



A COMPLEXIDADE DE APRENDER A SER PROFESSORA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR

LUIZA KERSTNER SOUTO¹; **MARTA NÖRNBERG**²; **PATRÍCIA PEREIRA CAVA**³

¹*Universidade Federal de Pelotas – luizaksouto@gmail.com*

²*Universidade Federal de Pelotas – martanornberg0@gmail.com*

³*Universidade Federal de Pelotas – patriciapereiracava@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho compõe o artigo final do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, o qual teve como base a experiência do estágio curricular, realizado em uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização (ensino fundamental), numa escola da rede municipal da cidade de Pelotas. O estágio ocorreu durante 12 semanas, de maio a julho de 2017, sendo realizado em dupla.

Considerando o processo formativo do professor como um processo de desenvolvimento (MIZUKAMI, 2002), a experiência da formação inicial e o contexto do estágio curricular tornam-se importantes elementos de análise para refletir sobre o trabalho dos professores e sua formação, principalmente pelo fato de que no estágio os processos relacionados ao ato de aprender a ser professor e ensinar são intensificados (NÖRNBERG, 2017).

A partir dos registros realizados durante o estágio, reflito sobre a minha experiência, procurando compreender e discutir a complexidade de aprender a ser professora. É importante destacar que o conceito de experiência abordado ao longo do texto está sendo compreendido como aquele que Jorge Larrosa define como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21, *grifos nossos*). Além disso, pretendo pensar o que este momento de estágio pode indicar sobre o trabalho e a formação dos professores.

Para isso, estabeleço uma reflexão com base nos registros feitos em meu diário, sustentando-a com aportes buscados em autores que ajudam a entender o processo de estágio (MARCELO, 1998; NÖRNBERG e CAVA, 2015), a minha experiência e o processo de reflexão (LARROSA, 2002; WEFFORT, 1996), a aprendizagem da docência e o trabalho do professor (CHARLOT, 2008; MIZUKAMI, 2002; NÖRNBERG, 2016; NÖRNBERG, 2017; SHULMAN, 2014 e TARDIF, 2014).

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma análise qualitativa dos meus registros pessoais, realizados durante o estágio curricular, procurando identificar elementos referentes à complexidade do tornar-se professora ao longo do processo de escrita destes registros. Como orientado pelas professoras-supervisoras, os registros foram sendo produzidos por mim durante todo o estágio, diariamente. Neles, eu procurava colocar os principais acontecimentos das aulas e fazer reflexões que tanto se faziam presentes durante as aulas, no ambiente da escola, como também depois de minhas ações pedagógicas, procurando investigar os sentidos das minhas ações e os sentidos do processo do estágio em geral.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência do estágio me fez pensar muito sobre a complexidade de se tornar professora (*ser* professora) e de *estar* professora na sala de aula. Afinal, quais são as dimensões que fazem com que o professor dê conta de tamanha



complexidade no ato pedagógico da sala de aula? Analisando os meus registros, é possível ver o quanto a complexidade de ser e se tornar professora me inquietava, desde os primeiros dias do estágio:

Há tantas demandas da escola... Completar fichas, fazer projetos da escola, completar os conteúdos dados, atentar para os horários de saída adiantada de alguns alunos, cuidar quem está pegando o lápis do outro.... São muitas coisas, é muito complexo (25/04/17, Registros).

A aprendizagem da docência é algo muito complexo, principalmente por ser um “*continuum*” (MIZUKAMI, 2002). O professor, ao mesmo tempo em que está a todo momento se constituindo, já que o ato pedagógico nunca é o mesmo, tem inúmeras variações, precisa também *estar* professor na sala de aula e dar conta dessa complexidade, considerando que existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar, as quais precisam ser resolvidas pelos professores para que o ato de educar e ensinar seja possível (CHARLOT, 2008).

Ao longo do estágio, pude perceber que alguns elementos da ação pedagógica iam ficando mais tranquilos; outros seguiam me inquietando, principalmente aqueles ligados ao comportamento da turma. Ao mesmo tempo, vejo que certa “tranquilidade” que chegou a mim foi pelo fato de eu começar a me abrir para ver as possibilidades da experiência que eu estava tendo e pelas reflexões que comecei a fazer. Essa mudança de percepção pode ser vista no registro a seguir: “Começo a enxergar possibilidades e oportunidades de entender melhor aquilo que vejo na escola. Começo a querer colocar óculos diferentes para enxergar a tal “realidade”, que é tão falada pelos professores” (27/04/17, Registros).

Aos poucos fui me disponibilizando a ter uma experiência com base e a partir do que eu estava vivendo, na qual eu fui sendo instigada a pensar, a sentir e a ser o sujeito da experiência que “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p.24). Para Shulman (2014), é por meio da reflexão sobre o ensino e o aprendizado que um profissional aprende com a experiência. Dentro desse contexto, percebo que a experiência tem importância na formação e no trabalho do professor, sendo compreendida não somente como tempo vivido dentro da sala de aula, mas sim a partir de todos os elementos teórico-reflexivos que a experiência como ato de (auto)análise pode proporcionar.

Da mesma forma que a experiência exige reflexão, a aprendizagem da docência exige o domínio de diferentes conhecimentos para que o professor possa ensinar e pensar sobre sua ação pedagógica na sala de aula. Alguns autores vêm tentando compreender quais são esses conhecimentos. Entre eles, Tardif (2014) elenca pelo menos quatro tipos de saberes que fazem parte do trabalho dos professores: os saberes oriundos da formação profissional (saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores), os saberes disciplinares (saberes dos diversos campos do conhecimento), os saberes curriculares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos das instituições escolares) e os saberes experienciais (saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, ligados ao *saber-ser* e *saber-fazer*).

Para ele, é a partir da “capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2014, p.39) que o professor vai constituindo sua ação. Ao mesmo tempo, Tardif defende que há a necessidade dos professores se imporem para a definição e controle de seus



saberes, já que muitas vezes outras instituições (como a universidade) ficam com esta tarefa, deslegitimando a profissionalidade docente e o lugar do professor como produtor de conhecimento.

Outro autor que se preocupou em compreender os conhecimentos dos professores foi Lee Shulman. Shulman (2014) destaca pelo menos seis categorias as quais deveriam estar na base de conhecimentos (*knowledge base*) dos professores: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Para o autor, esta base de conhecimentos está ligada à base intelectual, prática e normativa da profissionalização do ensino e, logo, do trabalho do professor. Shulman defende que o professor não pode ficar limitado a um determinado tipo de conhecimento, mas deve ter um leque de conhecimentos para que haja um “ato completo de pedagogia” (SHULMAN, 2014, p.222).

Pensando nisso, o processo de estágio revelou a necessidade desses vários conhecimentos para que a minha ação pedagógica fosse de qualidade e “bem-sucedida”. Muitas vezes, apesar de termos domínio dos conteúdos a serem ensinados e como faríamos isso, a aula não saía como planejávamos, visto que outros atravessamentos entravam em nossas aulas.

Nossa maior dificuldade durante o estágio foi lidar com a disciplina/comportamento dos alunos e as demandas da escola, que sempre chegavam em última hora. A nossa turma tinha uma característica bem forte de disputas de poder entre os alunos. Os mesmos ficavam a todo instante se provocando e querendo ter a atenção da aula para si. Muitas vezes, eu me sentia incapaz de fazer com que a atenção fosse voltada para os conteúdos e elementos que queríamos desenvolver nas aulas por justamente achar que o ato pedagógico deveria ter como centro esse momento de aprender e ensinar, sem perceber que outras coisas também perpassam este caminho.

Aos poucos pude ir compreendendo a multiplicidade de conhecimentos que o professor precisa assumir como seus para assim poder planejar e executar suas aulas e também para ir se constituindo professor. Fui percebendo que, além do domínio dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos, era preciso ter o conhecimento da turma (os interesses, os comportamentos, a heterogeneidade de conhecimentos, contextos e infâncias que ali estavam), o conhecimento de estratégias para lidar com os diferentes comportamentos das crianças frente a nós, a capacidade de refletir junto a teorias sobre a minha ação e a partir disso poder replanejar a ação futura, a capacidade de lidar com imprevistos da escola e conseguir remanejar as atividades da aula planejada, o ponderamento das minhas ações/falas/interações com as crianças a partir daquilo que acredito ser o ato pedagógico, entre outras coisas que aos poucos vão sendo (re)pensadas no trabalho do professor. Mesmo assim, ele sempre estará suscetível a contratempos, mudanças e imprevistos, pois o ato pedagógico é sempre um momento único, incapaz de ser controlado e repetido da mesma forma pelos professores.

Deste modo, a partir do momento que o professor se permite refletir sobre sua ação, com a abertura de (re)pensá-la a todo instante e com a clareza de que há conhecimentos, os quais precisam ser de domínio do mesmo, e que também estão em permanente construção, a ação pedagógica começa a ter sentidos mais claros e algumas situações que a priori são desafiadoras passam a ser melhor



resolvidas. Apesar de tudo isso, a aprendizagem da docência sempre será complexa, pois é construção, é caminhada, é contínua.

4. CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho percebi a importância dos meus registros escritos para que eu pudesse recapturar os momentos vividos na escola e poder refletir sobre a minha ação pedagógica, (re)pensando-a, pois, como bem refere Weffort (1996), não há sujeito da ação sem reflexão.

Considero que o processo de se tornar professora é complexo, pois envolve além do domínio de diversos conhecimentos, a capacidade e a coragem de refletir sobre todo o processo de aprender e ensinar, o qual é constituído e atravessado por muitos elementos.

Por outro lado, além de refletir sobre sua ação, o professor precisa utilizar a reflexão para a transformação de sua ação, recriando sua prática à luz de estudos teóricos, investindo na produção de conhecimentos e de novas estratégias de ensino e isto “[...] é tarefa de estudioso... Estudioso que estuda a realidade pedagógica e teórica” (WEFFORT, 1996, p.8). Por isso, a importância do refletir, do estudar, do (re)pensar e do (re)fazer na ação do professor. E isto é, simplesmente, um ato complexo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 1998, nº 9.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002. 203 p.

NÖRNBERG, M.; CAVA, P. P. A aprendizagem compartilhada da ação docente. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

NÖRNBERG, M. Formação de professores como ação humana: Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. In: **XI ANPED SUL**. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR: Curitiba, PR.

NÖRNBERG, M (org). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: OIKOS Editora, 2017.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Traduzido de Lee S. Shulman, “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEFFORT, M. F [coord.]. **Observação, registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. Série Seminários, 2ª edição. Espaço Pedagógico: Setembro, 1996.