação ativa nas aulas de Prática Pedagógica, sobretudo por não terem faltado durante o curso e terem, com isso participado de todas as rodas de conversa. Nelas, os licenciandos narravam e comentavam os sentidos que atribuíam a minha prática docente na universidade, trazendo algumas questões vivenciadas por eles no cotidiano da escola pela participação no PIBID. Com isso, em alguns relatos buscava-se realizar reflexões sobre como a universidade poderia contribuir para o entendimento das questões de ensino e aprendizagem que estavam vivenciando na escola. De modo a priorizar as narrativas dos estudantes, a ideia era a de garantir que houvesse de minha parte, como da dos licenciandos, reflexões sobre como a minha prática reverberava em sua formação. Assim o interesse era produzir momentos em que os alunos estavam em constante postura analítica de minha prática, de modo a criar elementos que me fizessem perceber, enquanto trabalhava com o componente, os sentidos que os estudantes viam em tudo que ali era desenvolvido.

Enfatizo que se tratava de professores em formação e que, portanto, estavam procurando nas aulas de Prática Pedagógica um sentido para criarem em si condições reflexivas de aprendizagem do fazer docente. Nesse movimento circular, e por meio das narrativas e relatos produzidos por meus alunos, eu procurei analisar como eu poderia tomar



consciência de minha prática educativa na universidade a partir do olhar do meu aluno. Isso implica numa condição de reflexão da prática a partir dos efeitos que a mesma provoca a quem ela mais interessa, nesses casos aos meus alunos-professores em formação.

Segundo Alarcão,

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO 2005, p. 176).

Alarcão (2005) em suas pesquisas conceitua o professor reflexivo, descrevendo-o como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. Portanto a consciência de si e de seu papel na universidade deve compor sempre uma forma do professor provocar-se a partir do que o outro reflete sobre ele e sobre sua prática. A autora acrescenta ainda que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177). No contexto de minha proposta de reflexão, a universidade é essa escola que precisa cuidar da formação dos seus educandos. Nessa lógica, os licenciandos são os educandos que num processo de formação universitária corroboram com o desenvolvimento profissional do professor ao movimentá-lo na consciência de si por meio da reflexão de sua prática e dos sentidos que a ela se atribuem.

Na dinâmica colaborativa de pensar o desenvolvimento da cultura reflexiva, ainda pouco evidenciada no cenário da pedagogia universitária, um dos autores que teve maior destaque na propagação do conceito de reflexão foi Donald Schön (1992). Esse autor inspirou toda uma geração de pesquisadores brasileiros a propor, também para os professores, um novo modelo de formação profissional, baseado na reflexão sobre a prática. Sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Ao propor uma ação reflexiva de meus alunos em torno de minha prática na universidade, me vi num completo desenvolvimento experimental dessas três ideias, sobretudo porque ao fazer a minha aula acontecer, fui provocado a pensar constantemente enquanto desenvolvia as ações no



componente Prática Pedagógica. Mas ao considerar e analisar os relatos e narrativas dos meus alunos sobre a minha prática, fui levado a fazer uma reflexão sobre as ações educativas que desenvolvi. E finalmente com a escrita desse material, tomo consciência da reflexão que agora faço a respeito das reflexões que fiz no desenvolvimento da prática.

Adoto, portanto a ideia na pedagogia universitária, de que a reflexão na ação traz em si um saber que está presente nas ações profissionais. Diz respeito às minhas observações e às reflexões em relação ao modo como transito em minha prática, num exercício de tomada de consciência da mesma. O pensamento crítico sobre minha atuação, assim exercitado, tem me levado a criar modos de fazer na docência universitária, ajustando-me, assim, a situações novas que vão sendo trazidas por meus alunos, ao considerarem relevante a inserção de situações que eles vivenciam na escola a partir do PIBID e que por isso buscam transversalizar a minha prática com reflexões que demandem o entendimento de como se resolver algumas situações que ali vivenciam. Assim, a reflexão sobre a ação, para Schön (1992), está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão na ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação. Em outras palavras, ela acontece nesse meu contexto quando eu reconstruo mentalmente a ação para analisar retrospectivamente a docência universitária que desenvolvo. Do mesmo modo, o olhar posterior sobre a ação realizada ajuda-me a perceber o que aconteceu durante a minha prática educativa e com isso a buscar criar condições de que ela seja sempre reflexiva e modificada pela ideia de inovação, que aqui é pensada a partir da concepção de que a inovação gera reflexão.

AS AULAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: PALCO DA REFLEXÃO DE SI NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O componente curricular Prática Pedagógica integra o currículo do curso de Letras nos primeiros quatro semestres. Para este trabalho, selecionei os relatos produzidos no componente ofertado no terceiro semestre, que conforme o ementário, a temática gira em torno do planejamento e avaliação na área de língua portuguesa. Assim, em Prática Pedagógica III a centralidade do curso foca na compreensão de como deve o professor realizar o plano de aula, de unidade e consequente o de curso, tendo em vista atender às diretrizes para o ensino de língua portuguesa na escola básica. Além das discussões, sobre o planejamento, o foco é também voltado para a discussão sobre os processos avaliativos que se desenvolvem na escola, em se tratando da avaliação de aprendizagem em língua materna.



O componente tem uma carga horária de 105 horas, distribuídas em sete aulas semanais. Essas sete aulas são divididas em dois dias, em um ministro 04 aulas, nas quais se desenvolvem leituras de textos e condução da discussão sobre as teorias que subsidiam o componente. Já no outro ministro 03 aulas, que são destinadas à parte prática da disciplina, ou seja, realização de oficinas e de rodas de conversas sobre situações problemas evidenciadas em vídeos que apresento, bem como pela visita que os estudantes fazem nas escolas básicas, com vistas a analisarem contextos em que os professores estão realizando planejamentos e preparando ou aplicando provas de língua materna.

Portanto, foi no dia das 03 aulas práticas que as três rodas de conversas foram desenvolvidas. A dinâmica propositiva de cada roda tinha como fundamento básico suscitar dos alunos a reflexão sobre a minha prática docente, trazendo à baila as avaliações e impressões que os estudantes estavam tendo do componente. A ideia era a de perceber uma questão que me inquietou sempre no contexto da docência universitária, qual seja: De que forma os licenciandos compreendem a minha prática docente e avaliam-na em suas trajetórias formativas no curso de Letras? Essa questão tem me motivado a pensar os modos como tenho desenvolvido meu trabalho na universidade, sobretudo pela necessidade de entendimento de como os estudantes lidam com isso em sua formação. Em se tratando de um componente que é fundamental na formação de professores, pensar a docência universitária que desenvolvo em Prática Pedagógica no curso de Letras me leva a pensar sobre meu papel na universidade, sobretudo nas reflexões que tenho feito sobre minha atuação profissional.

Nesta direção para cada roda de conversa, havia uma situação problema, que eu buscava atrelar ao conteúdo do componente, sobretudo ao desenvolvimento avaliativo de minha prática docente. Na sequência, passo a descrever as questões fundantes e norteadoras de cada roda de conversa, entrecruzando com trechos das narrativas dos estudantes. As narrativas e relatos eram produzidos oralmente e depois eu solicitava aos estudantes que registrassem suas falas e opiniões em um diário. São de seus escritos que busquei elementos para compreender como os sentidos de minha prática docente atravessavam a formação deles.

RODA DE CONVERSA 01 – COMO ME COMPREENDO PROFESSOR EM FORMAÇÃO NO CURSO DE LETRAS E QUAL O PAPEL DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NESSA FORMAÇÃO?

Mobilizando os estudantes a pensarem em sua formação inicial em nível de licenciatura, essa roda de conversa contou com a participação de 16 licenciandos. A primeira



questão objetivou analisar como os estudantes compreendem a formação docente a partir das experiências do currículo. Analisando a consigna, o que busquei analisar nas entrelinhas era como a minha prática docente contribuía de algum modo para a formação dos estudantes e como eles a viam no contexto da dinâmica que eu estava propondo, inclusive de pensar o espaço de reflexão das rodas de conversa, por meio das quais os estudantes se tornavam autônomos em suas reflexões e ponderações.

A despeito dessa questão, destaco o relato de uma estudante, já esclarecendo aqui que todos foram nomeados ficticiamente pela necessidade de preservar a identidade dos colaboradores do estudo. Trata-se de Aninha, que considerando o papel da universidade pondera que

Eu escolhi fazer licenciatura porque eu queria mesmo ser professora formada, entende?! E acho que é no curso que a gente vai aprendendo a ser professora sabendo como ensinar. No entanto eu estou vendo que a gente entra no curso e não aprende de forma mágica não. O que aprendemos é mesmo na escola estando lá no dia a dia dela. Mas eu estou muito encantada com as aulas de Prática Pedagógica, porque a gente está tendo a oportunidade de falar o que sente e pensa no curso. Gosto mais das quintas-feiras, pois fazemos as oficinas e essas rodas de conversa que são esclarecedoras pra gente. Vemos no jeito do professor como ele faz para a gente pensar sobre o curso, sobre o ser professor. Eu me vejo motivada e acho que vou fazer muito na escola do que vejo aqui na universidade nessas aulas. Essa coisa de permitir que a gente vá dialogando e vá vendo na prática do professor as formas de se constituir professor me motiva muito. Eu gosto mesmo. (Aninha, extrato de narrativa, 2014)

O relato de Aninha tem algumas situações bastante curiosas, que me fazem pensar sobre o meu papel na universidade. A primeira questão a chamar a atenção é o fato de que ela entende e acata a ideia de que é na licenciatura que o professor logra a formação. O curso é visto pela ideia de um currículo que não é estruturado em teorias apenas, mas que valoriza a perspectiva transversal do diálogo e das práticas. Isso sugere que as práticas docentes são elementos essenciais para que o estudante se aproprie dos modos de ser e de fazer na docência. Acontece aqui algo parecido com a homologia da prática, em que o licenciando busca modelos para estruturar as ancoragens de sua aprendizagem.

Ser professor e tornar-se professor pela formação, demanda a construção de saberes específicos que são construídos nas experiências formativas que cada um se envolve durante a realização do curso, mas também na inserção no contexto da profissão. Com relação às aprendizagens ao longo da formação, Roldão (2007), considera que a prática docente se constitui numa ação de ensinar, enquanto uma ação inteligente e fundada num domínio seguro



de um saber. Esse saber, geralmente, constitui a base de uma reflexão do professor universitário, para que não se perca de vista o objetivo maior de sua atuação na formação dos estudantes, que neste contexto, é o de formar para o exercício da docência. Segundo este mesmo autor, o saber que se constrói a partir da prática de ensinar emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros (alunos e professores) se aprofundam e se questionam. Para este saber tornar-se saber significativo para o estudante é preciso que o professor o recrie mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. Esse contexto é visto por Aninha nas aulas de Prática considerando os momentos em que pela minha prática ela se motiva a uma variação e recriação própria de constituir-se professora. O ato pedagógico de trazer à baila a minha prática docente numa organização de proposta metodológica que prime pela participação ativa dos estudantes num processo avaliativo do meu fazer docente faz com que Aninha considere relevante a motivação que nela se instaura para pensar a sua formação. E conseqüentemente para mim serve como elemento balizador para que eu tome consciência de si e de como eu lido com a docência na universidade.

RODA DE CONVERSA 02 – COMO ME APROPRIO DOS SABERES RELATIVOS AO PLANEJAMENTO A PARTIR DAS AULAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Nessa segunda roda de conversa estavam todos os 18 estudantes matriculados no componente. Nesse específico momento, a ideia foi verticalizar as discussões para que eu pudesse compreender como os licenciandos vêem a relação de um dos temas da disciplina, que é o do planejamento, com a abordagem que eu desenvolvo a partir das aulas de Prática Pedagógica. Na parte prática do componente, essa temática é fruto de simulações e de produções de planejamentos, em que os estudantes são os autores do processo de planejar. A turma é dividida em grupos e cada grupo passa a trazer uma situação para pensarmos o planejamento focando o ensino de língua. Assim há grupos que planejam uma aula, outros uma unidade e outros o plano de disciplina anual. Essa atividade é produzida nos encontros e em cada aula prática discute-se a essência e os estudantes, ao final de um período, fazem uma comunicação oral, explicando e explicitando como desenvolveram cada plano e qual o significado dessas ações em seus processos formativos. A partir da experiência e discussão produzida nessa segunda roda de conversa, Luan nos relata o seguinte:



Quando o professor começou a apresentar seu plano de disciplina, no início da aula, eu vi que não estava apresentando só um plano dizendo o que iríamos estudar em Prática Pedagógica. Eu pensei que fosse fazer assim mesmo, pois é o que os professores aqui na universidade fazem. Tem uns que nem apresentam o plano de curso, só dizem que ele existe, mas nem dizem onde. Aqui nas aulas de Prática eu percebi que o professor apresentava o plano e ia explicando porque fez assim, porque seria daquele jeito, o que tinha pensado para fazer as coisas na disciplina. Confesso que já estava me chateando, quando percebi que o professor estava era dando uma aula de como se faz um planejamento e o porquê de planejarmos. Aí passei a entender que nas aulas de Prática Educativa eu iria era mesmo aprender a fazer um planejamento [...] e eu hoje vejo que não adianta a gente querer seguir modelo, o bom é ver na prática do professor, como ele faz, porque faz, para fazermos diferente, do nosso jeito e com nossas razões, mas sabendo como e porque fazer. (Luan, extrato de narrativa, 2014)

A narrativa de Luan revela um modo de desenvolver aprendizagem sobre o papel do planejamento na escola, considerando que a aprendizagem sobre o que e como planejar se ancora em outras experiências com as quais viveu na universidade. Nessa condição vejo que a narrativa do licenciando é compreendida à luz das ideias de Pozo e Pérez Echeverría (2009) ao discorrerem sobre o aprender para compreender e compreender para aprender. Nesta direção, ao abordar o modo como foi se apropriando da maneira como na minha prática universitária eu trabalhei a apresentação do plano de curso, ele evidencia que aprende para compreender o lugar do planejamento na formação e atuação docente. Uma vez compreendendo isso, Luan, passa a criar ancoragens próprias a partir de experiências outras que viveu sobre como os planos de ensino são apresentados, e desenvolve em si uma compreensão que o leva a consolidar a aprendizagem sobre os elementos constantes de um plano e para que serve na organização do trabalho docente realizado por um professor.

Ao mesmo modo, e não menos diferente, tomo a narrativa para compreender minha prática a partir do que vejo no discurso do licenciando. Sua análise me provoca a pensar e a refletir sobre a apresentação que fiz do plano, dando a mim uma condição de analisar minha prática por outro ângulo. Assim, e diante da narrativa do licenciando, vejo que me encontro diante de uma nova informação que me leva a tomar consciência dos efeitos que minha atividade docente promove em mim e no outro. Tanto para mim como para o licenciando há conhecimentos prévios que dispomos e que diante deles somos capazes de produzir novas compreensões e aprendizagens. Realizamos novas aprendizagens, tanto eu em minha prática como o estudante, sem necessariamente a estruturarmos numa ótica de repetição, mas de entendimento de novos modos de compreensão. A esse respeito, Pozo e Pérez Echeverría (2009) nos diz que



Por tanto un requisito esencial para poder comprender la información, y no sólo repetirla, es disponer de conocimientos previos relevantes con los que relacionar esa información. Pero otro requisito, muy relacionado con la labor docente, es que la tarea de aprendizaje ayude a esa activación. (POZO Y PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009 p. 35)

Nesta lógica a aprendizagem acontece em ambos os contextos, no do licenciando, e também no meu enquanto docente universitário. Ao buscar analisar os sentidos que minha prática docente promove em meus alunos, busco desenvolver novas formas de ancorar o que aprendo, construindo novos sentidos e novas formas de tomar consciência do papel que a minha prática universitária provoca. E isso só é possível se me despo da ideia equivocada de que na condição de docente universitário eu não preciso mais aprender, pois quem deve fazê-lo é o estudante. A reflexão e a experimentação, portanto, são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de novas potencialidades que encontramos em nós mesmos e em nossas ações em sala de aula. Portanto, ao refletir sobre a prática, o professor não conhece apenas a sua prática, mas passa a conhecer melhor a si mesmo. Compartilhando dessa perspectiva, Ghedin destaca que

conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. [...] Ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (Ghedin 2005, p. 141).

Neste contexto, vejo que a docência universitária se constitui num movimento dinâmico, evidenciando que para o professor não existe conhecimento pronto, acabado, pois tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução. Quando olho e penso sobre o meu fazer docente na universidade, seus sentidos e significados, reconheço que estou diante de um processo de compreensão do meu próprio ser.

RODA DE CONVERSA 03 – COMO ME APROPRIO DOS SABERES RELATIVOS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DAS AULAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA?



Nessa terceira e última roda de conversa, o movimento reflexivo girou em torno das discussões sobre o lugar da aprendizagem e sobre as razões de se produzir avaliações na escola. Nessa dimensão, as aulas se desenvolveram em duas concepções sobre avaliação. Uma centrada na lógica de se tomar a avaliação a partir da concepção epistemológica do ato de avaliar na escola, concepção adotada a partir dos postulados de Luckesi (2000); e a outra na concepção de avaliação como instrumento da aprendizagem. Nesta segunda opção, o objetivo proposto no plano de disciplina de Prática Pedagógica, visa orientar os estudantes a conhecerem diferentes instrumentos avaliativos, sendo capazes de analisar e elaborar alguns instrumentos para aferição da aprendizagem de língua materna na escola.

Essa roda de conversa foi marcada por muitas situações dialógicas promovidas pelos estudantes, sobretudo na inquietação de quererem compreender como a avaliação deve ser feita na escola, com vistas a ser significativa e caracterizada por um processo justo, que prime pelo desenvolvimento de aprendizagem. Uma das alunas, a que mais provocou reflexões, é participante do PIBID e já está na escola vivenciando o cotidiano avaliativo da mesma há um semestre. Por estar imersa nessa experiência, Clarice trouxe para a roda de conversa, bem como para as aulas práticas, situações do dia a dia da escola, motivando o grupo a pensar sobre como a avaliação pode ser um instrumento relevante na prática do professor de língua portuguesa. Em sua narrativa, ela traz vários elementos que a inquieta e a faz pensar sobre os sentidos de se produzir avaliações que valorizam apenas a visão gramatical da língua nas aulas que presencia no PIBID. Sobre as aulas práticas que ministrou no componente, Clarice assim pondera em seu relatos, frutos das rodas de conversa.

Existem muitas situações que precisamos pensar em se tratando de avaliação. É uma coisa que me incomoda muito, pois vejo falar muito disso, mas o que sei do tema não bate com o que vejo na escola. A avaliação na escola, e falo pelo PIBID que participo, ela é feita sempre pra testar o conhecimento do aluno. Em português isso fica evidente, pois o que os professores querem é saber se ele aprendeu o conteúdo ou não e quase sempre é a gramática. Os meninos não usam a fala daquele jeito e nem escrevem assim também, mas a professora insiste em aplicar provas e fazer trabalhos de análise de orações. [...] Aqui nas aulas de Prática Pedagógica eu estou vendo uma ideia diferente de avaliação, mas não sei se na realidade da escola isso vai ser possível. A gente aprende a fazer uma avaliação a partir de nossas próprias compreensões. Mas o professor aqui nos mostra que por traz de um instrumento avaliativo há a minha expectativa sobre o que vou avaliar. Confesso que isso é difícil de entender e eu leio muita coisa bonita, mas ainda não me sinto preparada para avaliar o meu aluno, pois tenho receio de que a avaliação não seja boa. [...] Agora a cada aula vou vendo como o professor vai fazendo as avaliações aqui na disciplina e quase sempre a gente acerta pois sabemos o que ele quer avaliar na gente. Mas no



PIBID eu acho que o aluno sabe o conteúdo que vai cair, mas não sabe a intenção da professora deles. (Clarice, extrato de narrativa, 2014)

A constituição dos saberes da docência atravessa a narrativa de Clarice e me move a buscar compreender o meu papel enquanto docente que se preocupa em formar um futuro professor. Estamos diante de um tema complexo e bastante debatido no cenário educacional, que é o da avaliação da aprendizagem. E o relato de Clarice que me move a pensar sobre como devo trabalhar a temática da avaliação, para além de trabalhar concepções e modelos que busco nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S para o ensino de língua portuguesa. As experiências trazidas à luz da vivência do cotidiano escolar no PIBID são-me apresentadas nas rodas de conversa como uma situação a ser pensada pela universidade. Em minha prática sempre busquei priorizar um ensino sobre avaliação considerando o que se tem produzido na literatura a respeito do tema.

No entanto, observo que o cotidiano da escola me é trazido e me motiva a pensar em outros modos de desenvolver minhas aulas, numa perspectiva de criar uma condição reflexiva entre minha prática e as necessidades dos estudantes, de modo que a docência universitária possa, se não dá respostas, abrir um canal dialógico para trazer a escola para o processo de formação de nossos alunos. Analisar essa narrativa de Clarice permitiu-me entender que eu preciso estar amplamente conectado com as demandas formativas que a escola exige, caso eu queira formar um profissional reflexivo e que tenha em si autonomia do pensamento docente. Ser professor, ter em si um desenvolvimento identitário passa pela questão relacional que eu estabeleço com meus alunos, com vistas a tomar consciência do meu trabalho pedagógico na universidade.

Tenho percebido, contudo, que as oficinas e a forma como tenho desenvolvido minhas atividades docente na universidade me levam a perceber que eu tenho como responsabilidade de, ao menos, pensar em uma alternativa de buscar soluções para questões relativas ao meu trabalho docente, minha identidade enquanto professor universitário, bem como das necessidades formativas de meus alunos frente às necessidades escolares e sociais, cuja formação para a docência se efetiva, também, a partir das práticas pedagógicas do professor universitário. A prática reflexiva requer um constante policiamento de minhas atitudes, tanto dentro da sala de aula como fora dela, sendo necessário que eu esteja sempre me perguntando e refletindo sobre: De que modo estou desenvolvendo minha prática docente? Para quem e por que a desenvolvo deste modo? Qual a finalidade do ensino de meu componente curricular na licenciatura? Por quais razões trabalho desta forma? Alcanço os



resultados propostos por mim e por meus alunos? Que conhecimentos e reflexões eu e meus estudantes desenvolvemos por meio do que ensino e da forma reflexiva que ensino? De que forma posso tornar-me mais consciente de mim e de minha atuação na universidade? Essas são questões que me tenho feito e que me movem a querer fazer sempre diferente, buscando o conhecimento de si transversalizado pelos diálogos que estabeleço com meus licenciandos no decurso de suas formações.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho reflexivo que tenho desenvolvido a partir da minha prática educativa na universidade tem me levado a tomar consciência do meu papel de professor formador de outros professores, sobretudo pela possibilidade de me conhecer melhor nas tessituras dialógicas que tenho feito com meus estudantes.

Articular as aulas práticas de modo a dá centralidade ao sujeito aprendente coloca em cena formativa o próprio aluno, que se apodera de um modo dialógico, por meio do qual busco aferir os modos como venho conseguindo desenvolver consciência sobre o que preciso fazer na docência universitária para atender às reais necessidades formativas de meus alunos.

O trabalho evidencia que a universidade precisa está focada numa atitude relacional com os espaços formativos para os quais formamos professores. Neste sentido a escola surge como um lócus de aprendizagem que precisa ser considerado em suas demandas reais. O PIBID é um Programa que tem impactado nas dinâmicas das aulas na universidade, sobretudo nas minhas, razão por que o componente Prática Pedagógica dialoga diretamente com os modos de fazer a docência que precisam ser aprendidos pelos alunos na licenciatura. Neste contexto o Programa faz provocações para que eu reveja minha prática educativa e passe a desenvolvê-la de modo a inserir novos contextos que até então não eram pensados.

Enfim, o trabalho mostrou que a docência universitária, como qualquer outra, se faz e refaz nos movimentos reflexivos que produzimos ao por nossas ações à prova na relação com nossos alunos, que passam a ser agentes significativos para promover em nós mesmos a consciência de si.



REFERÊNCIA

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 2005.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea.** Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

CONTRERAS, Domingos. **Pedagogias de la experiencia y la experiencia de la pedagogia.** In: CONTRERAS & PÉREZ DE LARA, Nuria (org.). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Edições Morata. Pp. 241-271, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Natal: EDUFRRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008

POZO, Juan Ignacio y PÉREZ ECHEVERRÍA, Maria del Puy. (coordenadores). **Psicología del aprendizaje universitario.** La formación en competencias. Ediciones Morata, S. L. (2009) Mejía Lequerica, - Madrid – España.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROLDÃO, M. C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Rev. Brás. Educ. v. 12 n. 34. Rio de Janeiro, jan/abr.2007.