



FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: A ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Gislaine A. R. da Silva Rossetto

Leila Adriana Baptaglin

Resumo:

O curso de Pedagogia tem passado por distintas reorganizações curriculares, contudo essas mudanças somente tem sentido quando são analisadas e definidas pelos sujeitos que o vivenciam: docentes e discentes. Uma das questões de base é a reflexão do processo de aprender a ser professor. Assim, buscamos compreender como a aprendizagem da docência dos acadêmicos do curso de Pedagogia se estrutura tendo em vista o desencadear da atividade docente de estudo a partir de Vygotski (1993, 1994), Leontiev (1984), Bolzan (2006, 2008, 2010), Isaia (2006). A abordagem utilizada é qualitativa-narrativa de cunho sociocultural baseada na concepção de Vygotski (1993), Freitas (2002), Conelly e Clandinin (1995) e Bolzan (2006). Os instrumentos de pesquisa foram entrevistas organizadas em tópicos guias mediante as quais emergiram as narrativas para o estudo. A partir das narrativas evidenciamos que os estudantes assumem para si a busca de outros espaços de aprendizagem (grupos de estudo, pesquisa e extensão) para preencherem lacunas do curso e para investirem na qualificação profissional.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Aprendizagem docente; Atividade docente de estudo; Pedagogia.

Introdução

O curso de Pedagogia, ao longo de sua constituição histórica, tem passado por distintas configurações curriculares e por diferentes significados a ele atribuídos. Apesar das discussões, das tentativas e das concretizações de mudanças, especialmente em seu formato curricular, compreendemos que ainda somos desafiados a rever seus objetivos; seus desenhos curriculares; suas abordagens teóricas-prática; sua forma e conteúdo; assim como, as abordagens epistemológicas e socioculturais que permeiam os sujeitos aprendizes e os objetos de estudos os quais são focos desse campo profissional. Entretanto, essas questões somente tem sentido quando são analisadas e definidas pelos sujeitos envolvidos no processo de uma possível reestruturação curricular de seu curso, no caso, de Pedagogia. E são discussões e consensos necessários tanto para a qualificação do grupo de docentes que constituem o curso quanto para os estudantes ainda em formação, especialmente no que diz respeito à definição do profissional da pedagogia que desejamos formar.

O contexto exposto suscita a compreensão, mesmo que breve, acerca das reflexões que tem pautado as discussões provenientes do campo acadêmico sobre o curso de Pedagogia e do profissional que ele forma, de maneira a configurar modos de aprender a ser professor na formação inicial.

As discussões no meio acadêmico têm priorizado reflexões acerca da formação docente. No entanto, é importante salientar que já formamos técnicos, especialistas e bacharéis em educação, segundo nos traz a história do curso (BRZEZINSKI, 1996). Proposições mais recentes como as de Libâneo (2007) e Libâneo e Pimenta (2002) discutem outras possibilidades de atuação do pedagogo que não somente o espaço da educação formal e não formal, mas também a educação informal, a qual perpassa os espaços educativos que não apresentam, conscientemente, uma intencionalidade educativa.

Tendo em vista estas questões, somos desafiadas a compreender: a complexidade que permeia tanto o campo da Pedagogia quanto o próprio curso; a necessidade de entender como ocorre o processo de aprender a ser professor e; como os estudantes esperam que esse processo de aprendizagem aconteça na graduação que frequentam. Desenvolvemos assim, uma investigação com o objetivo de compreender como a aprendizagem da docência dos acadêmicos do curso de Pedagogia se estrutura tendo em vista a organização da atividade docente de estudo.

As orientações para o curso de Pedagogia e a função de seus profissionais

Oficialmente, o curso de Pedagogia nasce como bacharelado no qual tinha como meta formar “técnicos em educação” isso acontece a partir de 1939 com o Decreto 1.190/39. Naquele momento, o curso tinha a duração de três anos e, ao cursar mais um ano o estudante sairia licenciado em Didática, isso o habilitaria para a docência nas escolas normais. Na década de 60, temos uma tentativa de especificar mais as funções do pedagogo que se desejavam formar, seria ele, agora, um especialista em educação, cujo papel era planejar, orientar, supervisionar e administrar o espaço da escola. Enquanto que a formação de professores cabia às escolas normais, hoje conhecidas como “magistério de nível médio”. Em 1969, propõe-se a união entre bacharelado e licenciatura, no entanto, o objetivo final do curso ainda era a formação do especialista em educação. É somente a partir de 1980 que a licenciatura é retomada com força, mesmo ainda sendo significativa a presença da formação do especialista (FORSTER *et al*, 2005).

Com a LDB nº 9394 de 1996, novas discussões em torno do curso são trazidas e uma nova instabilidade se instaura: os Institutos Superiores de Formação de Educação que são

trazidos para juntos às Universidades a fim de serem responsáveis na formação de professores, pois para poder atuar na educação básica é necessária a formação universitária. Institui-se o Curso Normal Superior cujo objetivo é formar professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o qual em muitas regiões do país foi extinto devido tanto à polêmica que causou entre a própria comunidade acadêmica (pesquisadores, professores e estudantes) quanto entre a recepção desse profissional pelo próprio contexto de mercado. Nesta configuração, apresentam-se, ao profissional da educação para administração, planejamento, supervisão e orientação, duas possibilidades de formação: a graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação retira-se, assim a exclusividade de sua habilitação somente em nível de graduação.

Em 2006, é instituído a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia em nível de graduação, mediante Resolução CNE/CP n.1 e Pareceres CNE/CP n. 05/2005. Nesses documentos se define que a formação nesse curso se destinará à docência, com participação na gestão e nos processos de avaliação institucionais, bem como da elaboração, execução e acompanhamento de atividade e programas educativos. E ainda, sua formação tem que abranger a aprendizagem e o desenvolvimento da produção do conhecimento na área de educação. Com isso, amplia-se o campo de formação desse novo perfil do pedagogo, que demarca a retomada de antigos debates e a criação de novas discussões na área da formação desse profissional da educação, no sentido de encontrar respostas às necessidades desse campo de atuação.

Distante de haver um consenso entre as discussões que emergiram e ainda emergem de cada uma dessas novas diretrizes e de haver um consenso em relação à identidade do profissional em educação e, especialmente, acerca da identidade do curso de Pedagogia, discussões e polêmicas ainda existem e parecem que persistirão por mais algum tempo. No entanto, somos desafiadas cotidianamente, como docentes e pesquisadoras do campo da educação e do curso de Pedagogia, a refletir sobre os desafios e os dilemas que inevitavelmente se salientam em nosso fazer pedagógico e no desenvolvimento de nossas pesquisas. Isto se evidencia, especialmente, em momentos de dualidade de sentimentos expressados pelos sujeitos em formação de satisfação e insatisfação, de expectativas e frustrações com o curso que frequentam. Nesse sentido, não podemos deixar de pensar em modos de conhecer, de refletir, de agir no curso de graduação no “aqui e agora”, não desconsiderando e nem se ausentando de acompanhar, de estudar e de participar das discussões epistemológicas e legais que concomitantemente acontecem e as quais influenciam diretamente em nosso dia-a-dia.

Diante disso, somos desafiadas diariamente a pensar que perfil de profissional desejamos formar e, é nesta perspectiva que este estudo toma relevância, ao buscar compreender, no limiar de uma perspectiva teórica com base nos estudos de Vygotski (1993, 1994), Leontiev (1984), Bolzan (2002, 2006, 2008, 2010), Isaia (2006), como ocorre a aprendizagem docente e a atividade docente de estudo dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFSM.

Formação docente e teoria da Atividade docente de estudo: primeiras aproximações conceituais

Ao falarmos de formação docente estamos falando de algo diferente do ensino e da aprendizagem. Segundo Ferry

O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo (FERRY, 2004, p. 54).¹

A formação se dá a partir do sujeito, é ele que se forma, que encontra seu meios para formar-se, ou seja, é ele que estabelece seus processos formativos a partir das experiências e direcionamentos que toma. Admitimos então, que os conteúdos de aprendizagem e o currículo não são a formação, mas sim, meios para a realização desta e, a forma como o sujeito se apropria destes, se insere e desfruta destes caminhos é que se constituirá o seu processo formativo. Assim, temos que a formação se dá na mediação com o outro, com o social. Esta mediação, segundo Vygotski (1993, 1994), possibilita-nos entender a atividade desenvolvida no processo de aprendizagem da docência.

Compreender esta mediação e o funcionamento da cognição humana, significa entender o próprio homem e a realidade na qual ele se insere, sendo que a estrutura que representa essa mediação entre o homem e seu meio físico é denominada de *atividade*. É por meio da *atividade* que o indivíduo transforma o meio e, também transforma a si mesmo. Leontiev (1984), a partir, dos estudos de Vygotski, apresenta a atividade como um processo psicologicamente caracterizado por “aquilo que o processo, como um todo, se dirige (seu

¹Tradução livre: Ou seja, o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suporte da formação, no entanto, a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento pessoal que é a formação, consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas necessárias para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo (FERRY, 2004, p. 54).

objeto) coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade isto é, o motivo² (LEONTIEV, 2001, p. 68).

O entendimento do processo de organização da *teoria da atividade* (LEONTIEV, 2001) nos direciona aos estudos de Davídov e Márkova (1987) relativos à *atividade de estudo*, a qual implica na produção de algo que tenha sentido para o sujeito que a realiza, mobilizada por uma necessidade; por essa razão é essencial que o sujeito compreenda o(s) objetivo(s) da tarefa que efetuará. É constituída por uma estrutura composta por três elementos: **tarefa de estudo, ações de estudo e autoavaliação.**

Na formação de professores Isaia (2006) transpõe este entendimento para o que ela denomina de *atividade docente de estudo*

Mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a essa área da educação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual forma (ISAIA, 2006, p. 377)

Assim como na atividade de estudo a atividade docente de estudo apresenta três componentes que se interligam: **a tarefa educativa, ações e operações e auto-regulação.** A **tarefa educativa**, segundo Isaia (2006) apresenta-se como sendo o entendimento dos motivos e necessidades da sua realização. O segundo elemento, **a ações e operações** que terão de ser realizadas para a efetivação da tarefa. O terceiro elemento, **a auto-regulação**, é quando o docente revê sua prática e com isso refaz seus caminhos.

A partir desta estrutura da atividade docente de estudo, buscamos entender como esta se articula à aprendizagem docente, ao interligar a formação profissional com a pessoal e estabelecer amarras com a estrutura psíquica do sujeito aprendente. Esta articulação pode ser expressa pelo conceito de aprendizagem docente cunhado por Isaia (2006) como sendo um

² Tendo em vista a complexidade deste conceito procuramos aqui exemplificar. Exemplo: Tomemos como base um estudante que necessita estudar para um exame, para isso lê um livro de história? Isso pode ser considerado uma atividade? Vamos analisar. Digamos que um dos colegas deste estudante diga que o livro não é necessário para o exame. Este, a partir da informação poderá: desistir da leitura, continuar a leitura ou desistir com relutância. Nos dois últimos casos, fica evidente que a leitura do livro foi o motivo. Já no primeiro caso, fica claro que o motivo que o levou a ler o livro não foi o conteúdo, mas sim o simples fato de ser aprovado no exame primeiro caso, fica evidente que o motivo da leitura do livro era o exame. A leitura neste caso não era uma atividade, a atividade era sim preparar-se para o exame. (LEONTIEV, 2001).

[...] o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representados 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 (ISAIA, 2006, p. 377).

Nesta conceituação, fica evidente a relação da aprendizagem da docência com a teoria da atividade docente de estudo. Com isso temos que, para “saber se dispor para atividade”, o sujeito precisa compreender as necessidades e os motivos, mediante os quais necessita para realizar a Tarefa. Ou seja, significa que um sujeito para aprender um conteúdo, independente de sua natureza, ele tem que querer aprender, estar aberto para o desafio. Caso contrário, os processos pelos quais o indivíduo realiza para aprender não passará de uma simples execução, de uma reprodução, à medida que não encontra um objetivo para que esse processo de aprendizagem se estabeleça.

Transpondo esse entendimento para a aprendizagem da docência na formação inicial do curso de Pedagogia, podemos perceber, a partir das narrativas das alunas, o processo em que elas constroem sua atividade de estudo. Este processo envolve movimentos de *necessidade, motivo, ação e operação e auto-regulação*. E, é a partir destes movimentos que procuramos tecer algumas tramas que constroem a aprendizagem da docência das acadêmicas do curso de Pedagogia.

Delineamento metodológico: contanto um pouco da pesquisa que origina nossas discussões

Este trabalho apresenta-se como um recorte do projeto de pesquisa “Aprendizagem Docente e Processos Formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior”, que apresenta como foco os movimentos construtivos desencadeados no processo de aprender a ser professor. A organização do projeto consta de três etapas: na primeira, foram realizadas entrevistas com professores da rede de ensino de Educação Básica, na segunda, com os professores de Educação Superior e, na terceira e atual etapa, o foco voltou-se para a Formação Inicial de acadêmicos de cursos de Pedagogia, o qual, na Instituição de Ensino Superior pesquisada (IES), tem como meta formar professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos que tem pautado a investigação são de: Garcia (1999), Bolzan (2002, 2007/2009, 2008, 2010); Vygotski (1993; 1994); Leontiev (1984), Ferry (2004) entre outros.

Em função da organização da pesquisa, este estudo apresenta-se alicerçado por uma abordagem narrativa sociocultural pautadas nos estudos de Bolzan (2006); Freitas (2002); Conelly e Clandinin (1995). Esta abordagem, segundo Bolzan (2006) se embasa na construção coletiva dos sujeitos, e leva em conta as mediações socioculturais a partir das quais os mesmos se constituem.

Para este estudo, traremos parte dos achados da terceira etapa da pesquisa constituída a partir das entrevistas narrativas com os acadêmicos do terceiro ao oitavo semestre do curso de Pedagogia. Vale ressaltar que estas entrevistas encontram-se ainda em processo de análise e categorização posto que, foi nesta etapa da pesquisa que aprofundamos os conceitos teóricos e as categorias de análise. Estas categorias foram estabelecidas a partir de *eixos norteadores*, a partir dos quais emergiram as narrativas dos acadêmicos. Posteriormente buscamos, nestes eixos norteadores, *elementos categoriais* que nos possibilitaram organizar as seguintes *categorias de análise*: a *aprendizagem docente*, *trabalho pedagógico* e *atividade docente de estudo*. Além destas categorias, foram evidenciados os movimentos de *alternância pedagógica* e *resiliência docente*.

Neste trabalho, focaremos nossas discussões na análise das narrativas referentes às categorias “**aprendizagem docente**” e “**atividade docente de estudo**”, por considerarmos que esta última nos possibilita entender como os estudantes, ainda em formação, mobilizam-se para a aprendizagem da docência.

Aprendizagem Docente e Atividade Docente de Estudo: aproximações teóricas com as narrativas dos estudantes

Inicialmente destacamos que, para este estudo, foram analisadas 11 entrevistas realizadas com estudantes do curso de Pedagogia. Tendo como referencia para a análise as categorias “aprendizagem docente” e “atividade docente de estudo” e algumas questões norteadoras tais como: as/os estudantes reconhecem a **necessidade** da aprendizagem da docência? Quais os **motivos** que os impulsionam a desenvolver a atividade da aprendizagem da docência? Quais as **ações e operações** que eles planejam/concretizam para atingir este objetivo maior que é a aprendizagem da docência? Como os acadêmicos realizam a **auto-regulação** de sua aprendizagem docente? Buscamos visualizar se as acadêmicas do curso de Pedagogia reconhecem a **necessidade** de aprendizagem da docência, evidenciamos algumas falas que ilustram esta questão:

Eu acho que a prática vai me mostrar [...] é isso mesmo, de chegar aqui e tomar aquela teoria eu sei que é necessário, **eu sei que lá no final do curso eu vou sentir falta da disciplina de Psicologia** que eu participei no primeiro e no segundo semestre. **Acredito que vou precisar desses conhecimentos quando for fazer meu TCC, ou até antes [...]** (AU, 7º Semestre).

Esses dias nós estávamos discutindo na disciplina de Práticas Educativas (PED) isso também. Porque nós não temos a prática. Nós temos somente teoria no início do curso. Pra que eu quero isso? Eu vejo que na teoria tudo é muito lindo [...] as professoras dizem que: “teoria e prática estão juntas, tu não vais conseguir uma sem a outra”. **E eu acho que falta um pouco mais no início do curso os professores nos explicarem melhor esta relação entre teoria e prática, que nos façam entender porque nós precisamos disso**, porque vamos chegar no sexto e sétimo semestre e vamos precisar daquelas disciplinas, pois muitos não dão valor, desistem, falam mal do curso, ou fazem de qualquer jeito só para ser aprovado (NA, 3º Semestre).

[...] um professor durante a vida inteira dele vai ser aluno, **ele vai ter que estar buscando coisas novas, ele vai ter que estar se atualizando, então tu vai ser um eterno professor e aluno** (IN, 4º semestre)

Nestas falas, os acadêmicos destacam que compreendem a necessidade de uma base teórica, atrelada a uma vivência prática desde o início do curso. Concebem que essa relação entre a teoria e a prática provocará um redimensionamento para a qualificação de sua aprendizagem docente, posto que, o objetivo do curso é a formação do professor. De acordo com Leontiev (1984), a formação das necessidades e dos motivos consiste em dizer que os fins não se inventam, eles emergem de condições objetivas. E é isso que constatamos nessas narrativas, pois as condições objetivas são ilustradas pelos extratos grifados em negrito. Segundo Leontiev (1984), esse “fim” depende de uma necessidade e de um motivo. Estes, por sua vez, são essenciais à mobilização do sujeito para o desenvolvimento da tarefa na perspectiva vygotskiana.

Desta forma confirmamos que os estudantes precisam encontrar sentido nas disciplinas teóricas ministradas no início da formação, e este elemento está relacionado à falta de oportunidades de experiências práticas no início do curso. Evidenciamos que os estudantes passam a procurar outros **motivos** que os mantenham no curso de Pedagogia.

É necessária a prática desde o início do curso, mas eu percebo que isso não acontece atualmente, por isso, **é preciso participar de um grupo de pesquisa para ter a oportunidade de desenvolver a prática**, porque a disciplina de prática de estágio é somente no sétimo e oitavo semestre. Talvez, se eu estivesse vivenciando esta disciplina, minha opinião seria outra, porque daí eu teria um professor me orientando, mas neste momento não (AL, 5º Semestre).

Eu até acho que o envolvimento em grupo de pesquisa é importante, porque nós vamos aprendendo muitas coisas, **ajuda na liberdade para os professores, eles vão ter outras maneiras, outros conhecimentos** (TA, 7º Semestre).

Eu acho que o grupo de estudo **enriquece muito, eu não me imagino sem o grupo, talvez eu nem estivesse mais no curso**. Eu acho que é necessário, correr atrás de uma coisa a mais (AU, 7º Semestre).

[...] quem nem a gente que participa de projeto pesquisa, é uma coisa que tu tem que **estar por dentro das novidades em relação aos assuntos, por que a toda hora esta mudando** [...] quantas discussões tem em torno de um tema, são muitas coisas, então tu tem que conhecer, tu tem que pesquisar, eu acho que é essencial. (IN, 4º semestre).

Entendemos, por meio das vozes dos estudantes, que a possibilidade de participação em grupos de estudo, projetos de pesquisa e extensão vem reparar a falta de oportunidades de prática na fase inicial de formação. A participação nestes grupos é uma maneira de entrarem em contato e ampliar as possibilidades de qualificação da sua prática pedagógica e escolar. Esse envolvimento, como pode ser evidenciado nos extratos em negrito, torna-se o motivo, aspecto essencial para que a atividade docente de estudo aconteça, visto que é uma oportunidade de ingressarem no contexto escolar. Observamos que os acadêmicos assumem para si a busca de outros espaços de aprendizagem e, isto é o desenvolvimento de uma autonomia docente. Esta atitude, por sua vez, está diretamente ligada ao motivo desses sujeitos para a realização da tarefa educativa, ou seja, a tomada de consciência do que temos que fazer nessa tarefa; na projeção de uma organização da tarefa, de forma a dominar novos procedimentos de ação (DAVÍDOV e MÁRKOVA, 1987).

Quando os estudantes tomam para si a responsabilidade por sua formação ao procurarem outros lugares para aprenderem a serem professores, temos configurado uma das bases teóricas postas por Ferry (2004) ao tratar da formação como algo que se dá a partir do sujeito. Assim, o sujeito constrói seus caminhos formativos, ou seja, procura meios para formar-se a partir das suas vivências e seus direcionamentos.

A busca pela inserção em grupos de estudo depende de reflexões do próprio estudante sobre suas necessidades formativas diante do desafio de aprender a ser professor. No momento da formação inicial, os acadêmicos iniciam este processo de reflexão e, para isso, podemos evidenciar algumas situações que os auxiliam a realizar as **ações e operações** bem como situações que nos possibilitam entender quando estes sujeitos passam a realizar a **auto-regulação**.

A **disciplina de práticas educativas (PED) está me remetendo a refletir**. Está sendo bem boa, eu acho que eu me encontrei mais nas séries iniciais (MA, 5º Semestre).

Para eu amadurecer neste aprendizado de aprender a ler, foi realmente escrevendo. **Para aprender precisava reescrever os textos, colocando as ideias em palavras para dar significado para aquelas ideias do texto**. Eu aprendo lendo umas trezentas vezes, basicamente escrevendo e lendo novamente. **E meu aprendizado se guia nisso mesmo, e exaustivamente lendo, relendo e procurando o significado nas entrelinhas** (FR, 7º Semestre).

Estas narrativas indicam algumas ações e operações realizadas pelos acadêmicos mesmo que ainda incipientes. Isso pode ser considerado posto que nesta etapa da formação os estudantes apresentam-se ainda em fase de construção de sua autonomia docente e, passam a construí-la a partir do momento e que vivenciam determinadas experiências pedagógicas e realizam a reflexão sobre elas.

Assim, podemos perceber que esta reflexão se consolida no elemento que caracterizamos como auto-regulação o qual se dá quando o sujeito avalia sua prática pedagógica e refaz seus caminhos (ISAIA, 2006).

Neste sentido a narrativa a seguir nos possibilita compreender melhor este processo de **auto-regulação** realizado pelo acadêmico ao afastar-se de suas vivências e reorganizando suas necessidades e motivos.

Eu passei por uma **crise de existência**, será que eu vou conseguir, será que eu vou dar conta, mas o que **eu percebi é que eu preciso exercitar um pouco mais desse ser professor, porque são poucos os momentos que vivenciamos com as crianças na escola [...]** (AD, 7º Semestre).

Esta narrativa sinaliza a complexidade da docência e a implicação que a atividade docente de estudo tem na aprendizagem desta. Destacamos nesta narrativa a compreensão de inacabamento e de que o curso de formação inicial é uma base para a construção da sua formação docente, visto que esta é compreendida como um desenvolvimento que é pessoal e não algo somente pré-determinado por um desenho curricular.

Dimensões conclusivas

As discussões das narrativas possibilitaram compreender como a aprendizagem da docência dos acadêmicos do curso de Pedagogia se interligam com a atividade docente de estudo a partir do momento em que conseguimos sinalizar algumas questões referentes à *necessidade*, ao *motivo*, às *ações e operações* e a *auto-regulação* realizadas por estes estudantes.

Corroboramos que os estudantes percebem a *necessidade* da busca de outros espaços, que não apenas as disciplinas curriculares, para a qualificação de sua formação inicial e para o desenvolvimento de sua aprendizagem docente. Estes espaços, fortemente marcados pelos grupos de estudo, pesquisa e extensão, surgem como *necessidades e motivos* para a sua continuidade no curso e para sua qualificação profissional, o que vem reparar a falta de oportunidades de prática na fase inicial de formação.

No entanto, apesar de apresentarem *necessidades* e *motivos* na realização da *tarefa educativa*, as *ações e operações* ainda são incipientes posto que, eles mesmos destacam a necessidade de participação em grupos, os quais instigam a experiência da docência. Estas, por sua vez, possibilitam vivenciarem ações e reflexões pedagógicas tendo como consequência a construção de sua autonomia docente. É dessa forma que os sujeitos atribuem sentidos e significados às *tarefas educativas* que lhes são propostas.

Além disso, estes espaços suscitam e estimulam a *auto-regulação* possibilitando ao sujeito rever seus caminhos e estar constantemente reconstruindo sua prática pedagógica. Durante a realização da *auto-regulação* é que o estudante percebe seu inacabamento e compreende a necessidade de buscar outros espaços formativos que não apenas os oferecidos pelo desenho curricular do curso de formação inicial.

Por fim, vale ressaltar que os três elementos da atividade docente de estudo (*tarefa educativa, ações e operações, auto-regulação*) envolvem a reflexão intra e interpessoal, característica inerente da aprendizagem docente, possíveis de serem realizadas em espaços e tempo que perfazem a formação de cada um em particular. E, assim, é que podemos salientar que a formação se dá pelo sujeito, pelos caminhos e descaminhos de sua trajetória profissional e pessoal. No entanto, o curso tem a incumbência de oferecer e de informar seus estudantes os possíveis meios para a realização de sua formação docente. A forma como o sujeito se apropria, se insere e desfruta destes caminhos é que se constituirá o seu processo formativo.

Assim, concluímos, sinalizando a necessidade da compreensão do inacabamento do estudante como sujeito ainda em formação, bem como a incompletude do curso de formação inicial. Com a compreensão disso, é que o acadêmico buscará novas alternativas de formação as quais contribuirão para a construção de sua autonomia docente e para a constante reflexão de sua prática pedagógica desenvolvendo assim sua aprendizagem docente.

Referencias

BOLZAN, D. P. V.. **Formação de Professores:** construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior.** Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007/2009.

_____.Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. livro 1. (org.). Edla Eggert [et al]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____.Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior . Registro no GAP: 020117. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2010-2012. **Relatório Parcial de Pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM**, 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas e ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

BOLZAN, D.P.V.; POWACZUK, A.C.H.; SANTOS, E.A.G.S.; FIGHERA, A.C.M.; ROSSETTO, G.A.R.S. Aprendizagem Docente: Possibilidades de qualificação dos processos educativos e as IES. (Apresentação de Trabalho). **Seminário Internacional Qualidade na Educação: Indicadores e Desafios**, 14 e 15 de outubro de 2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº.1, de 15 de maio de 2006**.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005**.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de março de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº9394/96. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRZEZINSK, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D.J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. et. al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progresso, 1987. p. 173 – 193.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FOSTER, M. M. S.; BROILO, C.L.; MALLMANN, M.T.; PINTO, M. G. C.S.M.G.. O Curso de Pedagogia no Inter(Dito) dos Modelos Avaliativos. In: CUNHA, M. I. (org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 117-142.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.20-39, jul.2002.

GARCIA, C. M.. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

ISAIA, S. Aprendizagem Docente. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006.

ISAIA, S. Atividade docente de estudo. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. México: Editorial Cartago de México. 1984.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8º Ed. São Paulo: ícone, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia**: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? 2006. (Apresentação de Trabalho/Simpósio). Disponível em: <<http://ced.ufsc.br>> Acesso em: 07 set. 2007.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.