

## Aprendizagem da docência: um olhar para a formação docente dos professores do campo da Comunicação na UFRR

Learning of teaching: A look at teacher education of the Communication professors in the UFRR  
Aprendizaje docente: Una mirada a la formación docente de docentes en el campo de la Comunicación en la UFRR

### Leila Adriana Baptaglin

Doutora em Educação (UFSM). Professora-Pesquisadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR e do Doutorado Interinstitucional em Educação na Amazônia. [leila.baptaglin@ufr.br](mailto:leila.baptaglin@ufr.br).

 0000-0002-8137-0913

### Vilso Junior Santi

Doutor em Comunicação Social (PUC-RS). Professor-Pesquisador do Curso de Comunicação Social/Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFRR. [vjsanti@gmail.com](mailto:vjsanti@gmail.com).

 0000-0003-0970-6459

Correspondência: Universidade Federal de Roraima, Reitoria. Avenida Capitão Ene Garcez - de 1985 ao fim - lado ímpar. Aeroporto. 69310000 - Boa Vista, RR - Brasil.

Recebido em: 01.11.2019.  
Aceito em: 12.12.2019.  
Publicado em: 03.01.2020.

### RESUMO:

A presente investigação objetiva discutir a formação docente realizada na construção da aprendizagem da docência dos professores que atuam nos cursos de Bacharelado em Comunicação Social/Jornalismo (CCOS) e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Para isso, fizemos uma análise dos Currículos Lattes e uma consulta via e-mail aos docentes indagando-os sobre as atividades realizadas durante o processo de sua formação, vinculadas à aprendizagem da docência. Esse conjunto de documentos foi investigado a partir da Análise de Conteúdo na qual foram acionadas três categorias: Formação inicial acadêmica; Pós-Graduação; e, Trajetórias formativas. O que fica evidente com a discussão dos dados é que, na medida em que os professores são formadores, também se formam e este processo exige uma postura colaborativa que se faz na prática da sala de aula, é uma conquista social, compartilhada. O processo de aprendizagem da docência coloca, portanto, o professor diante do desafio de se apropriar de estratégias capazes de favorecer o domínio dos conhecimentos específicos, articulando-os com a dimensão pedagógica, mesmo que para isso tenha que acionar experiências formativas outras que não necessariamente passem pela educação formal.

**PALAVRAS-CHAVES:** Aprendizagem da docência; Formação docente; Comunicação; Saberes Amazônicos; Universidade Federal de Roraima.

### Introdução

Como referência a educação formal e a formação no estado de Roraima, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) tem exercido um papel fundamental para qualificação dos profissionais atuantes no estado.

A UFRR foi criada em setembro de 1989 e conforme consta no seu Estatuto (2003), baseia-se no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e tem garantida pela própria Constituição Federal, sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

No Estatuto da UFRR (2003) temos ainda explicitada sua missão institucional que é produzir, integrar e socializar conhecimentos para formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento cultural, social, econômico e ambiental. A UFRR tem por objetivos, portanto, promover e difundir a educação, a criação cultural, e o desenvolvimento científico e reflexivo da sociedade, garantindo sua qualidade e sua natureza pública. A Instituição objetiva também formar cidadãos, nas diferentes áreas do conhecimento, com espírito científico e pensamento reflexivo, aptos para o trabalho profissional, como base para o desenvolvimento sustentável das sociedades local, regional e nacional, colaborando com a sua formação contínua; oportunizar à comunidade ensino fundamental, médio e superior de Graduação e Pós-Graduação gratuitos e de qualidade; e, efetivar pesquisas científicas e tecnológicas, como suporte ao desenvolvimento econômico-social sustentável do Estado de Roraima, da Região Amazônica e do Brasil, alicerçadas nos valores éticos e étnicos, com ênfase na preservação ambiental.

A UFRR estabelece em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2019) diretrizes para a pesquisa, o ensino e a extensão. No que se refere ao ensino, foco dessa investigação, prevê como macroprocessos: avançar no ensino de referência; fortalecer a cultura de currículos transdisciplinares; ampliar parcerias com instituições públicas e privadas; ampliar e fortalecer os cursos superiores de Graduação e Pós-Graduação; elevar os conceitos da Graduação e Pós-Graduação; e, fortalecer as unidades e programas de apoio ao ensino.

A Instituição, seus Centros e Institutos, localizam-se, na região mais setentrional da Amazônia brasileira, em um contexto geopolítico fronteiriço tríplice (Brasil - Venezuela - Guiana) que se caracteriza por suas riquezas culturais e naturais ampliando assim as possibilidades e as dificuldades para sua atuação.

Diante das preocupações latentes no Ensino Superior, e que conseqüentemente atingem a UFRR, temos a formação docente nas diferentes áreas. Neste sentido, objetivamos nesta investigação, *discutir a formação docente realizada na construção da aprendizagem da docência dos professores que atuam nos cursos de Bacharelado em Comunicação Social/Jornalismo (CCOS) e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da UFRR.*

Para a consolidação da investigação partimos de um olhar quali-quantitativo para os dados presentes no Currículo Lattes dos docentes vinculados ao CCOS e ao PPGCOM e em uma consulta, via e-mail, aos docentes com referência às atividades realizadas durante sua formação que se vinculam à aprendizagem da docência. Esse conjunto de documentos foi investigado a partir da Análise de Conteúdos na busca de explicitar, a partir de categorias, elementos que nos possibilitem identificar alguns dos processos formativos principais desenvolvidos para a aprendizagem da docência pelo corpo docente analisado.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Estas técnicas envolvem a organização de categorias de análise, as quais vinculam-se ao objetivo da investigação – neste caso, apresentar a formação docente realizada na construção da aprendizagem da docência do conjunto de professores do CCOS e PPGCOM da UFRR.

Cabe destacar que, o Curso de Comunicação Social/Jornalismo (CCOS) é um Curso de Graduação no qual os profissionais formados atuam exclusivamente na área do jornalismo, atentando para as especificidades do mercado regional. Pelo que consta no PPC do CCOS (2015) ele foi criado em 1991 e possui hoje um regime escolar semestral, com período ideal (tempo padrão) para integralização curricular de 04 anos, tendo sua oferta disciplinar no turno noturno.

O CCOS se propõe a formar profissionais com competência ética, crítica, teórica, técnica e tecnológica para atuar no mercado profissional de modo responsável, enfatizando, de um lado, a produção e a gestão de informação jornalística e, de outro, o domínio científico.

Já o Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) tem sua origem vinculada à história da própria UFRR e, dos Cursos de Graduação que emprestaram recursos humanos ao seu projeto de criação (especialmente o próprio Curso de Bacharelado em Comunicação Social/Jornalismo, Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música).

O objetivo geral do PPGCOM, conforme seu Regimento (2018) é consolidar a pesquisa na área Comunicação, Territorialidades e Saberes Amazônicos, visando qualificar recursos humanos para a docência, a pesquisa e o desenvolvimento sustentável de forma a atender as demandas regionais.

Podemos perceber, portanto, que tanto os objetivos do CCOS quanto do PPGCOM não deixam claro qual o seu compromisso com a formação para a docência. Contudo podemos perceber, não só em Roraima, que em uma parcela significativa dos profissionais que direcionam sua qualificação para o Mestrado e o Doutorado, acabam adentrando o espaço acadêmico das Instituições de Ensino Superior (IES) para atuar como docente. Diante desse direcionamento surge como fator a ser considerado a inexistência de formação inicial para a atuação docente e, com isso a necessidade de mobilizar processos formativos outros para atender essa demanda.

Cabe destacar que este olhar não é especificidade dos cursos vinculados à área das Ciências da Comunicação e Informação, mas sim comum a uma gama significativa de áreas de conhecimento que, em suas formações iniciais não se preocupam com atividades voltadas para a aprendizagem da docência, e que na atuação profissional acabam adentrando nas especificidades da docência para coordenar processos de ensino e aprendizagem em seus campos de conhecimento.

### **Estado do conhecimento**

Ao adentrarmos na especificidade da formação docente, buscamos identificar em alguns canais como vem sendo discutida essa temática. Desta forma, nas publicações do Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a *aprendizagem da docência* e a *formação docente* tem destaque em alguns trabalhos.

No que tange a pesquisa realizada nas teses defendidas nos anos de 2015 a 2018 encontramos 20 pesquisas desenvolvidas que tratam da *aprendizagem da docência*. Destas nenhuma, em específico, trabalhou com a formação docente dos profissionais atuantes nos Cursos de Comunicação Social/Jornalismo, contudo, identificamos trabalhos como os de Hautrive (2016) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com a tese intitulada "Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais". No trabalho autora discute o processo de aprendizagem docente do professor surdo no sentido de considerar os saberes e fazeres da sinalização e da escrita da língua de sinais.

A tese de Sandri (2017) também da UFSM intitulada “Aprendizagem docente no ensino superior: processos formativos de professores e estudantes nas licenciaturas da área de ciências biológicas, exatas e da terra” discute os processos formativos e a implicação na aprendizagem docente dos formadores e estudantes de áreas específicas. Já a tese de Santos (2017) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) intitula-se “A aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração” e apresenta-se como um dos poucos trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Administração e não em Educação. Neste estudo temos o olhar para a aprendizagem docente na Pós-Graduação em Administração no Brasil.

Em relação a aprendizagem da docência as autoras Isaia e Bolzan (2007) podem ser consideradas referenciais na discussão do tema. As autoras destacam em seus escritos, a natureza da profissão docente e os condicionantes que a estabelecem tendo em vista que a aprendizagem da docência ocorre mediada pela reflexão, compartilhamento e reconstrução de experiências (ISAIA e BOLZAN, 2007).

Na busca pela *formação docente* encontramos 154 teses nos anos de 2017 e 2018. Destas teses, também nenhuma em específico atende a especificidade aqui investigada. Contudo, algumas investigações apresentam-se como destaque tais como os trabalhos de Silva (2017) “Constituição da professoralidade no ensino superior: percursos de professores Bacharéis em Administração” da Universidade do Piauí (UFPI), onde a autora discute a trajetória da docência do professor do ensino superior, mais especificamente do professor do Curso de Administração.

O trabalho de Santana (2017), “Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores” da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), investiga como a experiência se estrutura em conhecimento na formação de professores. A tese de Batista (2017) intitulada “A formação continuada de professores do Curso de Direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica” também desenvolvida na UFPI, discute a prática docente do professor do ensino superior na especificidade do Curso de Direito.

Já a tese de Debus (2017) defendida na Universidade Federal de Santa Maria como o título “Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior: processos formativos do formador de professores” tratou de os saberes e fazeres da formação docente para os professores formadores dos Cursos de Licenciatura em Bacharelado.

A partir de um breve olhar para estas investigações, percebemos que a formação docente no constructo da aprendizagem docente é um tema recorrente de investigação nas diferentes áreas do conhecimento. No que tange à área de Comunicação e

informação, mais especificamente tratando dos cursos de Comunicação Social/jornalismo, temos a Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (ABEJOR) que busca alavancar estratégias de ensino e formação do profissional da área e, também discutir metodologias de ensino para a aprendizagem docente do formador da área.

Isaia e Bolzan (2007) destacam que o percurso docente é formado por um processo complexo que permeia momentos de crise, recuos, avanços e descontinuidades os quais perpassam, desde a opção pela docência, a formação inicial e as variadas instituições que este profissional atua. Desse modo, o processo formativo vivenciado pelo sujeito para repercutir em formação, necessita de uma orientação organizada, que acompanha o percurso traçado pelo docente desde sua formação inicial até o exercício docente.

Bolzan e Isaia (2008) destacam que estes processos formativos que constituem a tessitura e a trama das trajetórias docentes encontram eco nas trajetórias formativas próprias dos docentes. A aprendizagem da docência ocorre então a partir da apropriação de experiências, conhecimentos, habilidades e atitudes concretizadas e mobilizadas na relação com o outro. Essas autoras discutem ainda a aprendizagem da docência como um complexo processo que envolve o conhecimento das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes e, dos processos formativos como fatores necessários para a compreensão de como o sujeito aprende a docência (BOLZAN e ISAIA, 2008; ISAIA e BOLZAN, 2007).

Engers (2007), Pozzo (2007), Tavares (2007) e, Maciel (2008) no intuito de buscarem uma compreensão da aprendizagem de ser professor, trazem discussões referentes aos processos de ensino e de aprendizagem no contexto contemporâneo. Engers (2007) destaca que, atualmente, passamos a ideia de que o professor “transmite conhecimento” para a compreensão de que o estudante “constrói seu conhecimento”. Não se trata de ensinar a resolver problemas, mas também de criar problemas e questionar sobre o assunto. As diferentes formas de gestar o conhecimento vão, portanto, deste as simples técnicas e destrezas, até as estratégias de aprendizagem e raciocínio (POZZO, 2007).

Deste modo percebemos que há muito a ser discutido e problematizado no que se refere a aprendizagem docente, principalmente ao que tange os Cursos de Bacharelado e a atuação dos professores formadores nesses cursos.

### **Formação e aprendizagem docente**

A compreensão da significação que carrega o conceito de formação docente, nesta perspectiva, torna-se fundamental, pois estamos falando de algo diferente do ensino e da aprendizagem.

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).

Ferry (2004) destaca ainda que a formação ocorre a partir do sujeito, é ele quem se forma, que encontra seus meios para se formar. Ou seja, é ele quem estabelece suas trajetórias formativas a partir das experiências e direcionamentos que toma.

Admitimos então, que os dispositivos, os conteúdos de aprendizagem, 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 sua trajetória formativa. No entanto, destacamos que as trajetórias formativas não estão diretamente relacionadas à intenção da docência, elas podem sim estar sinalizados em nossos primeiros processos formativos, em nossas experiências de escolarização, pois já, nestes momentos, estamos construindo nossa concepção do que é ser professor.

Apesar disso, para Baptaglin (2017), para que os processos formativos sejam compreendidos e articulados à prática pedagógica, necessitamos de tempos, espaços e relações com as realidades culturais, a fim de que a formação do docente e do estudante seja desenvolvida com êxito. Para a autora, não basta a experiência, é preciso refletir sobre ela, compreender como esta ocorre nos diferentes tempos, espaços e realidades.

Sabemos, contudo, que esta é uma prática bastante recente e que necessita da conscientização do sujeito acerca de seu trabalho e de seu vir a ser. Esta consciência, no entanto, segundo Baptaglin (2017), ainda é bastante incipiente, pois foi e ainda é articulada pelos modos alienantes de produção e inserção no mercado de trabalho.

A partir da inserção no espaço das IES, Baptaglin (2017), percebe que os processos formativos oferecidos se apresentam bastante frágeis e que, os momentos de discussão e troca de conhecimentos entre pares são quase inexistentes. Esta situação recai geralmente na responsabilização do docente, que possui a consciência de inacabamento, pela busca de sua aprendizagem, tendo ele que adentrar em outros espaços, a fim de consolidar ou aprofundar seu desenvolvimento profissional.

Contudo, ainda conforme Baptaglin (2017), temos de destacar que a formação se dá na mediação com o outro, com o social. Sendo assim, entendemos que a aprendizagem da docência ocorre não só na formação inicial, mas no espaço da instituição em que o docente atua e, em tantos outros espaços formativos tendo ele de

buscar e ampliar suas possibilidades de aprendizagem constituindo sua trajetória profissional docente.

Baptaglin (2017) nos coloca ainda, que é no espaço da produção da docência que o professor desenvolverá sua atividade articulando-a à gestão e à organização geral da IES. Esta atividade vincula-se também aos processos da prática docente em ação os quais passam a explicitar a organização e reorganização das estratégias didáticas feitas pelo docente. Para Bolzan (2008) a compreensão destas atividades poderá implicar em um olhar reflexivo e um redimensionar das ações pedagógicas do docente, situação esta que mobiliza a autonomia e a busca pelo saber.

Creemos que estas tessituras são necessárias para compreendermos como, em uma cultura institucional como a da UFRR, os docentes aprendem a docência a partir de seus processos formativos. Destacamos com isso, porém, que na instituição, o CCOS e o PPGCOM se utilizam de experiências formativas internas a partir das relações estabelecidas entre os Centros e os diferentes cursos de Graduação apesar destas serem ainda insipientes e não institucionalizadas.

No Centro de Comunicação, Letras e Artes (CCLA), unidade acadêmica na qual CCOS e PPGCOM estão vinculados verificamos a existência de experiências e articulações de diferentes possibilidades formativas a partir de ações integradas como oferta de disciplinas compartilhadas, eventos conjuntos, reuniões e propostas de ações de ensino, pesquisa e extensão que integram docentes e discentes que atuam no mesmo lugar formativo.

### **Formação docente alicerçada à aprendizagem docente**

Na análise dos dados mobilizados nesta investigação buscamos, a partir das informações públicas presentes no *Currículo Lattes* dos docentes vinculados ao CCOS e ao PPGCOM e depois de uma consulta via e-mail relacionada às atividades realizadas pelos maestros durante sua formação vinculadas à aprendizagem da docência, apresentar e discutir algumas categorias que nos permitissem a elaboração de algumas considerações.

Para a construção destas categorias nos propomos inicialmente apresentar os dados formativos dos professores que fazem parte do corpus de análise da investigação. Ao todo são 17 (dezessete) professores (ver Tabela 1):

**Tabela 1** Professores vinculados ao CCOS e PPGCOM – UFRR

CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL/JORNALISMO		
1	Professor 01	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – UFRR. Mestrado em Psicologia – UCB. Doutorado em História Social – UFRJ.
2	Professor 02	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo - UNICENTRO. Graduação em História (Licenciatura) - UNICENTRO. Mestrado em Jornalismo - UFSC. Doutorado em História Moderna – UFF. Pós-Doutorado em História - UFAM.
3	Professor 03	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – UCPel. Mestrado em Comunicação Midiática – UFSM. Doutorado em Comunicação Social – PUCRS, com período sanduíche na Universidade de Coimbra – Portugal. Pós-Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas – Universidad Nacional Experimental Simón Rodriguez, Venezuela.
4	Professor 04	Graduação em Letras (Licenciatura) – UFPB. Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – UFPB. Mestrado em Letras – UFPB. Doutorado em Letras, Literatura e Cultura – UFPB.
5	Professor 05	Graduação em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda – UNISINOS. Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – UNISINOS. Mestrado em Ciências da Comunicação – UNISINOS. Doutorado em Comunicação e Informação – UFRGS, com período sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona – Espanha. Pós-Doutorado em Letras – UFRR.
6	Professor 06	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – UFC. Mestrado em Ciências da Comunicação – USP. Doutorado em Sociologia – UFC.
7	Professor 07	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – UFJF. Mestrado em Ciências da Comunicação – Universidade do Porto, Portugal. Doutorado em Comunicação – UERJ, com período sanduíche na Curtin University – Austrália.
8	Professor 08	Graduação em Licenciatura em Teologia – ISTEP Graduação em Comunicação Social/Jornalismo - Universidade de Ribeirão Preto-SP. Especialização em Comunicação Social - USF Mestrado em Educação – UFAM. Doutorado em Ciências da Comunicação – UNISINOS.
9	Professor 09	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – UFRR. Mestrado em Ciências da Comunicação – USP. Doutorando em História Contemporânea – Universidade de Évora, Portugal.
10	Professor 10	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – UFRR. Especialização em Docência no Ensino Superior - FAA/RR. Mestrado em Ciências da Comunicação – USP. Doutorado em Comunicação Midiática – UFSM.
11	Professor 11	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – UFV. Especialização em Jornalismo Político (AVM). MBA em Administração de Empresas (FGV). Mestrado em Comunicação – UFJF. Doutorado em Comunicação – UFMG.
12	Professor 12	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – UFRN. Especialização em Marketing – Estácio Amazônia. Mestrado em Educação – UFAM. Doutoranda em Educação na Amazônia – UFRR.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uff.2447-4266.2020v6n1a2pt>

Revista Observatório, Palmas, v. 6, n. 1, p. 1-20, jan.-mar. 2020

13	Professor 13	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – PUC-Campinas. Especialização em Antropologia Intercultural – UniEvangélica. Mestrado em Sociedade e Fronteiras – UFRR.
14	Professor 14	Graduação em Comunicação Social/Jornalismo – PUC-Minas. Mestrado em Processos Comunicacionais – UMESP. Doutorado em Comunicação – UFSM.
<b>PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO - PPGCOM</b>		
<b>Os professores 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07 do Curso de Comunicação Social/Jornalismo também fazem parte do PPGCOM/UFRR.</b>		
15	<b>Professor 15</b> Atua no Curso de Licenciatura em Artes Visuais – UFRR	Graduação em Desenho e Plástica (Bacharelado e Licenciatura) – UFSM. Especialização em Gestão Educacional – UFSM. Mestrado em Patrimônio Cultural – UFSM. Mestrado em Educação – UFSM. Doutorado em Educação – UFSM, com período sanduíche na Universidade de Lisboa – Portugal. Pós-Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas – Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez – Venezuela.
16	<b>Professor 16</b> Atua no Curso de Licenciatura em Música – UFRR	Graduação em Música (Bacharelado) – UPF. Mestrado em História – UPF. Doutorado em Música – UFBA, com período Sanduíche na University of Montana – Estados Unidos. Pós-Doutorado em Artes e Musicologia na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal.
17	<b>Professor 17</b> Atuou no Curso de Licenciatura em Artes Visuais – UFRR	Graduação em História (Licenciatura) – UFRPE. Mestrado em História Social e Cultura Regional – UFRPE. Doutorado em História – UFPE.

As categorias de análise mobilizadas foram: *1- Formação inicial acadêmica*, onde apresentamos a formação inicial dos docentes e as vinculamos as possibilidades e elementos de formação docente; *2- Pós-Graduação*, onde apresentamos a formação e, conseqüentemente, as possibilidades de disciplinas e ações formativas realizadas neste nível; e, por último, *3- Trajetórias formativas*, onde apresentaremos, a partir do relato disponibilizado, algumas experiências formativas outras que possibilitaram o processo de aprendizagem da docência.

No que se refere a *Formação inicial acadêmica* dos docentes vinculados ao CCOS e ao PPGCOM é evidente a predominância de professores formados em Cursos de Bacharelado. Ao todo 15 (quinze) dos 17 (dezessete) docentes têm como primeira formação o Bacharelado – 12 (doze) deles Bacharelado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo e/ou suas variantes; 01 (um) docente com Bacharelado em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda; e outros 02 (dois) docentes com Bacharelados nas áreas de Desenho e Plástica e Música.

Somente 03 (três) docentes têm a Licenciatura como primeira área de formação – um Licenciatura em Letras, outro Licenciatura em História e outro Licenciatura em Teologia. E, mais 02 (dois) docentes tem como segunda formação cursos de graduação em Licenciatura – um na área de Desenho e Plástica e outro na área de História. Há ainda outros 02 (dois) docentes que possuem uma segunda graduação – Bacharelado em Comunicação Social/Jornalismo.

A análise dos dados deixa evidente ao menos duas nuances principais presentes no processo formativo inicial dos docentes do CCOS e do PPGCOM. Pelos cursos serem vinculados a grande área da Comunicação e Informação, predomina a formação inicial de docentes que não foram forjados para serem docentes. Pois, a área da Comunicação é por natureza uma área de Bacharelados e é nela que a maioria do corpo docente analisado foi buscar sua primeira qualificação profissional.

Tal constatação reflete parte da trajetória de maturação do Campo da Comunicação no Brasil. Em sua maioria os docentes analisados fazem parte de uma segunda (ou terceira) geração de mestros forjados já dentro do próprio Campo da Comunicação. Diferente disso, é sabido que os professores e pesquisadores fundadores da área no país, em sua maioria, advinham de outros campos nos quais as licenciaturas eram muito mais presentes.

Segundo Willians (1969, p. VIII) a história da cultura, a história de um contexto “[...] deve ser mais do que a soma das histórias particulares, pois é com as relações entre elas, as formas particulares da organização total, que ela está especialmente preocupada”. O autor salienta neste excerto, sua preocupação não apenas com a historicidade da cultura acadêmica, mas sim, com as relações que são estabelecidas entre a cultura e os sujeitos pertencentes a aquele espaço/lugar e tempo.

As dimensões da cultura docente e da cultura acadêmica são, portanto, aspectos determinantes para a concretização da leitura da aprendizagem de ser professor tendo em vista, que não é possível pensarmos em um sujeito fora do contexto de formação e atuação. Consideramos então, segundo Leontiev (1984), que o trabalho humano, não pode ser alijado das relações com o espaço social e cultural, ou seja, da vida em sociedade a qual formamos e a qual nos forma.

É nessa perspectiva que nessa investigação buscamos um olhar mais atento para a formação docente e também para o contexto histórico cultural de atuação dos professores do CCOS e PPGCOM.

A evidente ausência de formação pedagógica, constatada pelo inócuo contato com as licenciaturas no processo de formação inicial dos docentes, fez com que alguns dos

professores já buscassem aprimorar suas habilidades para lecionar já em Programas de *Pós-Graduação* em nível de Especialização. Dos 06 (seis) professores que desenvolveram estudos em nível de Especialização, 02 (dois) buscaram qualificação em áreas próximas à Educação – 01 (um) docente tem Especialização em Docência no Ensino Superior e outro em Gestão Educacional. Os outros 03 (três) tem Especialização correlatas à área de Jornalismo e 01 (um) na área de Antropologia.

Quando analisamos as qualificações em nível de Mestrado também fica evidente a preocupação dos professores em aperfeiçoar seu conhecimento em áreas correlatas a de sua formação inicial, predominantemente vinculadas ao campo da Comunicação. Foi, porém, constatada uma maior variabilidade nessas experiências formativas. São 09 (nove) os docentes que cursaram Mestrado em Comunicação, Ciências da Comunicação, Processos da Comunicação, Comunicação Midiática, e/ou Jornalismo e suas variantes. Três (03) professores, porém, cursaram seus Mestrados na área da Educação – um deles ainda cursou segundo Mestrado concomitante em Patrimônio Cultural. Dos demais docentes 02 (dois) têm Mestrado em História ou História Social; 01 (um) tem Mestrado em Psicologia; 01 (um) tem Mestrado em Letras; e, 01 (um) tem mestrado transdisciplinar em Sociedade e Fronteiras.

No Doutorado também predomina a qualificação dos docentes pesquisados em cursos vinculados ao Campo da Comunicação. Sete (07) deles realizaram doutoramento em Comunicação Social, Comunicação Midiática, Comunicação e Informação ou Ciências da Comunicação. Neste nível, porém, há uma inversão de tendência, com a maioria dos docentes desenvolvendo sua formação em outros campos do conhecimento: 04 (quatro) têm Doutorado em História (01 em andamento); 02 (dois) têm Doutorado em Educação (01 em andamento); 01 (um) têm Doutorado em Sociologia; 01 (um) em Letras; 01 (um) em Música; e, 01 ainda não cursou o doutoramento.

Destes 06 (seis) docentes tiveram experiências no exterior, realizando seu doutoramento, ou parte do seu doutoramento, fora do país. Do total de docentes 05 (cinco) também já desenvolveram projetos para formação em nível de Pós-doutorado – 02 (dois) deles no país, nas áreas de História e Letras; e, 03 (três) deles no exterior, nas áreas de Filosofia e Ciências Humanas e Artes e Musicologia.

Neste nível os dados deixam evidente um movimento de deslocamento do eixo de formação prioritária dos docentes, do Campo da Comunicação para outros campos do conhecimento. Já a partir das Especializações cursadas percebemos uma aproximação progressiva com campos de saberes distintos (mais próximos das Licenciaturas), em

especial o campo da Educação, da História e o Transdisciplinar, com o anseio de talvez suprir as lacunas em suas formações pedagógicas ou para atuação em sala de aula.

Essa caminhada, segundo Isaia e Bolzan (2007, p. 110) nos mostram que “as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o fazer pedagógico”. E, como já mencionado, percebemos que, na continuidade da formação em nível de Mestrado e Doutorado, temos a evidência da aproximação com a formação docente, haja visto o direcionamento profissional para o campo da docência no ensino superior.

Tal movimento fica ainda mais evidente a partir do Doutorado, nível no qual os docentes analisados, apesar de manter forte vinculação com o Campo da Comunicação, vão buscar em sua maioria a qualificação em outros campos de saber – como apontamos 09 deles já cursaram ou estão cursando doutorado em outras áreas.

É óbvio que quando tratamos de educação formal em uma região como a amazônica e no contexto de Roraima, precisamos considerar também o elemento oportunidade como fator decisivo para escolha que qual caminho seguir. Em muitos casos não há (ou não houve) alternativas à formação docente e se busca (ou buscou) qualificar naqueles cursos, programas e/ou áreas de conhecimento que se tinha acesso. Atesta tal consideração o fato de apenas 03 (três) dos docentes vinculados a ao CCOS e ao PPGCOM terem realizado parte de sua formação em Roraima ou na Região Norte.

Isso demonstra a busca formativa para a especialização docente em outras IES. Essa busca, certamente advém da necessidade formativa da histórica cultural local e, com seu regresso, há o compartilhamento de saberes entre pares tendo em vista que o docente “traz consigo elementos pessoais e socioculturais, além de colaborações anônimas, fazendo dele um sujeito projetado para o futuro, um indivíduo que contribui para produzir e construir novidades, transformando o seu presente” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 173). Evidenciamos, porém, que ainda é insipiente e informal, esse compartilhamento de saberes realizado na atuação dos docentes do CCOS e PPGCOM, e que ainda estratégias institucionais neste sentido precisam ser aprimoradas.

Na categoria de *Trajetórias formativas* procuramos arrolar, a partir dos relatos enviados pelos próprios docentes, algumas das outras experiências mais significativas que possibilitaram o processo de aprendizagem da docência. Tais experiências formativas acabaram por configurar algumas trajetórias principais as quais passaremos a detalhar na sequência. Temos clareza que a trajetória formativa envolve a articulação das experiências pessoais e profissionais nas diferentes etapas formativas, contudo, aqui procuraremos

adentrar com mais detalhamento a etapa da graduação e pós-graduação como locus formativo para a aprendizagem docente (ISAIA e BOLZAN, 2007).

A articulação das trajetórias formativas na cultura acadêmica proporciona a construção da professoralidade a qual envolve, segundo Isaia e Bolzan (2007), esforços dos professores e das instituições a partir da articulação de espaços mediacionais onde o compartilhamento dos conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais são a alavanca para a construção desta professoralidade.

Assim, ao tratarmos das trajetórias formativas dos professores investigados, percebemos que algumas delas estão vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem da docência desenvolvidos em nível de Pós-Graduação. Além das já mencionadas formações em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado, ganham destaque as experiências de Estágio de Docência e/ou Docência Orientada – componentes curriculares frequentes nas grades dos Programas de Pós-Graduação e item obrigatório na maioria das grades para aqueles alunos bolsistas, que tiveram seus estudos financiados por alguma agência de fomento.

No CCOS e no PPGCOM, em Roraima, na Região Norte e (quem sabe) até no Brasil, parece plausível afirmar que foram/são os alunos bolsistas dos Programas de Pós-Graduação que assumiram/assumem a função de docentes no ensino superior. Tal fato parece não ser somente coincidência.

Dos docentes que compõe o quadro do CCOS e do PPGCOM 09 (nove) relataram ter tido experiências de Estágio de Docência e/ou Docência Orientada, junto aos Cursos de Graduação (a maioria de Comunicação Social/Jornalismo) das Universidades onde realizaram seus estudos de Mestrado ou Doutorado. Para alguns inclusive, principalmente aqueles que tiveram o Bacharelado como formação inicial, essa foi a primeira (e definitiva) experiência de formação docente e por isso ressaltamos aqui sua relevância.

Outra das experiências formativas vinculada a Pós-Graduação que aparece nos relatos dos docentes são os cursos especiais e/ou disciplinas específicas cursadas ao longo de sua trajetória. Ao menos 04 (quatro) docentes relataram ter cursado disciplinas como Metodologia do Ensino Superior; Metodologias Alternativas de Aprendizagem; Percursos Formativos em Docência do Ensino Superior; Programa de Aperfeiçoamento ao Ensino etc. durante o Mestrado ou Doutorado.

Estas duas experiências formativas relatadas atestam, portanto, que para os professores do CCOS e PPGCOM a Pós-Graduação é sim um locus importante (e em alguns casos quase definitivo) para aprendizagem da docência.

Trajetórias formativas vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem da docência desenvolvidos em nível de Graduação também apareceram nos relatos. Nesta linha os Estágios de Ensino, realizados sem exceção em Escolas Públicas Municipais ou Estaduais, obrigatórios para as Licenciaturas, precisam ser mencionados já que 04 (quatro) dos integrantes do corpo docente do CCOS e PPGCOM são licenciados.

Os Projetos de Iniciação Científica e os Programas de Monitorias realizados em disciplinas da Graduação foram mencionados por 03 (três) docentes como importantes em suas trajetórias formativas; bem como Projetos Especiais de Extensão ou Ensino, como Oficinas, Cursos de Curta Duração, Cursos Pré-Vestibular gratuitos etc. mencionados por outros 03 (três) docentes.

Ressaltamos, portanto, que para além das Licenciaturas, a aprendizagem da docência também pode ocorrer em outros espaços formativos da Graduação e que, ao menos para o corpo docente considerado, estes espaços também têm relevância no conjunto das trajetórias formativas como um todo.

Nas Experiências de Mercado destacamos, a partir dos relatos, as vivências dos docentes no Mercado da Educação. Nesse eixo podemos pontar quatro trajetórias principais. A atuação como Professor Celetista e/ou Contratado em Universidades Particulares ou Comunitárias aparece como principal forma de ingresso no mercado de trabalho da educação para 08 (oito) dos docentes do CCOS e PPGCOM. Na sequência aparece a atuação como Professor Substituto em Colégio Técnico ou Universidade Pública, apontada como forma de ingresso no mercado de trabalho da educação por 07 (sete) dos docentes. Também merecem destaque as experiências e a atuação dos professores como docentes em Escolas Públicas ou Particulares de Ensino Médio ou Fundamental – 04 (quatro) docentes partilham dessa vivência. E mais a aventura das aulas particulares, relatadas como experiência docente importante por outros 02 (dois) professores.

Destacamos, porém, que antes da Dedicção Exclusiva à UFRR, hoje partilhada pelos 17 docentes que integram o corpo docente do CCOS e PPGCOM, era comum a atuação concomitante dos mesmos em mais de uma frente de trabalho em educação. Esta polivalência, cremos, ajudou a emprestar características únicas a este processo formativo docente.

Das Experiências de Mercado merece ainda menção especial as vivências formativas dos docentes relacionadas à Educação à Distância. Três (03) dos professores do CCOS e PPGCOM relataram ter atuado como docente, na produção de material didático, na

gestão de projetos, em ações metodológicas e pedagógicas para EaD ou na coordenação de Núcleos de Educação a Distância.

Vivências pregressas como a atuação como agentes de desenvolvimento, de extensão rural, de projetos especiais de ensino ou extensão, minicursos e oficinas, também aparecem como experiências formativas importantes para 03 (três) dos docentes em seus relatos.

Estas experiências apresentadas pelos docentes configuram suas trajetórias formativas e culminam em um processo constante de aprendizagem docente. Isso fica evidente no relato dos professores 16, 15, 11 e 06 quando colocam que:

Trabalhei várias disciplinas, algumas próximas da minha área de formação, mas também em tudo mais que não queriam ministrar. Até componentes curriculares interdisciplinares. (Docente 16, 2020)

Tive várias experiências desde a formação básica até o ensino superior. A relação de compartilhamento com os colegas e a aprendizagem coletiva em alguns momentos foram fundamentais. Contudo, cabe destacar que em alguns momentos a vontade de realizar atividades distintas era barrada e/ou desestimulada por um hábitus docente já incrustado no ambiente escolar e universitário (Docente 15, 2020)

Acredito também que mais do que uma boa didática, é preciso, principalmente no ensino superior da universidade pública, capacidade de "ser professor" fora da sala de aula e atuar por meio de projetos de extensão e de pesquisa que possam catalisar a formação humanística dos estudantes (Docente 11, 2020).

Uma foi determinada pela necessidade de construção e melhoramento do Curso em diversas ações, como as primeiras versões do Projeto Pedagógico e a promoção de eventos científicos em momentos de especial desafio para o ensino superior na região Norte; e a outra relacionada a realização do mestrado interinstitucional. A pesquisa e tudo o que orbita em torno dela incrementam o exercício docente. Também foi assim com o doutorado (Docente 06, 2020).

Nos relatos dos docentes evidenciamos o fator contínuo da aprendizagem da docência e o fator de desafio para sua profissionalização, tanto no que se refere ao âmbito da sala de aula como no que tange ao trabalho administrativo. Os relatos demonstram o contato com a docência perpassado pelo desejo do sujeito em realizar esta atividade. Para eles a identificação com a docência acontece por esta via e ocorre, principalmente, a partir da experiência e com a percepção das necessidades formativas e de atuação as quais acontecem na interlocução do sujeito com seu contexto sociocultural (VYGOTSKI, 1995).

Os docentes participantes da pesquisa relatam algumas experiências formativas da docência e, são nesses momentos que iniciam o processo de tomada de consciência e desencadeiam reflexões que os tornarão cientes de suas escolhas e de suas necessidades formativas.

### **Considerações finais**

Ao longo da investigação verificamos que os processos formativos vivenciados por cada docente delineiam aspectos que vão da formação inicial até o ingresso na docência. Cada docente, a partir de suas vivências na formação e/ou espaços de atuação apresenta algumas necessidades que são singulares. Isaia e Bolzan (2008) salientam que além das relações inter e intrasubjetivas e as relações do docente como pessoa, o essencial é entender também como o docente enfrenta essas crises e seus desafios.

Neste sentido, a experiência de “conflitos” apresenta-se como um componente essencial à formação dos docentes do CCOS e PPGCOM na medida em que compreende a relação entre o eu profissional individual e coletivo, representando o tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores na busca de solucionar suas crises e desafios. Sua essência é o movimento e a busca por meio da qual os docentes se sentem seguros com sujeitos e grupos na medida em que encontram no centro do labirinto o eu verdadeiro (eu real).

Este eu profissional se constitui na relação do professor como indivíduo e como grupo e é neste sentido que a conversa com os colegas e as experiências no local de trabalho surgem como um estímulo auxiliar à mobilização do docente para o enfrentamento dos desafios em seu local de atuação. Deste modo, fica claro que aprender a docência envolve o desenvolvimento formativo dos estudantes e o processo autoformativo docente.

Na medida em que os professores são formadores, também se formam e este processo exige uma postura colaborativa que se faz na prática da sala de aula. É uma conquista social e compartilhada.

O processo de aprendizagem da docência coloca o professor diante de um desafio de apropriar-se de estratégias capazes de favorecer o domínio dos conhecimentos específicos, articulando-se com a dimensão pedagógica. Assim, partindo dessa relação “[...] é possível compreendermos a intrínseca relação entre processos formativos e trajetórias de formação, pois ambos compreendem o movimento construtivo dos professores” (ISAIA e BOLZAN, 2008, p. 122).

Desta forma, percebemos que o domínio do conhecimento específico articulado à dimensão pedagógica é desencadeado por diferentes momentos e fatores vivenciados e/ou experienciados antes ou durante a formação docente. É, pois, na interlocução com o outro, na articulação com outros conhecimentos e no enfrentamento de crises que o sujeito docente passa a encarar seus limites e perceber suas possibilidades de formação e atuação.

### Referências

- BAPTAGLIN, L. A. Aprendizagem da docência: um olhar para os cursos técnicos de ensino médio integrado. Curitiba: Appris, 2017.
- BATISTA, T. M. M. A Formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, 2017.
- BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem Docente e Processos Formativos: Nova perspectivas para a Educação Básica e Superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado (02-1734-2). Relatório de pesquisa. CNPQ – PPGE/CE/UFSM, 2008.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção. Anais da VII Anped Sul, Itajaí/SC, 2008.
- DEBUS, I. S. Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior: processos formativos do formador de professores. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, 2017.
- ENGERS, M.E. A.; MOROSINI, M. C. (Org.) Pedagogia Universitária e Aprendizagem. V.2. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2007.
- FERRY, G. Pedagogía de la formación. – 1º ed. 1º reimp. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2004.
- HAUTRIVE, G.F. Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, 2016.
- ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papius, 2007.
- ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V. Compreendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. Linhas críticas, Brasília, V.14, N.26, p.43-59, Jan./Jun. 2008.

- LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia, Personalidad*. México: Editorial Cartago de México, 1984.
- MACIEL, A. M. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. V.4. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.
- POZZO, J. I. *Aprender en la sociedad de conocimiento*. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Org.) *Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. V.2. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2007.
- SANDRI, V. *Aprendizagem docente no ensino superior: processos formativos de professores e estudantes nas licenciaturas da área de ciências biológicas, exatas e da terra*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, 2017.
- SANTANA, A. F. T. *Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2017.
- SILVA, G. T. *A aprendizagem da prática docente no Programa de Pós-Graduação em Administração*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB, 2017.
- TAVARES, J. *Ser um Educador em Tecnologia*. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI M. C. (Org.) *Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. V.2. Série Ries/PROMEX. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2007.
- UFRR. *Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social-Jornalismo*. 2015. Disponível em:  
<https://www.dropbox.com/s/ihn1s1k3sslw3i/Projeto%20Político%20Pedagógico.pdf?dl=0>. Acesso em: 21 de jan. 2020.
- UFRR. *Regimento do PPGCOM/UFRR*. 2018. Disponível em:  
[file:///C:/Users/lab25/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/regimento%20ppgcom%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lab25/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/regimento%20ppgcom%20(1).pdf). Acesso em: 21 de jan. 2020.
- UFRR. *Resolução nº 001/2017 – CUNE. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2019)*, 2017. Disponível em:  
[file:///C:/Users/lab25/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/PDI%202016-2019%20APROVADO%20CUNI%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lab25/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/PDI%202016-2019%20APROVADO%20CUNI%20(1).pdf). Acesso em: 21 de jan. 2020.

UFRR. Resolução nº 026/2003-CUNI. Aprova o novo Estatuto da Universidade Federal de Roraima – UFRR, 2003. Disponível em:  
file:///C:/Users/lab25/AppData/Local/Temp/estatuto%20ufr%20modificaes%20e%20atualizaes%20jul2013.pdf. Acesso em: 21 de jan. 2020.

WILLIANS, R. Cultura e sociedade. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

VYGOSTKI, L. S. Obras escolhidas III: incluye problemas de desarrollo de la psique. Madrid-Espanha: Visor, 1995.

**ABSTRACT:**

This research aims to discuss teacher education implemented in the construction of the learning of teaching of the professors in the Bachelor's Course in Social Communication/Journalism (CCOS) and the Postgraduate Program in Communication (PPGCOM) in the Federal University of Roraima (UFRR). For this, we analyzed the resúmenes in the Lattes platform and an inquiry via email to the teachers asking them about the activities they performed during their education process, related to the learning of teaching. This set of documents was studied through the Content Analysis, in which three categories were defined: Initial academic education; Postgraduate studies; and Educational trajectories. The discussion of the data makes it clear that while teachers are educators, they are also educated and this process requires a collaborative posture that is done in the classroom, it is a social, shared achievement. The process of learning of teaching, therefore, places the teacher in face of a challenge of using strategies to favor the mastery of specific knowledge, articulating with the pedagogical dimension, even if for that they need to have educational experiences other than necessarily go through formal education.

**KEYWORDS:** Learning of teaching; Teacher education; Communication; Amazon Knowledge; Federal University of Roraima.

**RESUMEN:**

La presente investigación tiene como objetivo discutir la formación de docentes realizada en la construcción de la enseñanza docente de los docentes que trabajan en los cursos de Bachillerato en Comunicación Social / Periodismo (CCOS) y en el Programa de Postgrado en Comunicación (PPGCOM) de la Universidad Federal de Roraima (UFRR). ) Para ello, realizamos un análisis de los Currículos Lattes y consultamos por correo electrónico a los docentes preguntándoles sobre las actividades realizadas durante el proceso de su formación, vinculadas a la enseñanza aprendizaje. Este conjunto de documentos se investigó a partir del análisis de contenido en el que se activaron tres categorías: capacitación académica inicial; Posgraduación; y, Trayectorias formativas. Lo que es evidente con la discusión de los datos es que, como los maestros son entrenadores, también se gradúan y este proceso requiere una postura de colaboración que se realiza en el aula, es un logro social y compartido. El proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, coloca al maestro frente al desafío de apropiarse de estrategias capaces de favorecer el dominio de conocimiento específico, articulándolos con la dimensión pedagógica, incluso si para eso tiene que desencadenar experiencias de capacitación que no sean necesariamente pasar por la educación formal.

**PALABRAS-CLAVES:** Aprendizaje de la enseñanza; Formación del profesorado; Comunicación; Conocimiento amazónico; Universidad Federal de Roraima.