



DOSSIÊ

CARACTERÍSTICAS ACERCA DA NOÇÃO DE PEDAGOGIA EM ARTIGOS DE ESTAGIÁRIAS DOS ANOS INICIAIS

Marta NÖRNBERG

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Pelotas, RS – Brasil

martanornberg0@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9865-7056>

Luiza Kerstner SOUTO

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Pelotas, RS – Brasil

luizaksouto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8866-0665>

RESUMO: Este estudo analisa artigos escritos por estagiárias de um curso de Pedagogia para debater características acerca da situação pedagógica e da noção de pedagogia. O corpus empírico é formado por 46 artigos de autoria de estudantes, elaborados após a realização do estágio de docência nos anos iniciais. A discussão é conduzida com base nos quatro elementos destacados por Houssaye (2004) como constituintes da pedagogia e da situação pedagógica: ação, enraizamento, rupturas e mediocridade. Do processo de análise, resultam: a necessidade contínua de romper com formas dicotômicas e binárias de pensar a teoria e a prática na formação e na docência; a afirmação das tensões e das contradições como constituintes do fazer educativo; o enraizamento pedagógico-epistêmico e o engajamento ético-profissional como características do ser professor e do fazer pedagogia.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Estágio e Docência. Relação teoria e prática. Pedagogia.

CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT OF PEDAGOGY IN ARTICLES BY TRAINEE TEACHERS FOR EARLY YEARS

ABSTRACT: This study analyses articles written by interns of a Pedagogy course to discuss characteristics about the pedagogical situation and the concept of pedagogy. The empirical corpus consists of 46 articles authored by students, prepared after completing the teaching internship in the early years. The discussion is based on the four elements highlighted by Houssaye (2004) as constituents of pedagogy and the pedagogical situation: action, rootedness, ruptures and mediocrity. The analysis process results in: the continuous need to break with dichotomous and binary ways of thinking about theory and practice in education and teaching; the affirmation of tensions and contradictions as constituents of educational work; pedagogical-epistemic rooting and ethical-professional engagement as characteristics of being a teacher and doing pedagogy.

Keywords: Initial teacher training. Internship and teaching. Theory and practice relation. Pedagogy.

CARACTERÍSTICAS DE LA NOCIÓN DE PEDAGOGÍA EN LOS ARTÍCULOS DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN DE LAS CLASES DE ALFABETIZACIÓN

RESUMEN: Este estudio analiza artículos escritos por los profesores en formación de un curso de Pedagogía para discutir las características sobre la situación pedagógica y la noción de pedagogía. El corpus empírico está formado por 46 artículos con autoría de profesores en formación, elaborados tras la realización de las prácticas de enseñanza en los primeros años. La discusión se realiza a partir de los cuatro elementos que Houssaye (2004) destaca como constitutivos de la pedagogía y de la situación pedagógica: la acción, el arraigo, las rupturas y la mediocridad. Del proceso de análisis resultan: la necesidad continua de romper con las formas dicotómicas y binarias de pensar la teoría y la práctica en la formación y la enseñanza; la afirmación de las tensiones y contradicciones como constituyentes del hacer educativo; el arraigo pedagógico-epistémico y el compromiso ético-profesional como características del ser docente y hacer pedagogía.

Palabras-clave: Formación inicial del profesorado. Prácticas y enseñanza. Relación entre la teoría y la práctica. Pedagogía.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, afirmamos a Pedagogia como experiência que se concretiza na ação. Nossa posição é de que a Pedagogia e a formação não podem ser entendidas, e tampouco lograriam êxito, se posicionadas em um dos polos, isto é, em sua dimensão prática ou teórica. A Pedagogia requer o exercício constante de colocar em tensão teorias e práticas, sem sucumbir a uma delas em detrimento da outra. Um ato de pedagogia exige, antes de tudo, a presença de quem o realiza em uma determinada situação ou contexto educativo. Por isso, a formação é entendida como processo decorrente da ação recíproca entre ser humano e cultura. É por meio da formação que o ser humano se torna consciente de si mesmo, de seu lugar no mundo e na história, de sua posição enquanto sujeito de ação no tecido social.

Na Educação e no campo da formação de professores é corrente a preocupação e o envolvimento dos docentes e pesquisadores acadêmicos com o debate acerca da relação teoria e prática. Não raras vezes, discursos acalorados entre docentes de distintos níveis de ensino são proferidos, cujas posições, geralmente, apresentam elementos de defesa ou de problematização sobre a preponderância de uma em relação à outra.

No âmbito da propaganda midiática e da política educacional, especialmente as veiculadas pelas grandes redes ligadas a empresas e grupos educacionais, não raras vezes vemos imagens certificando uma concepção de docência como atividade profissional estritamente vinculada à prática, restringindo claramente a profissão a uma atividade operativa e técnica. Por fim, no âmbito da formação inicial, em cursos de licenciatura, ainda é comum encontrar lacunas e fissuras nas práticas formativas, em que se observam nos programas curriculares claras distinções entre fundamentos teóricos e dimensões metodológicas, o que, muitas vezes, intensifica a fenda entre a teoria e a prática.

A tradição pedagógica é rica em exemplos de autores que sustentam suas ideias em bases eminentemente teóricas, isto é, os chamados teóricos sem prática; entre eles, citamos Rousseau e Cousinet. Mas, essa mesma tradição também é formada pelas posições daqueles que fazem teoria a partir de suas práticas, por exemplo, Pestalozzi e Freinet. Tanto com os teóricos sem prática como com os práticos-teóricos, o que percebemos é que a pedagogia resulta como um ato que decorre de uma postura ética, qual seja, a de se deixar ser interpelado pelo outro e pelas coisas da educação e da cultura. E nada mais fecundo para isso do que entender a pedagogia como uma experiência na qual se vive e se coloca em confluência dimensões práticas e teóricas.

O objetivo deste texto é analisar artigos escritos por estagiárias de um curso de Pedagogia para debater características acerca da situação pedagógica e da noção de pedagogia. Para isso, toma-se como material empírico os artigos elaborados pelas estudantes que realizaram estágio de docência nos anos iniciais, atividade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. A escrita do artigo é requisito para a conclusão do curso e é elaborado após a finalização do estágio em docência.

O exercício analítico proposto visa observar quais temáticas têm sido elegidas e problematizadas pelas estudantes em seus artigos finais. Já a sua discussão é conduzida com base nos quatro elementos destacados por Houssaye (2004) como constituintes da pedagogia e da situação pedagógica: ação, enraizamento, rupturas e mediocridade.

SUBSÍDIOS CONCEITUAIS

A relação teoria e prática na formação inicial de professores é um tema recorrente. Vários estudos têm discutido a relação teoria e prática na formação, bem como o formato dessa articulação nos currículos das licenciaturas de universidades do país. Devechi, Tauchen e Trevisan (2012) conduziram um estudo que analisou 59 teses de doutorado em Educação, desenvolvidas em universidades federais nos anos 2007, 2008 e 2009, no campo da formação de professores. Os pesquisadores analisaram as diferentes abordagens da relação teoria e prática e afirmaram a necessidade de articulação entre teoria e prática como visão consensual dos estudos feitos no campo da formação de professores. Entretanto, advertiram que o tipo de articulação estabelecida entre elas ainda é um aspecto que mais produz dúvidas do que certezas entre os pesquisadores. Explicam que “há uma tendência em centralizar a produção do conhecimento na prática ou na teoria, não permitindo a interação entre esses elementos, constituindo-se, em última instância, em teoria” (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2012, p.69). Essa ausência de interação acaba gerando uma relação de submissão de uma pela outra.

Dessa forma, apesar de todas as teses sustentarem a necessidade de articulação entre teoria e prática, observam os autores que “a prática parece ser utilizada apenas como elemento derivado da teoria em maior ou menor proporção” (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2012, p.68). Ou seja, a prática acaba aparecendo nas pesquisas como submissa à teoria. A partir disso, afirmam os pesquisadores, são elaboradas proposições como: “teoria sobre a prática”, “teoria da prática”, “teoria crítica da prática”, “teoria dos sentidos e discursos”, “teoria complexa da prática” ou “teoria da representação social”, entre outras. Assim, defendem a “possibilidade de pensar a prática e a teoria como elementos complementares, entendidos como espaços de problematização e desproblematização dos saberes” (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2012, p. 53).

Leite e Garcia (2017) investigaram a relação teoria e prática na formação de professores via mapeamento de trabalhos publicados em periódicos da plataforma *Scielo* e no GT 08 Formação de Professores, da ANPED, entre 2000 e 2011. O foco foi compreender como vem sendo entendida a relação teoria e prática a partir do estágio e/ou da prática de ensino em currículos de licenciaturas.

As duas pesquisadoras ressaltaram que, a partir dos referenciais encontrados nos trabalhos, foi possível destacar algumas ideias recorrentes: “a defesa de uma prática reflexiva, a importância dos saberes experienciais e da prática, em prol da formação da identidade do professor reflexivo e pesquisador da sua ação educativa” (LEITE; GARCIA, 2017, p. 34). Destacaram que o estágio e a prática de ensino são compreendidos como momentos por excelência de “desvendar” e conhecer a realidade da escola e do próprio currículo de formação inicial, servindo como avaliação da competência do futuro professor e da própria agência formadora. Dessa forma, estes “[...] seriam uma ponte que aproxima a escola (considerada o espaço da prática) com a universidade (considerada o espaço da teoria)” (LEITE; GARCIA, 2017, p. 46).

No entanto, as autoras problematizam o discurso que estes estudos promovem, em que teoria e prática são compreendidas como dois polos opostos, sendo a teoria aquela que permite “descobrir” a realidade. Entendida dessa forma, a teoria é uma representação da realidade, da prática, e essa posição “ignora que a teoria não se limita a descrever, a descobrir, a explicar a realidade, pois ela a produz” (LEITE; GARCIA, 2017, p. 46). De acordo com a posição trazida pelas autoras, a noção de discurso dá mais significado à relação teoria e prática ao invés da noção de teoria, já que a noção de discurso torna indissociável a realidade e a descrição da mesma, o objeto e a trama linguística que o descreve. “Pela perspectiva do discurso, não existem dois

momentos separados que se sucedem: primeiro a realidade ou os 'fatos', depois, as asserções sobre os 'fatos' e sobre como a realidade é (a teoria)" (LEITE; GARCIA, 2017, p. 47).

Em relação à teoria e à prática nos cursos de Pedagogia, estudo desenvolvido por Neves e Boff (2018) analisou cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul classificados com 5 estrelas pelo Guia do Estudante, considerados os melhores do Estado. Nos cursos de Pedagogia investigados a articulação entre teoria e prática constitui um forte enunciado: "para atuar com qualidade, a profissional pedagoga deve articular os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos em sua formação inicial" (NEVES; BOFF, 2018, p. 135). Suas conclusões apontam para a necessidade de não nomear os saberes dos professores como teóricos ou práticos, mas como saberes da docência, pois "[...] é preciso pensar fora do pensamento binário e recusar-se a pensar dicotomicamente sobre essas duas dimensões do conhecimento" (NEVES; BOFF, 2018, p. 138). Ainda chamam a atenção para uma tensão que envolve a articulação teoria e prática na formação de professores, pois, ao mesmo tempo em que esta é apontada como mobilizadora de qualidade da formação, também potencializa a separação e o pensamento dicotômico dessas duas dimensões.

Para ampliar a discussão em termos de conceitualização, trazemos dois teóricos franceses para pensar a necessária imbricação entre teoria e prática nos processos de formação e docência. Jean Houssaye, em texto publicado na obra "Manifesto a favor dos pedagogos" (HOUSSAYE; SOËTARD; HAMELINE; FABRE, 2004), sustenta a compreensão da pedagogia entre teoria e prática; para ele, a dicotomização teoria ou prática não permite que a pedagogia avance. Compilando elementos com base na tradição pedagógica e em experiências de docência, Philippe Meirieu (2002), na obra "A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar", expõe sobre o que constitui o discurso pedagógico e argumenta que a pedagogia está entre o dizer e o fazer, não como uma ação fatalista em que se escolhe uma ou outra dimensão; mas, sim, como consequência de um pensamento que se torna capaz de entender a distância entre o dizer e o fazer por meio do exame da dimensão pedagógica, ética e científico-cultural que envolve o ensino e a ação docente.

Para Houssaye (2004), a relação teoria e prática é determinante e constitutiva da pedagogia, isso porque, na via específica da pedagogia, deve haver uma proposta prática, mas, ao mesmo tempo, uma teoria referida a essa prática, isto é, uma "teoria da situação pedagógica" (p.12). Entendida nesta perspectiva, quatro características da pedagogia precisam ser compreendidas e tomadas em consideração: a *ação*, o *enraizamento*, as *rupturas* e a *mediocridade*.

A *ação* está ligada ao fazer, à necessidade da prática, é a fonte do "dizer". Entretanto, a ação só tem sentido na medida em que testemunha um *enraizamento*, o qual mostra que um pedagogo é um ser histórico, situado em sua época, portador de sua época, produtor de suas questões e, igualmente, por elas produzido. Movido pelo desejo de agir, apoiado em seus enraizamentos, o pedagogo vai realizar *rupturas*, fugirá de lógicas impostas por contextos sociais, políticos e econômicos. Além da ação, do enraizamento e das rupturas, há também a *mediocridade*, indispensável no plano do princípio, visto que a teoria e a prática não podem ser reduzidas uma à outra. A humanidade do pedagogo revela a presença intensa da mediocridade na experiência cotidiana. É por causa da mediocridade e da humanidade do pedagogo que os fins educativos podem fugir ao educador e aos seus dispositivos.

Nesse sentido, é pelas condições extrínsecas e intrínsecas da pedagogia que o ato pedagógico precisa enfrentar e integrar o fracasso. Na pedagogia, há a necessidade do fracasso, pois ele representa a "fenda entre a teoria e a prática", e, simultaneamente, "o elo entre as duas, a própria impossibilidade de reduzir uma à outra e o movimento dialético que as envolve de maneira indissolúvel" (HOUSSAYE, 2004, p.14).

Assim, não é possível conceber teoria e prática de forma dissociável no pensar e fazer pedagogia, visto que a fenda e o elo que há entre a teoria e a prática são fundamentos da pedagogia. A própria pedagogia remete a essa ligação que, se desligada, distorce o seu sentido, corrompendo-a e reduzindo-a a mera teorização ou a mero praticismo.

Meirieu (2002) também refere essa característica da pedagogia ao afirmar que “[...] a distância entre a teoria e a prática, entre o modelo de inteligibilidade e a ação cotidiana é não apenas inevitável, mas também eminentemente necessária” (p. 29). Essa distância promove e coloca em evidência as tensões e as contradições do trabalho docente, e, ao mesmo tempo, possibilita a pedagogia. Ao considerar que há essa tensão entre teoria e prática na docência, reafirma-se que há um conhecimento que somente o professor alcança em sua ação, capaz de produzir o momento pedagógico. Isso não torna o professor um mero prático, mas aquele que rege “um trabalho sobre o saber que se ensina” (p. 84), o que implica atentar “[...] à especificidade epistemológica daquilo que se é incumbido de ensinar[...]”; compreender “[...] os princípios organizadores da disciplina considerada em função dos imperativos dos programas[...]”; identificar “objetivos-núcleos em sua especificidade e em sua complexidade [...]” (p. 91).

Tomar a tensão entre teoria e prática como constituidora da pedagogia não significa cristalizá-la como *locus* de espontaneidade e incerteza; requer, isso sim, aceitar a complexidade do ato pedagógico e reconsiderar as tensões e as contradições que a constituem como mobilizadora da ação humana e da educação. Com base nos elementos conceituais apresentados, entendemos que a pedagogia não pode ser entendida apenas como prática nem somente como teoria. Há algo mais do que teoria ou prática ou, ainda, teoria mais prática. A Pedagogia é misto e simbiose dessas duas dimensões da ação humana. A Pedagogia é um exercício constante de colocar em tensão teorias e práticas, transformando-as. Por isso, a partir dessa compreensão, o professor pode exercer a docência, bem como fazer pedagogia e, de igual modo, pode a Pedagogia se refazer enquanto campo de conhecimento.

CONTEXTO E CORPUS DE ANÁLISE

O corpus empírico de análise é formado por artigos¹ de autoria de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia. O currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas prevê a realização do estágio supervisionado de docência em nível de ensino a ser escolhido pelas estudantes: Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estágio de docência é precedido de atividades preparatórias envolvendo observação da sala de aula e análise de contexto escolar, estudos teóricos, docência compartilhada e elaboração do projeto de docência. Essas atividades ocorrem nas disciplinas de Teoria e Prática Pedagógica VIII (TPP VIII) e Práticas Educativas VIII (PE VIII), cursadas concomitantemente no 8º semestre, 4º ano do curso, com 153 horas. No currículo, o estágio de docência é denominado de Práticas Educativas IX (PE IX), realizado no 9º semestre, último do curso, totalizando 425 horas. O estágio pode ser feito em duplas ou individualmente.

Durante o estágio de docência (PE IX), uma das tarefas desenvolvidas pelas estagiárias é a elaboração de planejamentos semanais, os quais são encaminhados para as professoras-supervisoras da Universidade com duas semanas de antecedência a sua realização em sala de aula. A professora-supervisora responsável

1 Os artigos, em sua versão digital, compõem o Estrato 3, do BTP (Banco de Textos de Professoras), cuja organização e responsabilidade é do Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), no qual as autoras atuam como pesquisadoras. Os textos são doados para o BTP pelas estudantes do curso de Pedagogia da UFPEL, mediante assinatura de Termo de Doação e de Consentimento para uso em pesquisa e formação acadêmica.

realiza a revisão do planejamento proposto e a sua discussão com as estagiárias, ocasião em que sugere melhorias, adequações ou modificações. Conforme o número de estagiárias, duas ou três docentes atuam como professoras-supervisoras e acompanham, cada uma, em média, 3 a 6 turmas (classes) de anos iniciais, nas quais atuam as estagiárias, individualmente ou em duplas. Além da professora-supervisora, docentes de outras áreas (Matemática, Artes, Educação Física, História, Ciências) orientam e atendem demandas específicas do processo de planejamento ou realizam atividades que suprem necessidades formativas identificadas ao longo do estágio, que, geralmente, estão relacionadas a dimensões conceituais e metodológicas dos conteúdos curriculares.

Outra tarefa é a elaboração de registros reflexivos sobre a prática de docência durante o estágio. Os registros podem ser diários ou semanais e são escritos individualmente. As estagiárias são instigadas a refletirem sobre sua ação, sendo obrigatório cotejar conceitos ou ideias de autores da área com sua prática, elaborando uma análise crítica e teoricamente embasada sobre os processos desenvolvidos.

É desse conjunto de registros que emergem as temáticas exploradas no artigo final de curso. A proposta consiste em selecionar um tema emergente do estágio para ser exposto e problematizado com base em princípios e posições elaboradas ao longo do curso. Trata-se, portanto, de um relato de experiência em formato de artigo científico. O processo de escrita do artigo é orientado por uma das professoras-supervisoras de estágio, na Universidade, ou por outro docente. Como atividade conclusiva do curso, as estudantes participam do Seminário de Práticas Educativas, momento em que apresentam e discutem sua produção escrita com colegas e professores do curso e com docentes das escolas em que realizaram o estágio de docência.

Neste artigo, analisamos um conjunto de 46 artigos de autoria das estudantes que realizaram o estágio nos anos iniciais entre 2015 e 2018. O quantitativo de artigos elaborados em cada ano pode ser visualizado na Tabela 1. O número de artigos em cada ano corresponde ao número de estudantes que realizaram o estágio nos anos iniciais. A título de curiosidade, nos últimos tempos se tem observado um maior número de estudantes em estágio de docência na Educação Infantil, área em que ocorre concentração de um maior número de vagas em concursos públicos ou de contratação pela rede privada.

Tabela 1 - Número de artigos por ano (2015-2018)

ANO	Nº DE ARTIGOS/ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS	Nº DE ESTUDANTES EM ESTÁGIO - EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS
2015	8	23
2016	8	24
2017	16	28
2018	14	27
TOTAL	46	102

Fonte: autoria própria, 2019.

Na próxima seção, o foco recai sobre o conteúdo dos artigos elaborados pelas estagiárias, visando identificar temáticas elegidas e destacando indícios para pensar sobre a noção de pedagogia.

INDÍCIOS DOS ARTIGOS ANALISADOS

Em geral, os artigos versam sobre diversos temas, trazendo, principalmente, situações que mais inquietaram as estudantes e que alcançaram certo destaque durante seu período de docência na escola. Essa diversidade já aponta para a multiplicidade de elementos envolvendo a ação pedagógica. São elementos e aspectos com os quais o professor se confronta em sala de aula que, no período de estágio, ficam em maior evidência, visto que as estagiárias se defrontam com a ação, propriamente dita.

De acordo com Houssaye (2004), a ação é uma das características que define a pedagogia, pois, é por meio dela que a complexidade da pedagogia também emerge. Esse momento de “passagem” da formação de cunho mais teórico para a formação na escola, via estágio, suscita questões que, talvez, não foram pensadas ou vivenciadas durante a sua formação e que, durante o estágio tomam outra conformação. É nessa passagem ao ato que as tensões e as contradições do pedagógico aparecem ou são percebidas como constitutivas da docência (MEIRIEU, 2002).

A fim de analisar quais indícios os artigos das estagiárias trazem sobre a situação pedagógica e a própria pedagogia, no Quadro 1 são apresentadas as temáticas abordadas e indicado o número de artigos escritos sobre cada uma delas.

Quadro 1 - Temáticas abordadas nos artigos

TEMÁTICAS	Nº DE ARTIGOS
Organização do trabalho pedagógico	18
Reflexões sobre a docência	7
Matemática	5
Alfabetização e Letramento	5
Relação família x escola	4
Registro e reflexão pedagógica	3
Inclusão	2
Indisciplina	1
Igualdade de gênero	1

Fonte: autoria própria, 2019.

Na sequência, a discussão dessas temáticas é feita com base nas características apontadas por Houssaye (2004) como sendo próprias da pedagogia e da situação pedagógica: *ação, enraizamento, rupturas e mediocridade*.

A situação pedagógica é constituída de inúmeras variações, como fatores afetivos, cognitivos e éticos. No estágio de docência, muitas vezes fatores relacionais, comportamentais e de gestão da sala de aula são os que mais preocupam as estagiárias. Isso pode ser verificado quando se percebe que a maioria dos artigos (18) tem como temática principal aspectos condizentes à organização do trabalho pedagógico e outros envolvendo a ação em sala de aula propriamente dita do que os conteúdos relativos às áreas de conhecimento em específico.

No conjunto temático “organização do trabalho pedagógico”, os artigos tratam sobre o planejamento, as formas de organização da sala de aula, os recursos e as estratégias didáticas, os espaços-tempos do brincar na

rotina da sala de aula, a heterogeneidade e suas implicações no planejamento e na organização das aulas, as questões em torno da avaliação e o uso do tempo na sala de aula. Apesar de tratarem de diferentes temas, os enfoques e argumentos orbitam em torno da organização do trabalho pedagógico, demonstrando a inquietação das estagiárias com essa questão, mais do que com dimensões ou aspectos específicos relativos ao ensino ou aprendizagem dos conteúdos escolares. Suspeitamos que o número elevado de estudos acerca dessa temática pode ter sido influenciado porque esses elementos são os que geram maior preocupação entre as estagiárias; afinal, este é um primeiro exercício mais sistemático e ampliado em termos de tempo e de responsabilidades assumidas no âmbito da docência e do trabalho com a escolarização das crianças.

À primeira vista, o que mais afeta as estagiárias é o processo de projetar a ação e não deixá-la “escapar” em meio a outras tantas demandas da escola. Além disso, nesse momento da docência, no qual tantas coisas ainda parecem “flexíveis”, instala-se uma espécie de dilema e desafio que pode ser colocado da seguinte forma: como não abrir mão de suas concepções pedagógicas frente ao outro, que é ou se diz mais experiente (professor da escola e da universidade, os próprios pais e familiares, o colega da dupla de estágio que já tem uma experiência profissional docente ou não)?

O período de estágio parece oferecer tempo oportuno, em que as estagiárias querem fazer *rupturas* na escola e na turma. Esse movimento, porém, acaba gerando frustração nas futuras professoras, pois, por vezes, não é bem recebido na escola e, até mesmo entre as próprias crianças, que estranham ou rejeitam a nova forma de condução da sala de aula proposta pelas estagiárias. Ou, ainda, o que projetam nem sempre encontra as condições necessárias em termos de recursos ou organização administrativa e pedagógica. É preciso então colocar em tensão as rupturas e as continuidades na ação pedagógica (MEIRIEU, 2002), tanto em relação a questões mais amplas da escola, do método de ensino, como também da própria relação com os outros que ali se encontram.

É nesse ato de rupturas que o professor pode reconhecer sua *mediocridade* (HOUSSAYE, 2004) e a mediocridade da própria situação educativa. A mediocridade enquanto elemento constituidor da pedagogia permite abandonar a ideia de que ele, sozinho, como professor, poderá fazer a escola e a educação. Mediocridade que permite reconhecer nossa condição de finitude, em termos de capacidades de produzir transformações. Mediocridade que ajuda a fazer resistência aos ideais pretensiosamente redentores ou cerceadores do outro em sua possibilidade de fazer-se humano. Mediocridade que permite ao docente reconhecer-se em sua fragilidade e potencialidade inventiva. Mediocridade que mostra o quanto o fazer docência acontece no âmbito da colaboração entre humanos. “Humano, sim; demasiado humano, o pedagogo!” (HOUSSAYE, 2004, p.13).

Com isso, o professor pode libertar-se da ideia perigosa de ser dono dos alunos e de seus projetos educativos. Entendendo e reconhecendo sua mediocridade, o professor poderá, de fato, oferecer condições e espaços de liberdade aos seus alunos e abrir portas para o ato educativo (MEIRIEU, 2002).

Há, no entanto, um paradoxo importante a ser ressaltado. Ao mesmo tempo, essa mediocridade pode fazer com que o professor paralise, esquecendo seu papel ou reproduzindo determinadas ações com as quais tinha a intenção de romper. Eis aqui uma contradição do ato pedagógico: a mediocridade como constituidora da pedagogia não pode impedi-la ou destruí-la. Tarefa difícil no momento inicial da docência em que a mediocridade não raras vezes toma conta do ato pedagógico e do trabalho docente, colocando as estagiárias em conflito.

Nesse momento, o *enraizamento* das futuras pedagogas é essencial, pois é ele, construído ao longo da formação mais teórica e da trajetória acadêmica das estagiárias, que dará condições para que não se percam em

meio a tantos conflitos que por diversas vezes colocam a própria pedagogia em xeque. Esse enraizamento permite às futuras professoras ter capacidade de elaborar e expor seu raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014), não abrindo mão de seu trabalho e de suas concepções, mas tomando as contradições e as tensões como elementos potencializadores para (re)pensar e (re)fazer a própria ação. Além disso, sendo o enraizamento uma outra característica da pedagogia (HOUSSAYE, 2004), ele permite que a pedagogia não seja colocada de lado; pelo contrário, expõe a sua radicalidade, isto é, como acontecimento que está entre o dizer e o fazer, porque a pedagogia é sempre uma forma de pensamento e ação em permanente elaboração.

Outra questão destacada dessa diversidade temática dos artigos acena que, apesar de ser uma reflexão final de um processo formativo, poucos são os artigos (sete) que falam da formação no curso de Pedagogia ou da própria profissão e da docência nos anos iniciais. Os artigos agrupados nessa temática versam sobre as relações professor-aluno, a afetividade do professor, as concepções de ensino, a relação teoria e prática na docência e a constituição da docência em sua complexidade. Esses elementos reafirmam nossa posição de que nos processos de formação inicial é preciso assegurar condições e estratégias para refletir sobre as experiências formativas realizadas, avaliando-as, criteriosamente, inclusive considerando a ação pedagógica como estagiária-professora e as implicações para a sua forma de ver e julgar o ato educativo. Para Shulman (2014), é por meio da reflexão sobre o ensino e o aprendizado, reconstruindo, reencenando e/ou recapturando os eventos, as emoções e as realizações ocorridas que um profissional aprende com a experiência.

Quando esse tipo de ponderação pouco aparece nos artigos de final de curso, pode-se indagar sobre o quanto a própria formação instiga ou não a reflexão pedagógica durante o curso e o quanto consegue mobilizar as futuras pedagogas para refletirem sobre a sua própria formação. Essa visão vai ao encontro do que alguns estudos afirmam sobre a ausência de reflexão e, ao mesmo tempo, mostra a relevância das falas dos professores sobre suas crenças, práticas e concepções (GIMENO SACRISTÁN, 2002; NÓVOA, 1999; 2007; 2013). Aponta para a necessidade de oferecer condições para explicitar o raciocínio e o pensamento pedagógicos como uma das formas capazes de conduzir à problematização de visões e preconceitos, o que permite, assim, compreender a constituição da subjetividade docente (NORNBERG; OURIQUE, 2018).

Os aspectos destacados também permitem ponderar que, se na formação inicial a prática da reflexão e da análise da própria ação docente estão ausentes ou são pouco desenvolvidas, provavelmente, no decorrer da carreira, desaparecerão. Uma formação voltada para a reflexão das próprias experiências docentes e do seu processo formativo é de suma importância para que a tensão teoria e prática fique ainda mais explícita e seja incorporada como atitude, o que, em nossa visão, possibilitaria condições interpretativas para distanciar-se da dicotomia do âmbito prático *versus* teórico.

Em relação às áreas de conhecimento, os artigos desse conjunto abordam temáticas ligadas à alfabetização e letramento e ao ensino da matemática, o que demonstra sua preponderância em relação às demais áreas do conhecimento (Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física). Os elementos discutidos nos artigos que abordam sobre a Língua Portuguesa e a Matemática relacionam-se mais às metodologias de ensino do que aos conhecimentos específicos para ensinar. Assim, pode-se pensar até que ponto as questões em torno da alfabetização, do letramento e da matemática estão sendo aprofundadas na formação das pedagogas.

Para Garcia (2019), “os saberes disciplinares apresentam-se de forma muito tímida” (p.114) nos componentes da formação e em ementas dos cursos de Pedagogia de universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. Quando aparecem, ficam restritos às metodologias/didáticas ou aos processos psicológicos de aquisição.

Isso com certeza reverbera no momento da ação, quando as estagiárias precisam ensinar determinados conteúdos e não possuem os conhecimentos específicos das áreas que precisam lecionar. Talvez por isso a abordagem dos artigos finais que tratam das áreas de conhecimento específicas acaba sendo de caráter mais metodológico do que epistemológico.

A partir da análise das principais temáticas exploradas pelos artigos, é possível ponderar que a pedagogia seria mais bem compreendida quando os próprios professores explicitassem o que e como pensam e justificam a docência, arranjando os elementos que sustentam suas posições e ações pedagógicas. Nesse caso, o aspecto da *mediocridade* é essencial para que o professor se assuma enquanto humano que erra e que deixa escapar muitas das suas convicções no ato pedagógico. Ao mesmo tempo, ao mostrar o aspecto humano de sua ação, enquanto professor, é possível evidenciar o caráter intelectual e inventivo do seu trabalho, o que fortalece sua capacidade de julgamento, fundamental para que a pedagogia aconteça (MEIRIEU, 2002).

Nesse sentido, é preciso romper com a ideia de que o professor estando com seu planejamento pronto e tendo as concepções teóricas do seu trabalho bem apropriadas cumpre seu papel de educar as crianças. A pedagogia sempre será uma experiência inédita, a qual não pode ser, exclusiva e totalmente, controlada pelo professor, pois, se controlada, deixa de ser pedagogia (MEIRIEU, 2002). Com isso, não se está despotencializando a troca de experiências entre professores, tampouco a importância da teoria como aporte para a ação do professor; pelo contrário, mesmo com todos esses requisitos em mãos, o professor pode falhar, pois o ato pedagógico é imprevisível e a pedagogia, um conhecimento em constante elaboração.

No estágio, talvez a *mediocridade* seja a característica mais perceptível nas ações das estagiárias; porém, a vontade de certeza e de acerto, muitas vezes compreendida como essencial para a docência, pode encobrir essa característica fundamental da pedagogia para entendê-la na sua complexidade. Foge-se da incerteza, do risco, da “insustentável leveza” da pedagogia (MEIRIEU, 2002, p. 268). Isso também pode ser um motivo para que a temática da reflexão sobre a docência e a própria pedagogia seja pouco tratada nos artigos finais do curso.

REFLEXÕES FINAIS

Com base nas características destacadas, fica em evidência a complexidade da atuação pedagógica e da formação de professoras para os anos iniciais em decorrência das suas características, as quais não permitem encerrá-la em uma formação única, em determinados conhecimentos específicos, em teorias educacionais e nem em práticas isoladas. A pedagogia escapa, foge daquilo que tenta estabelecer a sua cristalização, pois está na *fenda* entre a teoria e a prática (HOUSSAYE, 2004), na *distância* entre o dizer e o fazer (MEIRIEU, 2002).

Quando a pedagogia é compreendida em sua complexidade, o professor assume a *ação* propriamente dita, a sua *mediocridade*, as *rupturas* a serem feitas, as *tensões* e as *contradições* do momento pedagógico como constituintes da experiência pedagógica, bem como as toma como elementos potencializadores do fazer educativo e do ser professor. O professor admite o risco e a incerteza de navegar no ato pedagógico, mas nem por isso nega a indispensabilidade de seu *enraizamento* pedagógico, de suas concepções epistemológicas e de seu engajamento ético-profissional.

Compreendendo a pedagogia dessa forma, os modelos formativos poderão ser (re)pensados, tendo como organização central o momento pedagógico e a reflexão sobre a distância entre o dizer e o fazer. Essa distância

precisa ser entendida como “tensão fecunda e dinamogênica” (MEIRIEU, 2002, p. 277), em um movimento contínuo de teoria-prática e prática-teoria na formação.

Assim, a defesa é em prol da ruptura com a maneira dicotômica e binária de pensar a teoria e a prática na formação e na ação dos professores, reconhecendo a pedagogia na complexidade de suas características. É nelas e por meio delas que se constituem saberes capazes de fornecer elementos para que a capacidade de criação, de ação e de julgamento pedagógicos do professor possa ser desenvolvida. E é com essa capacidade que se poderá, de fato, fazer pedagogia. Sem esse repertório de saberes, a ação do professor ocorre no vazio, e a pedagogia corre o risco de ser deixada de lado.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq pela bolsa de Produtividade em Pesquisa - nível 2, para a primeira autora; e à Capes pela bolsa de estudos – Mestrado, para a segunda autora.

REFERÊNCIAS

DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. Teoria e prática nas pesquisas com formação de professores: uma compreensão aberta à interação comunicativa. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 51-76, Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/03.pdf>>.

GARCIA, M. M. A. Quimeras do curso de pedagogia: a formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 33, p. 91-117, jul./set. 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5278/4000>>.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG* [online], v. 27 (2), p. 21-28, jul/dez 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697/1667>>.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 2, p. 9-46.

LEITE, V. C.; GARCIA, M. M. A. A relação teoria e prática nos discursos sobre estágio e prática de ensino em estudos sobre formação docente. In: NÖRNBERG, M. (Org.). *Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional*. São Leopoldo: Oikos, 2017. p.29-51.

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 304 p.

NEVES, A. R. G.; BOFF, D. S. Teoria e prática na formação de professores como mobilizadoras da qualidade na educação. In: FABRIS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C.; SILVA, R. R.D. da (Orgs.). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 126-145.

NÖRNBERG, M.; OURIQUE M. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 348-364, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor. Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p.13-34.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. 2007. (Online). 14 p. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>>.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Publicado originalmente como: Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev. 1987. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>.

NÖRNBERG, M.; SOUTO, L. K. Características acerca da noção de pedagogia em artigos de estagiárias dos anos iniciais. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte. Vol. 14, nº. 30 (p. 49-61) 29 ago. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i30.633>

