

## 8.1.

### **Título:**

**Universidade e escola: espaços de construção do conhecimento profissional**

### **Autor/a (es/as):**

#### **Coordenador/a:**

André, Marli [PUC SP]

### **Resumo:**

As novas exigências do trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que os conhecimentos veiculados nos cursos de formação inicial não oferecem respostas adequadas para os desafios enfrentados pelos docentes em sua prática cotidiana, colocam em questão a atuação da universidade na formação dos professores. A percepção da falta de conexão entre a formação oferecida pela universidade e o campo da prática tem levado ao delineamento de estudos e de programas que visam aproximar universidade e escola como campos de produção de conhecimentos profissionais.

O propósito desse simpósio é discutir dados de pesquisas que têm o foco na articulação entre universidade e escola como espaços de construção dos conhecimentos profissionais docentes.

O trabalho de Maria do Céu Roldão analisa a percepção de mentores sobre um programa de formação, implementado em Portugal nos anos 2009-2010. A pesquisa se valeu de registros escritos dos mentores para analisar as implicações do programa na construção de conhecimentos profissionais e nas práticas de ensino de professores em início de carreira. O trabalho tem o foco numa proposta inovadora de apoio aos professores iniciantes.

O Trabalho de André, Ambrosetti, Hobold, Almeida e Calil discute as percepções de estudantes, que cursavam os últimos períodos do curso de licenciatura de sete Instituições de Ensino Superior do Brasil, sobre os conhecimentos e práticas curriculares vivenciadas no curso. Os dados indicaram a valorização, por parte dos estudantes, de participação em atividades que favorecem a aproximação com a realidade escolar, como o estágio, os projetos de extensão, a monitoria, as atividades de iniciação científica e de pesquisa.

O trabalho de Giseli Cruz analisa a percepção de professores formadores sobre os conhecimentos didáticos e sobre o ensino de Didática nos cursos de formação de professores. Os dados foram coletados no âmbito de uma pesquisa com 40 professores de Didática de três universidades do estado do Rio de Janeiro, Brasil. Os depoimentos colhidos em entrevistas e nos grupos de discussão indicaram que quando o professor formador teve experiência de ensino na escola básica, favorece a

aproximação dos futuros professores à realidade da escola. Os dados apontaram como um dos desafios no ensino de Didática enfrentar a problemática da relação teoria prática e revelaram a dificuldade expressa pelos formadores de definir e praticar uma Didática fundamental, que articule as dimensões humana, técnica e socio-política.

O trabalho de Passos e Marquesin argumenta que diferentes espaços de formação como a Universidade, a escola, a sala de aula e os grupos de discussão sobre as atividades de estágio podem se transformar em lugares de formação. A pesquisa envolveu grupo de discussão com 12 alunos de Pedagogia e narrativas dos estudantes sobre as atividades de estágio. Os dados da pesquisa indicaram que as discussões sobre as atividades de estágio, decorrentes das narrativas e do grupo de discussão contribuem com conhecimentos que aproximam os futuros professores da prática pedagógica das escolas.

#### **Palavras-chave:**

Articulação universidade - escola; conhecimento profissional docente; conhecimentos pedagógicos.

#### **8.1.1.**

##### **Título:**

**A contribuição das práticas curriculares de licenciatura na construção dos conhecimentos profissionais docentes: A perspectiva dos estudantes**

##### **Autor/a (es/as):**

André, Marli [PUC SP]

Ambrosetti, Neusa Banhara [UNITAU]

Hobold, Márcia de Souza [UNIVILLE]

Almeida, Patrícia Albieri [FCC/Mackenzie]

Calil, Ana Maria Gimenes [UNITAU]

##### **Resumo:**

Um grande desafio no trabalho dos docentes universitários é a formação do novo aluno que ingressa nas licenciaturas – jovens provenientes de classes sociais emergentes, egressos do sistema público de ensino, com menor acesso a bens culturais e dificuldades no desempenho escolar. Em seu ingresso profissional esses formandos vão se defrontar com novas demandas e maiores exigências colocadas à docência na sociedade contemporânea. A partir dessa problemática, o presente estudo discute dados de uma pesquisa que objetiva analisar a contribuição das disciplinas e práticas curriculares do curso de licenciatura para a construção do conhecimento profissional dos estudantes, futuros professores. Na abordagem metodológica recorreu-se aos grupos de discussão como fonte principal de coleta de

dados. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes que cursavam os últimos períodos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Matemática e Biologia, em sete instituições de ensino superior localizadas em diferentes regiões do Brasil, no ano de 2010. Os dados indicam a importância das atividades curriculares organizadas e orientadas que favorecem o conhecimento e a aproximação do aluno com a realidade escolar, tais como a participação em projetos de extensão, experiências de monitoria e atividades de iniciação científica e pesquisa. Ainda que sob diferentes formas, as práticas curriculares valorizadas pelos estudantes são aquelas que proporcionam observação ou vivência de experiências docentes bem-sucedidas, indicando possibilidades de sucesso profissional. Ao inserir o aluno no ambiente escolar em situações favoráveis ao desempenho profissional tais práticas contribuem decisivamente para a construção dos conhecimentos profissionais e identificação com a docência.

As transformações sociais e culturais que vêm modificando o papel da escola e dos professores colocam novas exigências ao trabalho docente, e por consequência à formação dos professores.

Estudo sobre o trabalho docente dos professores dos cursos de licenciatura (ANDRÉ et al., 2010) mostrou que um conjunto de mudanças do mundo contemporâneo, incluindo as reformas educativas alteraram não apenas as instituições e contextos organizacionais, mas também as práticas de sala de aula e os próprios professores.

Professores formadores de quatro universidades públicas, privadas e comunitárias de diferentes regiões do país foram unânimes ao afirmar que um grande desafio do seu trabalho docente era lidar com o “novo” aluno dos cursos de licenciatura: jovens provenientes de classes sociais emergentes, egressos do sistema público de ensino, com acesso restrito aos bens culturais e com muitas defasagens na sua trajetória escolar. Os depoimentos dos formadores revelaram tentativas as mais variadas para mobilizar os estudantes, que em geral ingressam na universidade muito jovens, buscam uma qualificação rápida, sem muita disposição para estudos aprofundados e com grandes reservas quanto a permanecer no magistério (ANDRÉ et al., 2010). Esses dados instigaram a realização de nova pesquisa para conhecer quem são os estudantes que buscam os cursos de formação inicial, quais suas expectativas, crenças, valores e concepções sobre a profissão docente e que conhecimentos julgam mais importantes na sua formação (ANDRÉ et al. 2011).

Como destaca Tardif (2002) os processos de aprendizagem dos alunos, futuros professores, constituem referências importantes quando do seu ingresso na docência. Investigar e compreender esses processos, analisando as propostas dos cursos de licenciatura a partir do ponto de vista dos estudantes sobre a própria formação, pode revelar aspectos importantes da

dinâmica de funcionamento do processo de formação inicial dos docentes e oferecer elementos fundamentais para o seu redimensionamento.

### **A construção do conhecimento profissional nas licenciaturas**

Os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional e na construção da profissionalidade docente. É o momento em que os modelos de práticas docentes pré-existentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados nos cursos de formação, seja pelas experiências, interações, vivências variadas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos.

A formação inicial tem, assim, um peso considerável no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor. No entanto, historicamente, os cursos de formação docente enfrentam o desafio de possibilitar um saber-fazer prático, racional e fundamentado que possibilite a ação em situações complexas de ensino, bem como em relação às formas de estar na docência, de exercer e viver a profissão num ambiente organizacional estruturado, o que remete à questão da profissionalidade. Cabe perguntar então até que ponto os cursos de formação inicial vêm favorecendo a construção dos saberes profissionais e a constituição da profissionalidade docente.

Profissionalidade é um conceito polissêmico, que comporta diferentes aspectos e tendências, e emerge no contexto das discussões sobre a profissão docente e a profissionalização dos professores.

Um dos primeiros autores que discute o conceito no campo da educação é Gimeno Sacristán (1995, p.65), referindo-se à profissionalidade como “a afirmação do que é específico da acção docente, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. O autor destaca que este é um conceito em permanente elaboração, que deve ser entendido em função do contexto sócio histórico em que é analisado.

Mais recentemente Morgado (2011) analisa a profissionalidade numa perspectiva mais ampla, situando-a na confluência do saber profissional e da identidade profissional. Apoiando-se nas discussões de Roldão (2005) e Moreira (2010), o autor observa que a profissionalidade implica a capacidade de mobilizar os conhecimentos conteudinais e didáticos necessários para a ação de ensinar, compreender os sentidos do processo de aprendizagem em suas relações com a escola e a cultura, apropriar-se dos valores e da cultura profissional, identificando-se com a profissão e desenvolvendo um sentimento de pertença ao grupo profissional. Para o autor, a profissionalidade é um processo que “constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira” (MORGADO, 2011, p. 799). Nesse sentido, aproxima-

se da idéia de desenvolvimento profissional, entendido como um “processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente” (MORGADO, 2011, p. 796).

Roldão (2005, p.108) uma das autoras que serve de referência para as discussões de Morgado entende a profissionalidade “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”.

Roldão (2005) identificou um conjunto não uniforme de elementos que seriam os caracterizadores ou descritores da profissionalidade docente e que ela resume em quatro grupos:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p. 109).

A autora considera que o caracterizador distintivo do docente “relativamente permanente ao longo do tempo embora contextualizado de diferentes formas é a *ação de ensinar*”. Para Roldão (2007), essa função definidora do profissional professor, que é o ensino, não reside em “passar” um saber, mas, sobretudo, em criar condições para que o outro aprenda e se aproprie de algo. Ela argumenta que não basta pôr a informação disponível para que o outro aprenda, é preciso que alguém a organize e mais do que isso, que estruture um conjunto de ações que levem o outro a aprender, o que requer um vasto campo de saberes.

Em lugar de falar em *prática docente*, Roldão prefere a expressão *ação de ensinar*, que é fundada no domínio seguro de um saber que emerge dos vários saberes formais e dos saberes experienciais. Para ela, o docente profissional é “aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p.101).

Como a autora, entendemos que ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Assim, na atividade docente há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido.

Essa especificidade de saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, de saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente reforça o estatuto de profissionalidade, “[...] porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (ROLDÃO, 2005, p. 117). Dito de outra forma, isso significa que o trabalho docente requer um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente, ou seja, a existência de conhecimentos profissionais que são mobilizados no exercício da profissão.

Dentre os vários autores que estudam os conhecimentos profissionais, têm-se as pesquisas de Shulman (2004) que ajudam a analisar a base de conhecimento profissional para o ensino. Para o autor o conhecimento que está na base do ensino vai além do conhecimento da disciplina por si mesma, para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino.

Shulman desenvolveu suas pesquisas tendo como foco as seguintes questões: Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? Como um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos combinados, formam uma base de conhecimentos?

Shulman e seus colaboradores dedicam-se a investigar como os professores se tornam capazes de compreender a disciplina por si, elucidando-a de novas formas, reorganizando, promovendo atividades e emoções, utilizando metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações, de modo que o conteúdo possa ser aprendido pelos alunos.

Em suas investigações, Shulman (1986) distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) e *curricular Knowledge* (conhecimento curricular).

O *conhecimento do conteúdo da matéria* ensinada refere-se às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados. Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

Já o *conhecimento pedagógico da matéria* consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações,

exemplos, explicações e demonstrações. A ênfase está nas maneiras de apresentar e reformular o conteúdo de tal forma que ele se torne compreensível pelos alunos.

Este é também o conhecimento que se refere à compreensão docente do que facilita ou dificulta o aprendizado discente de um conteúdo em específico. Assim, o *conhecimento do conteúdo pedagógico* também inclui o entendimento do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de determinado tópico, bem como as concepções errôneas dos estudantes e suas implicações na aprendizagem.

Argumentando que ensinar é antes de tudo entender, Shulman considera o *conhecimento pedagógico da matéria* um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem, tanto na pesquisa, como nos saberes oriundos da prática docente.

O *conhecimento curricular* dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas.

A interdisciplinaridade curricular como atribuição profissional dos professores também é evidenciada por Shulman. Nesse caso, o autor destaca a habilidade do professor de relacionar o conteúdo de um dado curso ou lição em tópicos ou assuntos a serem discutidos simultaneamente em outras disciplinas.

Os estudos realizados por Shulman (1986; 1987; 2004) permitiram entender que o ensino começa com um ato da razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com o desempenho, e, então, passa por um processo de reflexão, reestrutura-se, até que todo o processo inicie novamente. Desse modo, o ensino é tido como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão. Trata-se de um processo de raciocínio pedagógico em que os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina.

A esse respeito Roldão (2005) afirma que não basta o professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo de aprendizagem, para que decorra uma articulação entre esses vários elementos. São múltiplos os fatores que interferem numa situação concreta de ensino, daí a necessidade de um olhar atento às tensões que cercam a prática profissional dos docentes e, mais especificamente, às questões referentes à sua profissionalidade.

Parece ser consenso que esse conhecimento profissional se desenvolve ao longo da carreira, mas, como ressalta Imbernón (2004), é na formação inicial que o futuro professor deve aprender as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado.

Investigar se e como as condições para a construção desses conhecimentos estão presentes nas práticas curriculares dos cursos de formação parece-nos fundamental para que se possa delinear

estratégias de intervenção calcadas na realidade dos cursos e voltadas ao aperfeiçoamento cada vez mais efetivo dos processos formativos. Na análise dos dados obtidos no presente estudo busca-se compreender, a partir dos discursos dos licenciandos, o papel das diversas disciplinas e atividades curriculares das licenciaturas na construção dos conhecimentos profissionais dos estudantes, contribuindo para a constituição da sua profissionalidade.

### **Procedimentos metodológicos**

Tendo em vista o propósito de investigar a contribuição das disciplinas e práticas curriculares do curso para a construção do conhecimento profissional dos estudantes, o caminho metodológico orientou-se naturalmente para uma aproximação à perspectiva dos sujeitos e para a elucidação da dinâmica do curso de formação.

Os sujeitos da pesquisa são os estudantes que cursavam os últimos períodos do curso de licenciatura nos anos de 2010 e 2011, em sete instituições (duas públicas, quatro comunitárias, uma privada), localizadas nos estados do Sul, Sudeste e Nordeste do país. Os cursos de licenciatura estudados foram os de Pedagogia, Letras, História, Matemática e Biologia.

A fonte principal de coleta de dados foi o grupo de discussão, que na perspectiva de Flick (2004) possibilita levantar opiniões e atitudes sobre assuntos variados, inclusive os que são tabu, e permite, pela interação entre os pares, criar uma situação mais próxima da vida cotidiana do que a entrevista comum. As discussões em grupo, nas palavras do autor, “podem revelar como as opiniões são geradas, e sobretudo alteradas, defendidas e suprimidas no intercâmbio social” (p. 130).

Segundo Weller (2010), o grupo de discussão favorece a obtenção de dados sem desvinculá-los do contexto dos participantes, fazendo emergir suas visões de mundo e suas representações. A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, pois os participantes são levados a refletir juntos e a expressar suas opiniões. Como método de coleta de dados pareceu ser muito adequado nesta pesquisa por permitir reunir alunos formandos que vivenciaram o mesmo percurso formativo, compartilhando aspectos comuns, mas ao mesmo tempo, mantendo características próprias decorrentes de suas trajetórias de vida e de escolarização, classe social, gênero, religião. O grupo de discussão fomenta o diálogo e as trocas coletivas que podem favorecer a evocação de fatos, pessoas, situações que foram significativas no curso de formação. Pode-se, assim, captar os processos e conteúdos de natureza cognitiva, emocional, ideológica e representacional numa dimensão mais coletiva e menos individualizada.

As sessões dos grupos de discussão foram realizadas com estudantes de um a três cursos de licenciatura de cada instituição, com formandos que estavam atuando ou não na docência. Os grupos foram formados por 7 a 10 pessoas e tiveram a duração de uma hora e meia a duas horas.



Os grupos de discussão foram realizados com a participação de pelo menos dois pesquisadores, um atuando como moderador e o outro como observador-relator. Essas anotações foram necessárias para registrar o contexto das falas (quem falava o quê), acompanhar a cadeia de interação, a linguagem, as manifestações não-verbais, as confusões, etc. O registro da sessão também foi feito por meio de gravação em áudio, sendo utilizados dois gravadores para garantir a completa cobertura dos dados.

Antes do início do grupo foi solicitado aos participantes que respondessem um questionário de caracterização que também incluía perguntas sobre a atividade profissional que vinham exercendo no momento.

A dinâmica de discussão seguiu um roteiro, organizado em três momentos, com questões para aquecimento, questões centrais e questões de encerramento. Para cada um desses momentos foram formuladas questões abertas e lembretes para aspectos considerados importantes.

O local e horário das sessões foram definidos com antecedência, atendendo às necessidades e possibilidades dos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual concordavam com a participação na pesquisa e autorizavam a gravação da discussão.

Na análise dos dados, são destacados e discutidos aspectos que se mostraram mais significativos nos vários grupos estudados.

### **Os alunos de licenciatura**

Apesar de serem incipientes os estudos sobre o perfil dos estudantes de cursos de licenciatura no Brasil, a análise do perfil dos estudantes de cada curso e instituição que compuseram o presente estudo confirma o que pesquisas recentes têm apontado: o perfil socioeconômico e cultural de quem escolhe o magistério tem se alterado nos últimos anos. A descrição dos professores como uma categoria profissional relativamente homogênea, proveniente, em sua maioria, dos estratos médios da população (GATTI; BARRETO, 2009) não corresponde mais à atual realidade. Tem-se observado um processo significativo de ascensão de uma nova geração ao nível de escolaridade superior. Essa mudança de perfil traz implicações para os cursos de licenciatura (ANDRÉ et al, 2009) que estão tendo que lidar com um novo *background* cultural dos estudantes.

No caso do presente estudo, apesar de algumas diferenças relacionadas às diferentes características das instituições investigadas, pode-se dizer que os alunos participantes situam-se, em sua maioria, nos extratos socioeconômicos emergentes, que poderiam ser identificados com a chamada “nova classe trabalhadora”. Observam-se diferenças nas características socioeconômicas de alunos de diferentes cursos: de maneira geral, poder-se-ia situar os alunos

de Pedagogia nos extratos mais pobres dentro dessa classe, enquanto os alunos de outras licenciaturas são provenientes de famílias de maior poder aquisitivo.

Em sua análise sobre esta nova classe trabalhadora, que denomina “batalhadores brasileiros”, Souza (2010) observa que as classes sociais não podem ser definidas apenas pela renda e pelo consumo, mas por um estilo de vida e uma visão “prática” de mundo que se materializa em escolhas, comportamentos e atitudes cotidianos. O autor destaca que enquanto os jovens das classes médias podem dedicar um período da vida unicamente ao estudo, os jovens desta nova classe têm que conciliar o estudo à necessidade do trabalho, de modo que suas escolhas profissionais, são “escolhas ‘pré-escolhidas’ pela situação e pelo contexto” (SOUZA, 2010, p. 51). São definidas pela necessidade de sobrevivência, ou seja, tendem a ser pragmáticas e orientadas pelas necessidades econômicas. Entendemos que, apesar de algumas diferenças entre alunos dos diversos cursos e instituições, esta análise é pertinente para caracterizar os licenciandos dos cursos analisados. Para muitos deles, a licenciatura não foi uma opção desejada, mas a escolha possível em face das condições socioeconômicas familiares. Os cursos de licenciatura são de mais fácil acesso e têm mensalidades mais baratas em relação aos outros cursos.

Apesar disso, o acesso à universidade reveste-se de grande importância para os alunos investigados. O depoimento abaixo resume inúmeras outras falas e dá a medida do significado do curso universitário para estes alunos:

*Eu acho que é um grande desafio quem chega em uma faculdade, e consegue aguentar até o 4º ano. Eu acho que quem está na sala do 4º ano merece palmas, pois eu acho que a pessoa que trabalha o dia todo, chega aqui e tem que assistir e prestar atenção na aula, já cansado, chega em casa e estuda mais ainda, para no outro dia ter que levantar cedo e começar tudo novamente, merece palmas. Eu acho que quem chega tão longe, é guerreiro mesmo. Conteúdo é sempre importante, pois vai ser o nosso ganha-pão depois, mas eu acho que a experiência da faculdade, como um todo, é uma experiência que transforma a cabeça da pessoa. Eu terminei o meu 2º grau e nem imaginava que eu iria fazer uma faculdade. Eu nem sabia que existia a universidade federal. Eu fui criado pela minha mãe e a minha família não tinha muita informação; não tinha muita cultura nesse sentido. Eu trabalhei em vários lugares, como empresa, que é um trabalho bem pesado. Eu nunca imaginei que eu chegaria até aqui, no final de um curso de graduação. Se eu conseguir superar isso, eu sei que eu posso enfrentar outros desafios e chegar até o final. Essa foi só uma etapa de tantas outras que eu vou superar ainda. Eu acho que essa mudança de visão de mundo é muito importante. Tudo isso é a universidade que proporciona (sic, Estudante do curso de Ciências Biológicas).*

A fala do aluno mostra que a experiência universitária é percebida como uma realização pessoal e social, mas também como uma possibilidade de ascensão profissional. As características socioeconômicas conferem aos alunos participantes do estudo uma postura pragmática em relação às perspectivas profissionais: são jovens atentos às possibilidades de trabalho conferidas pelo curso, preocupados com o seu futuro profissional. Um aspecto comum aos alunos dos diferentes grupos é a percepção da docência como uma atividade profissional que oferece maior facilidade de acesso e a estabilidade de um cargo público. Em suas análises sobre o curso de licenciatura esses aspectos são considerados:

*[...] então eu pretendo sim estudar pra concurso, quando tiver concurso pra professor, pra sair do que eu estou, uma coisa segura, porque eu preciso do dinheiro, então eu vou fazer a pós que eu falei que eu tenho vontade, agora pra dar aula, vai ser só a partir no momento que eu passar num concurso e tiver certo. (Estudante do curso de Letras)*

*Claro que de imediato eu vou dar aula. [...] Mas no futuro você pode ir caminhando para aquilo que você realmente quer fazer e aí sim... São degraus, né? Você tem que ir subindo. (Estudante do curso de História)*

A aprovação em concurso público e o ingresso na carreira docente em escolas estaduais ou municipais é uma perspectiva desejada, especialmente porque para esses extratos da população os salários regionais começam a ser percebidos como mais atraentes em face de outras possibilidades profissionais disponíveis. Mesmo aqueles que não colocam a docência como objetivo profissional manifestam a intenção de exercê-la por um período, como meio de viabilizar objetivos futuros.

A leitura dos dados na análise apresentada a seguir deve ser entendida na perspectiva desses sujeitos, que valorizam a educação e fazem grandes esforços para manter-se na universidade; contam com o apoio das famílias, mas na maioria dos casos trabalham durante o curso para complementar o financiamento dos estudos. Em sua maioria fazem parte da primeira geração familiar que tem acesso ao ensino superior. São alunos que às vezes trazem dificuldades da escolarização básica, feita na maioria dos casos em escolas públicas, mas uma vez ingressando na universidade e percebendo essas limitações mostram-se dispostos a esforços e buscam ajuda para superar as dificuldades observadas. Por isto mesmo, nutrem grandes expectativas em relação ao curso universitário e às perspectivas e possibilidades profissionais que esta formação irá lhes oferecer.

## **O curso de licenciatura como espaço de construção do conhecimento profissional**

As análises dos diferentes grupos permitem identificar elementos que contribuem para a construção do conhecimento profissional no curso de licenciatura e por outro lado, fatores que comprometem a formação profissional. Esses aspectos estão relacionados à forma de organização curricular dos cursos, à importância atribuída aos diferentes componentes curriculares, à atuação dos formadores, às possibilidades de desenvolver atividades de pesquisa, extensão ou monitoria proporcionadas pelos cursos. As diferentes características dos alunos de licenciatura nas instituições analisadas, como a maior ou menor presença de alunos que já exercem a profissão ou desempenham atividades docentes não formais – caso dos estágios remunerados – a faixa etária e a condição socioeconômica dos alunos, as motivações e perspectivas profissionais que os levaram a ingressar na licenciatura, entre outras, também afetam o aprendizado da docência.

Na sequência serão abordados dois aspectos que se mostraram especialmente significativos nos dados coletados: a) o papel central dos professores formadores, que constituem fontes de referência para posturas e atitudes em relação à profissão e cujas práticas pedagógicas são apropriadas pelos alunos como modelos do trabalho docente; b) a organização curricular dos cursos e a importância das disciplinas e outras experiências curriculares que vão além das situações de sala de aula, com destaque para os estágios, além da participação em atividades como monitoria, iniciação científica e algumas iniciativas que favorecem a aproximação do aluno da realidade escolar.

### **A atuação dos formadores**

Um aspecto comum nas discussões dos diversos grupos das diferentes instituições participantes da pesquisa refere-se ao papel central do professor formador no processo de constituição da profissionalidade docente. Os estudantes destacam a competência dos professores como essencial para a qualidade do curso e para o aprendizado da docência:

*Primeiro, pra mim, foi a qualidade dos professores, e isso foi marcante. E aí, a experiência que eles passaram pra gente. (Estudante do curso de Pedagogia)*

*[...] acho que o que mais marcou, foi, eu não sei como colocar, mas é o exemplo que os professores nos dão. De que eles chegavam à sala de aula 15 para as 10 da noite, todos os alunos praticamente dormindo, todo mundo acabado, e os professores que vinham, sempre na última aula, sempre com aquela energia. Por exemplo, o P, ele chega todo aceso assim, pra dar aula e, é super dinâmico. Acho que isso é que dá vontade da gente, que faz a aula contribuir assim. (Estudante do curso de Pedagogia)*

Ao discutirem a maior ou menor contribuição das diferentes disciplinas para sua formação, observa-se a clara vinculação entre a atuação do formador e a valorização da disciplina ministrada por ele na formação do aluno:

*[...] eu acho que isso depende muito do professor, pra mim os cursos mais relevantes que houve, dos quais eu estou levando mais conhecimento, do curso de Língua Portuguesa, do curso de Literatura... (Estudante do curso de Letras).*

*[...] uma professora que me marcou muito, foi a professora [...], de Genética, pela maneira que ela dá aula, pelo assunto e pela bondade. Lógico que você tem vários professores, mas essa foi uma matéria que me marcou bastante (Estudante do curso de Biologia).*

Estes depoimentos evidenciam o papel central do professor formador na profissionalidade dos futuros professores. São os mestres modelos que, com sua forma específica de dar aula e de se relacionar, contribuem efetivamente para a aprendizagem dos licenciados, assim como deixam marcas indeléveis para a sua profissão.

A importância da atuação do formador é confirmada quando os alunos se referem às disciplinas que pouco contribuíram para sua formação, observando que não são as matérias em si que são menos importantes, mas a forma como foram ministradas, por docentes desinteressados, sem a necessária experiência ou mesmo sem conhecimento da área:

*Eu acho assim que algumas coisas que acontecem aqui é... Como você vai acreditar no que você faz se as atitudes não mostram credibilidade? Na educação, compromisso com isso. Colocam professores que não tem capacidade, não, capacidade é muito forte, mas que não tem potencial pra dar aula, pra dar a disciplina (Estudante do curso de Pedagogia)*

*Acho que todas as disciplinas possuem sua importância. O que faltou foi o comprometimento do professor e, até em alguns, falta de preparo. (Estudante do curso de História)*

*Porque são dadas desinteressadamente por professores desestimulantes (Estudante do curso de História)*

Um aspecto que se destaca nas falas é a vinculação da importância de determinada disciplina à atuação do formador que trabalha aquele conteúdo, ou seja, o trabalho do professor formador é essencial não apenas na aprendizagem do conteúdo disciplinar, mas na relação que o aluno estabelece com o conhecimento daquela área.

Roldão (2005, p. 117) enfatiza a importância da atuação do professor como responsável pela mediação entre o saber e o aluno: “o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”. Essa afirmação remete à especificidade da função do professor, que caracteriza sua profissionalidade: ser capaz de organizar a ação de ensinar de forma que os conteúdos possam ser aprendidos pelos alunos. Mas lembra também a dimensão relacional envolvida na docência, a “inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente” (ROLDÃO, 2007, p. 97). Os depoimentos dos diferentes grupos deixam clara a importância dessa mediação, bem como a estreita relação entre as dimensões pessoal e profissional no trabalho dos formadores. Aspecto citado pelos licenciandos de todas as instituições é a importância atribuída à relação afetiva que o formador estabelece com os alunos, sem que se perca o rigor e a postura profissional.

Os participantes revelam um olhar atento à atuação profissional dos professores. Os aspectos positivos destacados pelos estudantes dizem respeito ao preparo do formador para ensinar, expresso em aulas organizadas, com coerência entre o proposto e o realizado, evidenciando domínio do conteúdo e habilidade para favorecer o aprendizado do aluno e utilizando uma sistemática de avaliação condizente com o trabalho da disciplina. Destacam-se em várias falas a apropriação dos “modelos” e formas de atuar dos formadores, que são percebidos como fontes de referência para as práticas pedagógicas dos licenciandos.

*O aspecto que gostei foi o de estar reproduzindo, absorvendo os modos dos professores. [...] Eu acho que a gente absorve essa prática [...] porque é tanto contato que a gente acaba transformando em forma de cria mesmo. Nós nos transformamos em seguidores... (Estudante do curso de História)*

Da mesma forma, há um olhar crítico sobre as aulas de alguns professores, que são vistos como modelos “pelo avesso”, ou seja, oferecem exemplos de como não deve ser o trabalho do formador. São citadas a falta de planejamento das aulas e as formas de trabalho repetitivas, baseadas apenas na leitura de textos, a falta de domínio do conteúdo ensinado, o despreparo para ensinar. As críticas estendem-se às condições institucionais, que levam professores a lecionarem disciplinas para as quais não possuem a necessária formação:

*[...] falaram dos professores que às vezes, o professor chega aqui e o professor não domina a matéria, mas até que ponto é culpa do professor? Porque às vezes, a gente vê*

*que um professor dá várias disciplinas, mas ele tem que dar a disciplina. Mas e quem é que faz, quem é que organiza essa grade? Enfim, quem é que organiza? [...] Os nossos professores, a gente vê que jogam pra eles determinadas disciplinas, e aí, ele corre atrás do jeito que ele pode, às vezes, o foco de pesquisa dele é outro, ele faz o que ele pode, enfim, às vezes, ele é bem sucedido e às vezes, não. E a gente se prejudica mas assim, eu sinto uma falta de respeito mesmo (Estudante do curso de Pedagogia)*

*É um ponto até delicado para falar, mas acho que tem que ser falado. É que alguns professores poderiam mudar um pouquinho a didática, um pouquinho não, bastante! [...] alguns professores parecem que estouraram como pipocas como mestres e doutores e não passaram por essa vida acadêmica que a gente tá passando agora. Como é difícil pra gente trabalhar o dia inteiro e chegar aqui cansado, ter que assistir aula, acho que os professores tinham que mudar um pouquinho esse modo de dar aula, a ação mesmo de dar aula. ... (Estudante do curso de História)*

As falas acima apontam uma questão preocupante em relação aos docentes das licenciaturas, relativas às condições de trabalho que por vezes obrigam um professor a trabalhar conteúdos com os quais não tem familiaridade, bem como a falta de experiência e o desconhecimento de alguns professores em relação à realidade da educação básica.

Como destaca Cunha (2012), a ampliação do ensino superior tem trazido para as universidades, docentes que passaram por cursos de mestrado ou doutorado que os preparam para a pesquisa e privilegiam o aprofundamento de um tema de estudo, mas não os qualificam para o exercício da docência, especialmente para o atendimento a estudantes provenientes de classes sociais menos favorecidas e com lacunas na sua formação.

Os dados do presente estudo evidenciam o papel fundamental exercido pelo formador dos cursos de licenciatura na constituição da profissionalidade docente e corroboram resultados já indicados em outras investigações. Pesquisa realizada por André (2010) que teve como foco o trabalho do professor formador que atua nos cursos de licenciatura, já mostrava que o professor desses cursos não só contribui para o desenvolvimento de competências profissionais de futuros professores, como exerce influência na forma como estes compreendem o seu papel.

Assim, a contribuição das disciplinas e atividades curriculares para a construção do conhecimento profissional dos alunos está estreitamente vinculada à atuação do professor formador, considerando desde as escolhas teóricas e metodológicas, a organização das sequências didáticas e do processo de avaliação até o desenvolvimento da aula propriamente dita, momento marcado pela interação entre professor, aluno, conhecimento e o contexto que os envolve no processo de ensinar e aprender.

## **A organização curricular dos cursos e a construção do conhecimento profissional**

Em seus depoimentos, os alunos dos diferentes grupos e instituições discutem o papel dos cursos de licenciatura na construção de seus conhecimentos profissionais a partir da contribuição das disciplinas cursadas, do estágio e da prática de ensino, da participação em atividades de pesquisa, extensão e monitoria, entre outras.

Um ponto comum, destacado por todos os grupos, é a valorização da possibilidade de articular teoria e prática nas situações de aprendizagem, de forma que as proposições teóricas, geralmente mais recorrentes na formação acadêmica, alcancem maior significado na sua interface com a prática docente. Esta relação é, sem dúvida, um dos grandes dilemas da formação de professores e tem sido objeto de questionamento entre profissionais da educação e pesquisadores da área. As falas a seguir evidenciam a importância atribuída pelos licenciandos a esse aspecto, ao discutirem a contribuição das disciplinas na sua formação:

*Porque elas conseguiram-me levar à prática em sala de aula, o que poderia ser usado verdadeiramente e não apenas teorizando. Acho importante a teoria, mas para o professor, a prática é essencial. (Estudante do curso de Pedagogia)*

*Não considero que as disciplinas não contribuíram para minha formação. Todas são importantes. O que quero dizer é que poderiam contribuir mais, se relacionassem mais a teoria com a prática. (Estudante do curso de Pedagogia)*

*Às vezes, eu sinto assim, que parece que a gente é ensinado só a teoria assim, a se importar mais com a teoria, na prática... porque na prática a gente não vê essa relação da teoria e prática, na prática nada acontece. (Estudante do curso de Pedagogia)*

Observa-se nas explicações apresentadas pelos estudantes que as disciplinas melhor avaliadas são aquelas que estabelecem a conexão entre a teoria e a prática; ao contrário, as disciplinas consideradas piores são aquelas que não promovem essa articulação. Assim, é possível depreender que a possibilidade de teorização da prática é considerada essencial para avaliar a contribuição das disciplinas na sua formação profissional, visto que os fatores apontados pelos alunos são permeados por aspectos referentes a essa difusa relação.

Ao discutir essa questão Roldão (2007, p. 98) destaca que nesta interface teoria-prática situam-se “as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores”. A autora lembra que a atividade de ensinar foi praticada muito antes da produção de conhecimentos sistematizados sobre o ensino, o que confere à atividade docente uma inevitável “*praticidade*”, comum às atividades sócio práticas, mas que não pode ser confundida com um “saber fazer” desprovido de saber



teórico. Ao discutir a complexidade dessa relação, Roldão afirma que é preciso superar a visão desses dois campos como entidades separadas, para compreendê-los como domínios que se integram no saber profissional requerido pela função de ensinar:

*“[...] o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem que ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros” (ROLDÃO, 2007, p. 101).*

A afirmação de Roldão nos oferece referências para analisar diferentes situações curriculares desenvolvidas nos cursos, no sentido da integração teoria-prática. Nessa perspectiva, o estágio deveria ser um espaço especialmente favorável para a construção dessa relação, na medida em que, como ressaltam Pimenta e Lima (2004) seria o elemento integrador do corpo de conhecimentos do curso de formação.

A questão do estágio emergiu nas discussões em todos os grupos. Sua importância é destacada pelos licenciandos, que o consideram um componente curricular fundamental na sua formação:

*[...] o estágio, pois agora nós estamos vivenciando de perto tudo aquilo que nós apenas imaginávamos. Nós percebemos que, às vezes, é muito mais difícil do que a gente pensava em certos pontos. Agora é a chance de se analisar mesmo se você quer ser professor ou não. (Estudante do curso de Ciências Biológicas)*

*Com o estágio em sala de aula, você vai entender porque algumas coisas acontecem em sala de aula e como melhorar aquilo. Você passa a perceber as coisas e a entender os alunos de uma maneira melhor. (Estudante do curso de Letras)*

As falas acima indicam o que talvez seja o ponto fulcral no estágio: a materialização da profissão. É a aproximação com a escola que faz a ponte entre o estudante universitário e o futuro professor. É um mundo que se torna material, vivo, real, e articula-se diretamente com a formação do licenciando, o momento em que o estudante adentra os espaços escolares e se relaciona com os alunos e professores concretos, no cotidiano escolar.

Se em alguns casos o estágio é percebido como ponto alto do curso, posto que possibilita o conhecimento do espaço escolar e a teorização da prática docente contextualizada, as falas dos licenciandos mostram que na maior parte dos cursos o estágio não vem cumprindo essa função. As críticas em torno do estágio apontam a falta de acompanhamento no âmbito de sua realização, a falta de diálogo entre as instituições, a predominância de observações de práticas mal desenvolvidas. Desta forma o estágio acaba se tornando uma atividade meramente

burocrática, um momento de conhecimento das dificuldades e deficiências do sistema escolar, práticas que os alunos querem evitar, ou não querem repetir em sua prática profissional. Deixam de ser uma fonte de reflexão e aprendizado da docência. A fala de uma licencianda resume a triste visão de muitos alunos acerca do estágio:

*No estágio eu aprendi muito mais sobre o que não fazer do que o que fazer em sala de aula. (Estudante do curso de Pedagogia)*

Outra questão apontada pelos estudantes é a falta de contato e articulação entre a universidade e a escola campo de estágio, o que resulta na falta de clareza da função do estágio para os profissionais que recebem o estagiário na escola. Nesse quadro, o estagiário é frequentemente visto como mais um “auxiliar” em tarefas na escola:

*E a conduta da coordenadora também, você pode fazer isto? Ah eu to sem professor nessa sala, você fica pra mim? A gente ta precisando de você lá, você não vai vir? A intenção não era para aprender, é para ajudar, eu faço por eles. (Estudante do curso de Pedagogia)*

É interessante observar que os alunos questionam a forma como o estágio vem sendo realizado e apontam os aspectos falhos no curso, mas também oferecem pistas importantes para o melhor encaminhamento desta atividade curricular:

*A questão dos estágios é uma questão muito falha no curso. Acho que existe... os estágios, a gente sabe da importância, mas existe uma ruptura, ruptura não, acho que não tem uma relação efetiva entre a universidade e a escola onde a gente faz estágio. Acho que é uma relação muito burocrática, ficha e relatório, eu acho que isso é um pouco vazio sei lá, talvez pudesse ser menos escolas pra estagiar. Acho que tinha que ter uma relação mais efetiva da escola, mais a universidade com escola, entendeu? Porque senão, por isso acaba acontecendo esses problemas de chegar lá, e acaba sendo visto como aquele que vai criticar tudo o que ta acontecendo. (Estudante do curso de Pedagogia)*

*Falando em prática, nós temos o nosso estágio, mas assim, no estágio é uma pena... É só documento, porque a gente acaba não atuando dentro das escolas [...] As portas não são abertas pra gente. A gente até entra na Instituição, mas não participa de nada, então, falar que isso é a nossa prática, que eu vivenciei e aprendi isso na escola? Que isso vai me preparar? Eu sinto falta disso na minha formação. (Estudante do curso de Pedagogia)*

As análises dos licenciandos em relação à sua experiência no estágio trazem elementos para a compreensão das difíceis relações entre universidade e escola no desenvolvimento dessa atividade curricular, e ao mesmo tempo oferecem referências para que o estágio possa tornar-se um momento favorável ao aprendizado profissional. As falas sugerem a necessidade de se estabelecer uma relação que vá além do formalismo, do preenchimento burocrático de fichas e relatórios, pautando-se pelo conhecimento mútuo entre as instituições, como base para o diálogo e a compreensão do papel do estagiário no espaço escolar.

Ao discutir as tensões nas relações entre a universidade e as escolas, campo de experiência na formação profissional, Zeichner (2010) destaca a necessidade de superar a falta de conexão entre os cursos de formação e o campo da prática, que se observa nos modelos tradicionais de formação:

*Esses esforços envolvem uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico (ZEICHNER, 2010, p.493).*

O autor propõe o conceito de *terceiro espaço* para referir-se a esses *espaços híbridos* de formação de professores, que promovam o encontro de professores de ensino superior e da educação básica em situações formativas nas quais o conhecimento prático e acadêmico poderiam se relacionar de forma menos hierárquica e mais equilibrada, favorecendo a integração entre saberes de diferentes fontes e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Zeichner destaca o potencial transformador desses espaços e as oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos professores em formação. Os dados analisados neste estudo convergem para as conclusões do autor, quando aponta a necessidade de repensar as formas de relação entre universidade e escolas da educação básica, buscando a criação de práticas de aproximação e inserção dos estudantes no universo escolar por meio de experiências cuidadosamente planejadas, supervisionadas e coordenadas com os estudos na universidade.

As respostas dos estudantes, ao discutirem os pontos altos do curso, confirmam esta posição. Além do estágio, as atividades curriculares apontadas pelos alunos como particularmente importantes na sua formação são a pesquisa, elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, monitoria, projetos de extensão e, também, algumas iniciativas que aproximam os licenciandos do campo profissional, favorecendo sua inserção em escolas públicas ainda durante a formação. São, portanto, atividades que favorecem a mobilização dos diferentes conhecimentos discutidos

nos cursos, em situações orientadas e acompanhadas pelos professores. As falas a seguir referenciam esta posição:

*O que foi mais importante na minha trajetória também foi a possibilidade de trabalhar com projeto de pesquisa, extensão principalmente, e monitoria, muito mais do que a própria experiência curricular do bacharelado e da licenciatura. (Estudante do curso de Letras)*

*Eu acho assim, que o ponto aqui na universidade, pelo menos com outras conversas com amigas minhas de outras universidades, aqui o foco é formar o professor crítico e pesquisador. Algumas universidades querem formar o pesquisador pra educação, que atue como professor de universidade. Aqui não, é pra formar o professor atuante na escola básica [...]. (Estudante do curso de Pedagogia)*

Os estudantes referem-se à monitoria como uma atividade especialmente contributiva à sua formação:

*Então eu fiz Monitoria, na matéria de História da Educação, e isso me favoreceu muito porque eu tive essa relação professor e aluno. Sentar com os alunos, explicar e entender, entender o que ele entendeu, ir conversar, “oh tem esse ponto de vista”. Então fazer uma discussão. Eu acho que isso fez eu ter outro olhar, não como uma aluna da universidade, mas como uma professora mesmo, auxiliando como professora. (Estudante do curso de Pedagogia)*

*No meu caso em especial, a monitoria me proporciona pouco mais do que a prática de ensino, no sentido de que eu sou chamado mais a participar, com o planejamento mesmo em si. Sinto-me mais um professor do que no estágio, digamos assim. (Estudante do curso de História)*

As falas acima indicam um aspecto fundamental favorecido nas atividades de monitoria – sentir-se professor – ou seja, o licenciando tem a oportunidade de ter experiências que constituem o repertório do ‘saber fazer’ de um professor, no qual estão incluídos conhecimentos, valores, habilidades, modos de percepção e de compreensão da relação professor-aluno. A atividade de monitoria funciona como um processo que proporciona a aquisição dos saberes próprios da docência e o papel do formador nesta situação colabora para a constituição da profissionalidade do futuro professor.

De maneira geral, a análise dos licenciandos sobre a própria formação aponta para a importância de atividades que permitem a mobilização de conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, em situações que aproximam o aluno das condições concretas e do ambiente de

trabalho docente, tornando possível um duplo movimento: a vivência da prática permite uma apropriação mais reflexiva dos conteúdos trabalhados na universidade, ao mesmo tempo em que os conhecimentos teóricos discutidos no curso favorecem uma análise crítica sobre as práticas vivenciadas ou observadas.

### **Considerações finais**

Os resultados da pesquisa permitem identificar aspectos comuns nas análises dos estudantes em relação ao curso de licenciatura, apesar das diferenças entre as instituições e cursos investigados e a diversidade nas características dos licenciandos. O que se mostra no estudo são alunos atentos e críticos em relação à própria formação, que valorizam o curso que fizeram, consideram que a experiência e os conhecimentos apropriados no percurso universitário trouxeram contribuições para seu desenvolvimento pessoal, percebem a formação na universidade como elemento de afirmação e legitimação profissional.

Emergem também questionamentos em relação a diversos aspectos considerados inadequados e problemáticos nos cursos, entre eles a fragmentação dos currículos, a falta de articulação entre os conhecimentos específicos e as questões da prática pedagógica, as experiências do estágio, ou seja, a formação profissional é considerada importante, mas insuficiente para os desafios do exercício profissional, especialmente porque ao longo do curso passam a compreender melhor a complexidade do trabalho docente. As fragilidades nos cursos de formação de professores têm sido apontadas por inúmeros autores, no Brasil e em outros países (TARDIF, 2002; ARROYO, 2007; ZEICHER, 2010; GATTI, 2011). Interessa-nos então discutir as experiências curriculares que, na perspectiva dos estudantes, contribuíram para a construção do seu conhecimento profissional.

As situações e atividades curriculares identificadas pelos estudantes como aquelas que mais favorecem a identificação profissional e a construção dos saberes relativos à profissão são aquelas que oferecem oportunidade de observação ou vivência de práticas bem sucedidas, que constituem referências de sucesso profissional. Destaca-se a importância atribuída às situações que permitem a participação ativa do aluno, ou seja, seu protagonismo no planejamento e desenvolvimento da atividade. Quando o curso oferece oportunidades de práticas curriculares que permitem a vivência em atividades organizadas e orientadas, como a participação em projetos de extensão que favoreçam a inserção do aluno em escolas, atividades de iniciação científica e pesquisa envolvendo o conhecimento da realidade escolar, experiências de monitoria nas quais os alunos possam exercer funções docentes, tais práticas contribuem decisivamente para a aproximação e identificação com a docência. O estágio supervisionado é reconhecido pelos alunos como um componente curricular de fundamental importância e deveria ser o

espaço por excelência para proporcionar esta inserção na docência. A forma como esta atividade é organizada nos cursos, a orientação de estágio e a existência de momentos para reflexão sobre as práticas observadas são fatores definidores do papel exercido pelo estágio na formação dos professores.

Os dados do presente estudo lançam luz mais uma vez sobre o papel do formador. Ele aparece como um componente fundamental na formação de professores, visto a força referencial que representa. As disciplinas e atividades que na opinião dos licenciandos mais contribuem para sua profissionalidade são aquelas orientadas pela mediação de um professor formador que tem características pessoais e formas de atuar que favorecem o aprendizado, que conhece em profundidade a sua área de conhecimento, valoriza esse conhecimento e consegue “contaminar” os alunos com esta paixão pela área de estudo. A experiência profissional do formador na área de atuação é valorizada, na medida em que oferece elementos para uma base sólida de conhecimentos, aproximando-se do campo da prática.

Os resultados indicam que os cursos de licenciatura podem tornar-se espaços de identificação com a profissão e construção dos conhecimentos profissionais, mas evidenciam a necessidade de revisão dos projetos de formação e dos currículos. Trata-se de promover, como afirma Gatti (2011, p. 219) “uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação”, buscando aproximação com o campo do trabalho na educação básica, incorporando os conhecimentos da prática e as contribuições dos professores experientes aos conhecimentos curriculares, desenvolvendo formas de organização interdisciplinar para o currículo, oferecendo situações planejadas e orientadas que favoreçam a vivência de experiências de sucesso nas atividades pedagógicas e a inserção no ambiente escolar.

Em qualquer projeto formativo é preciso reconhecer os alunos como protagonistas da própria formação. Talvez a mais importante constatação do estudo tenha sido a compreensão de que, se pretendemos formar melhores professores, é necessário ouvir os alunos dos cursos de formação de professores, entendendo-os como sujeitos participantes do projeto formador, capazes de refletir e oferecer contribuições para a organização curricular do curso.

## **Referências**

- André, M. *et al* (2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91 (227), 122-143.
- André, Marli *et al* (2011). *O papel das práticas de licenciatura na constituição da identidade profissional de futuros professores*. CNPq- Relatório de pesquisa não publicado.

- Arroyo, Miguel González (2007). Condição docente, trabalho e formação. In Souza, J. V. A. (Org.), *Formação de professores para a educação básica: Dez anos de LDB* (pp. 191-209). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cunha, Maria Isabel (2012). O professor iniciante: O claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação Profissional. *Acta do III Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência* (pp.1-10). Santiago de Chile: Universidad de Sevilla e Universidad Autonoma de Chile.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Editora Cortez.
- Gatti, Bernardete Angelina (2011). A questão docente: Formação, profissionalização, carreira e decisão política In. Garcia, Walter. E. (org). *Bernardete Gatti: Educadora e Pesquisadora* (pp.155-170). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- \_\_\_\_\_.; Barretto, E. S. S. (2009) *Professores: Aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa*, DF: UNESCO.
- \_\_\_\_\_.; NUNES, M. M. (orgs.) (2009) *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE.
- Gimeno Sacristán, J. (1995) Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores In. Nòvoa, A. (org.). *Profissão professor* (pp. 63-92). Portugal: Porto.
- Moreira, Antonio Flavio (2010). Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades In. Paraíso, M. (Org). *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo* (pp.199-216). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Morgado, José Carlos (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, vol.19, n° 73, pp.793-811.
- Pimenta, Selma Garrido & Lima, Maria do Socorro Lucena (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo:Cortez Editora.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* vol.12, n° 34, pp. 94 -103.
- \_\_\_\_\_. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*. vol. 12, n. 13, p. 105 -126.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform In. Shulman, L. (org). *The wisdom of practice: Essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational*, vol.15, n°.2, p.4-14.
- \_\_\_\_\_. (org) (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-bass.
- Souza, J. & colaboradores (2010). *Os batalhadores brasileiros: Mova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Weller, Wivian (2010). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método in. Weller, Wivian & Pfaff, Nicolle (Orgs). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática* (pp.241-260). Petrópolis: Vozes.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*. vol. 35, n°. 3, p. 479-504.

### 8.1.2.

#### **Título:**

**Concepções e práticas de professores formadores sobre o ensino de didática e o aprendizado da docência**

#### **Autor/a (es/as):**

Cruz, Giseli Barreto da [Universidade Federal do Rio de Janeiro]

#### **Resumo:**

Discutiremos o tema com base em dados de uma pesquisa realizada no período de 2009 a 2011 com cerca de 40 professores de Didática de três universidades do Estado do Rio de Janeiro/BR. Reconhecendo que a relação entre universidade e escola básica é bastante necessária e cada vez mais questionada em face das novas demandas que estão postas ao trabalho docente; considerando que a literatura da área evidencia que a formação docente apresenta vários dilemas, sobretudo no tocante ao



processo de ensinar (ANDRÉ et al, 2010; GATTI, 2010); e concordando que a Didática é um domínio de conhecimento voltado para o ensino, instiga-nos saber como ela tem sido trabalhada na formação de professores. O estudo fundamenta-se nas ideias de Gauthier (2006), Roldão (2007), Zeichner (2009) e Cochran-Smith & Lytle (1999) para discutir o ensino e os desafios que marcam o aprendizado da docência na parcela de formação que ocorre no âmbito da universidade. A partir da análise de depoimentos colhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas conjugadas com observação de aulas e com realização de grupos de discussão compostos de até dez professores de cada universidade, focalizamos a concepção didática dos formadores, atendo-nos na compreensão que apresentam sobre o campo didático e na prática didática que desenvolvem durante o ensino dessa disciplina.

## **Introdução**

Pretendemos contribuir para as discussões propostas por este Simpósio, referente à relação entre Universidade e Escola Básica e a construção do conhecimento profissional docente, compartilhando resultados de uma pesquisa recém-concluída sobre concepções e práticas didáticas de formadores de professores.

A literatura atual evidencia que as inúmeras tentativas de universalização da escola básica modificaram o contexto do trabalho pedagógico, afetando o ensino, a função dos professores e, portanto, as condições para o trabalho docente (TEDESCO e TENTI FANFANI, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005). Em especial, Tedesco e Tenti Fanfani (2004), apontam que as atuais condições de vida e o aumento crescente de demandas e de necessidades educativas lançam novos desafios às instituições escolares e aos papéis tradicionais atribuídos aos professores. Desta forma, o debate sobre o trabalho docente hoje não pode desconsiderar os desafios da atualidade, que envolvem diferenças étnicas, culturais, sociais, de gênero etc., tornando o ensino um processo de grande complexidade.

Nesse contexto, observa-se que o debate sobre a escola contemporânea sinaliza um sentimento difuso. É possível perceber uma insatisfação generalizada em relação ao modelo escolar vigente e constatar o mal-estar dos professores, pais e alunos diante das experiências escolares vivenciadas. Porém, também é possível observar o desejo e o esforço pela superação e transformação da prática, buscando reinventar a escola, tal como discute Candau (2000), de modo que ela seja mais do que um *locus* repetitivo de elaboração de conhecimento, constituindo-se em um significativo espaço onde diversas linguagens e culturas interagem criativamente.

A Didática no contexto da formação inicial de professores não pode se isolar desse cenário. As mudanças na escola afetam o ensino, o trabalho docente e, portanto, a Didática que, cada vez

mais, não pode ficar subsumida apenas ao como se aprende, ou, por outro lado, apenas envolvida com discussões genéricas sobre temas atinentes à formação docente, sem tomar o ensino como prática social e compreender seu funcionamento como tal, sua função social e suas implicações estruturais, contribuindo para o processo mais abrangente de formação docente.

Nessa direção, entendemos que a concepção de Didática fundamental, como meio de superação da Didática instrumental, proposta por Candau (1983), ao assumir que o ensino constitui um processo multidimensional, requerendo a interligação das dimensões humana, político-social e técnica, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural, tão presente nas escolas de hoje.

Entretanto, é preciso compreender como vem ocorrendo a assimilação da proposta da Didática fundamental nos programas de formação de professores, visto que temos a impressão que o ensino de Didática parece superar a tendência instrumental, mas sem definir o foco do que seria o fundamental. Embora, pesquisa realizada por Libâneo (2011) sobre o panorama do ensino de Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia revele que, no Estado de Goiás/BR, a análise das ementas dessas disciplinas “mostra que ao menos 70% delas expressam uma didática instrumental (...)” (LIBÂNEO, 2011, p.29), em nosso meio, tomando por base as conversas e as discussões em encontros de planejamento e avaliação de professores de Didática no âmbito da IES onde trabalhamos, parece predominar uma abordagem de Didática que tende a ignorar o ensino de conteúdos ligados ao foco instrumental e priorizar diversos assuntos que envolvem a formação docente, sem que, necessariamente, o ensino se constitua no núcleo central da discussão. A essa percepção tácita se liga o que revelam estudos recentes sobre formação de professores. Gatti (2010) relata que a formação docente tem se dado de forma descontextualizada da escola, sem trabalhar com os licenciandos, o quê e como ensinar.

Tal situação nos leva a pensar que a proposta de uma Didática que ajude o professor a entender o processo de ensino para delineá-lo a partir de um contexto situado não tem sido assumida pelos cursos de formação inicial, ainda que o caráter prescritivo, próprio da Didática instrumental pareça superado. Se o prescritivo não prevalece, mas o fundamental da Didática também não se estabelece, o que conta como Didática nos cursos de formação de professores?

Não somos adeptos da Didática instrumental, mas somos a favor de um ensino de Didática que, efetivamente, ajude o futuro professor a compreender a complexidade da mediação didática, com condições de articular saberes dos conteúdos específicos com os dos conteúdos pedagógicos e das suas experiências, à luz das teorias de ensino e de aprendizagem.

Nessa direção, a pesquisa em questão se ocupou em investigar quem ensina, o que ensina e como ensina Didática nos cursos de licenciatura, a partir dos seguintes objetivos: analisar

concepções e práticas didáticas de professores formadores que atuam com Didática nos cursos de licenciatura de três universidades do Estado do Rio de Janeiro/BR e compreender como as concepções e práticas defendidas fundamentam o aprendizado da docência.

### **Aspectos teóricos e metodológicos**

Procuramos operar teoricamente com conceitos, concepções, ideias e posições de autores que nos ajudassem a entender o processo de ensino e do aprendizado da docência, Desta forma, o quadro teórico da pesquisa foi elaborado com base em Roldão (2007), Gauthier (1998), Cochran-Smith & Lytle (1999), André *et al* (2010) e Zeichner (2009).

Em Roldão (2007), tomamos como referência a perspectiva de ensinar como sendo um processo de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, marcado por uma dupla transitividade. Assim, o ensino só se completa naquele que aprende, o que requer uma dupla transitividade (sujeitos que ensinam e aprendem) e a mediação (sujeitos que aprendem sob a mediação de quem ensina). Nesse sentido, buscamos problematizar como o ensino é compreendido e trabalhado pelos formadores de professores, tentando identificar se a mediação, cuja natureza se coaduna com a Didática fundamental, é considerada pelos formadores.

Gauthier (1998), que trabalha com os saberes docentes, faz uma problematização sobre os da ação pedagógica, evidenciando que eles são poucos desenvolvidos no reservatório de saberes do professor. Tendo em vista que o conhecimento sobre a ação pedagógica fundamenta a prática de ensino, é fundamental que eles sejam postos em evidência por meio da própria atividade dos formadores para que os futuros professores reconheçam sua pertinência e especificidade, levando-nos a defender que a prática do formador deve ser parâmetro de constituição da própria prática profissional do futuro professor.

Cochran-Smith & Lytle (1999) distinguem três concepções de aprendizado de professores: conhecimento-para-a-prática, conhecimento-na-prática e o conhecimento-da-prática. Se a primeira concepção baseia-se na ideia de domínio de conteúdo como condição essencial para o trabalho do professor e a segunda defende que bons professores são aqueles que conseguem construir problemas a partir de situações práticas, a terceira parte do pressuposto que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar bem decorre de investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, bem como do conteúdo, do currículo e da escola. A contribuição dessas pesquisadoras vem ao encontro de nosso interesse pela Didática e o aprendizado da docência. Procuramos saber o que os formadores pensam e o que realizam em suas aulas de Didática, espaço de problematização do ensino, o distintivo principal da função docente (ROLDÃO, 2007), para propiciar o reconhecimento e a assunção de saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998).

André e colaboradoras (2010), em investigação sobre o trabalho do professor formador que atua em cursos de licenciatura, focalizam vários aspectos e desafios constitutivos do seu trabalho, evidenciando que o contexto de mudança que envolve a escola contemporânea age como elemento transformador do ofício docente, visto que o modelo tradicionalmente valorizado de ensino parece não corresponder às novas demandas educativas. Aliado a este aspecto, sobressai o perfil atual dos licenciandos, que não dispõem de conhecimentos escolares básicos e habilidades essenciais para enfrentarem o percurso da formação inicial.

A pesquisa coordenada por André (2010) converge com aspectos apontados por Zeichner (2009), em estudo que focaliza uma agenda de pesquisa para a formação docente. O foco principal da agenda de Zeichner é contribuir para a superação de limitações que cercam esse campo investigativo, ancorando-se na necessária relação entre a pesquisa educacional, a prática e a política de formação de professores. Entre as demandas de pesquisas sugeridas, situa-se a necessidade de investir em estudos que investiguem as consequências de um curso, de seus alunos e de seus professores diante das escolhas de formação, para aumentar o conhecimento sobre o que se faz a favor do aprendizado da docência.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa pretende contribuir para o debate sobre a formação de professores, pela via da sua formação em Didática, adotando como principais agentes da investigação os formadores, corroborando, assim, com a direção empreendida por André *et al* (2010) e considerando um dos tópicos apontados por Zeichner (2009), carentes de mais investigação, qual seja a necessidade de estudos que relacionem as características do professor, a formação e o aprendizado da docência.

A abordagem metodológica foi a análise de depoimentos colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas conjugadas com grupos de discussão compostos de, no máximo, dez professores de cada universidade, além de observações de aulas. A coleta de dados envolveu a realização de 40 entrevistas, quatro grupos de discussão e a observação de 30 aulas, sendo 10 em cada instituição.

No que diz respeito à escolha das instituições, consideramos o banco de dados do Ministério da Educação/BR como fonte de consulta e procedemos ao levantamento de todas as universidades do Estado do Rio de Janeiro que oferecem cursos presenciais de licenciatura. Com base no mapeamento obtido, selecionamos três instituições: uma pública federal, uma pública estadual e uma privada, a partir dos critérios de quantidade de cursos de licenciatura oferecidos e tempo de experiência no campo de formação de professores, na tentativa de investigar universidades experientes na formação docente porque trabalham com vários cursos de licenciatura há muitos anos.

## **Professores formadores e o conhecimento profissional docente**

Sobre o grupo de 40 participantes da pesquisa, 18 são da universidade pública federal, 09 da pública estadual e 13 da universidade privada. Trinta são mulheres e dez são homens. Boa parte provém de escola pública e de formação superior em universidades federais e estaduais. Muitos têm experiência como professores da educação básica. Na universidade federal predominam professores que estão iniciando carreira na instituição, na condição de efetivos; na universidade estadual prevalecem os professores temporários, na condição de substitutos; e na universidade privada, é predominante o número de professores contratados como horistas.

Do grupo de investigados, existem aqueles que não reúnem experiência na educação básica e vários que estão iniciando a carreira na condição de professor universitário. Nem todos que dão aula de Didática, escolheram a disciplina por afinidade, porém por adequação ao concurso público ou em atendimento às exigências da instituição, ou mesmo para aprender sobre os conhecimentos da área.

As motivações para atuar como formadores de professores no âmbito da Didática se manifestaram em decorrência da experiência de trabalho na escola básica, da continuidade dos estudos no mestrado e no doutorado, da possibilidade de enfrentar um concurso de acesso à carreira docente na universidade pública e da falta de visibilidade de outra disciplina com mais aderência para atuação.

Um aspecto, em especial, ganha relevância na análise da maioria das entrevistas: a Didática não foi escolhida porque se constitui um campo investigativo desses professores, mas, sobretudo, por conta da experiência como professor e, em alguns casos, dos conhecimentos disciplinar e pedagógico reunidos (GAUTHIER, 1998).

Desta forma, o perfil, apenas esboçado, deixa ver a necessidade de investigar mais apuradamente as implicações, na formação de professores, da atuação de formadores que não assumem a Didática como objeto de suas investigações, que não reúnem experiência como professores da educação básica e que se encontram no ciclo inicial de sua carreira acadêmica. Para Zeichner (2009) “é necessário mais pesquisas que investiguem as consequências de quem está lecionando um determinado componente do curso (...)” (p.25). De modo mais específico, ao focalizar a necessidade de estudos que relacionem as características do professor, a formação docente, a aprendizagem docente e a prática dos professores, aponta diretamente para o aspecto em questão. O autor defende que “precisamos saber como as características dos professores e os cursos de formação docente e seus componentes interagem com a aprendizagem docente para mediar esses efeitos nos alunos” (2009, p.19).

## **Concepções sobre Didática e o conhecimento profissional docente**

Interrogados sobre como percebem, compreendem e explicam a Didática, os professores deixam ver uma forte hesitação. Para alguns, não se trata de não saber, porém de reconhecer que o tema é difuso. Historicamente a Didática esteve comprometida com a ideia de técnicas e métodos de ensino. Dizer o que ela é pode fazer emergir um conceito que trai a concepção de docência defendida pelo formador. O excerto a seguir deixa ver esta hesitação:

*Eu não tenho um conceito específico, mas eu acho que a Didática tem que ajudar a pensar no trabalho do professor, nos saberes, no aluno, na escola, no mundo... A Didática é estar no mundo porque não é só a escola. Ela não pode só ficar vinculada, presa, atrelada a um contexto apenas. Ela está ligada a um contexto maior, que passa por uma visão de mundo. Eu não penso na Didática apenas como método, ela tem dimensões... Ela é uma disciplina que tem planos. Então, existe um plano político, um plano filosófico, um plano sociológico... Então, pra falar a verdade, eu não conseguiria conceituar a Didática com clareza e dizer que a Didática é uma disciplina apenas, já que ela envolve muitas relações e comprometimentos políticos. (Fonte: Entrevista)*

Para outros, evidencia-se o desconhecimento desse domínio de saber, visto que o campo didático não constitui seu objeto de estudo. A condição de formador na área decorre da responsabilidade de formar professores para uma área específica, como, por exemplo, a Biologia, a Dança, a Educação Física, a Filosofia... Diante da necessidade de compor carga horária e/ou atender demandas de aumento de oferta de turmas, esses professores incorporam ao seu trabalho a atividade, de também, dar aulas de Didática.

*Eu estou em pânico porque eu não conheço esse campo. Eu vou estudar muito para ensinar Didática. (Fonte: Grupo de Discussão)*

Poucos foram os depoentes que expuseram sua concepção sem reticências e, mais do que isto, sem resvalar para a tendência tecnicista. O excerto a seguir evidencia essa minoria.

*A Didática é um campo teórico investigativo. É um campo da prática, do ensino, que tem por objeto, no meu entender, o processo de ensino e aprendizagem e todos os agentes que estão nele envolvidos. Isso inclui a prática pedagógica, a sala de aula, o trabalho docente, a relação entre os docentes e os alunos, enfim, incorpora tudo isso aí. O objeto é o processo de ensino aprendizagem, mas o processo de ensino aprendizagem*

*articulado com todos esses agentes que atuam na escola e onde está situada a escola, a rua, o movimento social. (Fonte: Entrevista)*

Entendemos que a imprecisão no tocante ao conhecimento didático pode afetar o seu ensino e, conseqüentemente, a formação em Didática de futuros professores. Evocando a provocação de Zeichner (2009), como as características dos investigados e a forma como conceituam e se relacionam com a Didática interferem na formação e no aprendizado da docência?

Na Universidade privada, a Didática não se constitui como uma disciplina, mas como unidade temática que integra o ementário da disciplina Ciências da Educação II. Nas Universidades públicas pesquisadas, a Didática tem o *status* de disciplina, dividindo-se, em geral e específicas, ainda que a forma de designação não seja esta. A convergência de dados referentes às entrevistas realizadas nas três Universidades evidencia que a tendência de trabalhar vários temas ligados à identidade profissional do professor é bastante recorrente. Prevalece uma abordagem permeada de articulações com os conhecimentos das disciplinas de fundamentos da educação para, então, chegar ao núcleo estruturante da Didática, o processo de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, predomina, entre os investigados, a tendência de ensinar aspectos teóricos que fundamentam as práticas; a relação educação e sociedade; o estabelecimento escolar e o trabalho docente; as abordagens de ensino; as teorias de currículo; questões sobre identidade, profissionalidade e saberes docentes; e os componentes da prática pedagógica com atenção especial para planejamento pedagógico e avaliação do ensino e da aprendizagem.

Nota-se que a constituição do campo da Didática no Brasil não é um conhecimento de domínio de boa parte dos entrevistados, sobretudo daqueles que atuam com a Didática específica. Manifesta-se o receio em relação ao ensino da Didática prescritiva, com predomínio de técnicas, porém a problematização de Candau (1983) acerca da Didática instrumental e da Didática fundamental parece não fazer parte do idioma pedagógico dos entrevistados. Aqueles (poucos) que focalizaram a temática, o fizeram com muita propriedade, como se pode depreender do excerto a seguir:

*Quando eu falo da constituição do campo da Didática, o objetivo é trazer uma discussão do que pode ser a Didática. Não do que é, porque ninguém é dono dessa definição, mas do que pode ser a Didática e que pode ganhar o nome de Didática. Existem universidades que aboliram essa disciplina, por conta de algumas associações que historicamente aconteceram entre essas disciplinas e algumas atividades pedagógicas, não sei se eu concordo com isso, o fato é que sob esse nome ou outro nome é muito interessante revisitar a história e a reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem no Brasil. Alguma confusão na disciplina? Não. Eu sei que isso não é*

*história da educação, mas quando a gente visita, por exemplo, eu parto em geral do seminário a Didática em questão. Aquele momento de ruptura é muito interessante, pra trabalhar com alunos de licenciatura, mas também os de pedagogia, esse momento histórico pra entender o que pode ser a Didática dentro das diversas abordagens. (Fonte: Entrevista)*

Ensinar a ensinar se coloca como um grande desafio para os formadores, já que os saberes necessários ao exercício docente são diversos, tal como descreve Gauthier (1998). Fica claro entre os investigados que ensinar a ensinar é um processo bastante abrangente e complexo, não sendo, portanto, uma responsabilidade exclusiva da disciplina Didática. Nesse contexto, permanece a problemática em torno das técnicas de ensino, para uns como assunto que não precisa ser explicitamente trabalhado, para outros como algo a ser redimensionado.

*Essa questão da técnica que é trabalhada em sala de aula, eu acredito que ela poderia estar atrelada com questões que muitas vezes não são levadas pra sala de aula, como o cotidiano escolar, como questões multiculturais, como questões da violência. Então, acho que isso não pode faltar, assim como, questões de avaliação, assim como, questões de metodologia, questões do conceito da Didática, como questões de planejamento, também. (Fonte: Entrevista)*

Esse cenário faz emergir alguns questionamentos, entre os quais um que diz respeito às consequências para a atuação do futuro professor. Como questiona Zeichner (2009, p.26), “quais são as maneiras mais proveitosas de se organizar o ensino de Didática para que as pessoas tenham êxito em diferentes percursos do magistério?”.

### **A forma de ensinar Didática e a construção do conhecimento profissional docente**

Para os professores investigados, predomina a variante de que a aula é o espaço/tempo de enfrentamento da relação forma/conteúdo. Como lidar com a problemática que cerca a relação forma/conteúdo no ensino da Didática de modo a não desconsiderar a própria Didática? Como defende Roldão (2007), a função de ensinar é sócio prática, mas o saber que requer é teorizador, compósito e interpretativo. A ação de ensinar é inteligente e fundada em um domínio seguro de saber, que emerge de vários saberes formais e do saber experiencial. Desta forma, o professor precisa saber mobilizar todo o tipo de saber que possui, transformando-o em ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros. É um caminho



possível para assegurar a relação forma/conteúdo. No seu dizer da autora, “arte e técnica, mas fundada em ciência” (ROLDÃO, 2007, p.101).

Operando com a visão dos investigados sobre sua própria prática, adotando como objeto de análise, suas falas, expressas individualmente nas entrevistas e/ou coletivamente nos grupos de discussão e, considerando as aulas observadas, é possível identificar três tipos de posturas dos formadores.

A primeira postura refere-se à dificuldade de ensinar a ensinar quando a referência se circunscreve ao conhecimento teórico dos temários didáticos. Essa postura manifestou-se especialmente entre os professores que estudam Didática para ensinar, porém não adotam a escola como objeto de suas investigações. A experiência referente ao trabalho na escola é a de aluno. O trabalho de professor, se ocorreu, foi em tempo muito exíguo, não permitindo a consolidação de um conhecimento de base sobre formação e trabalho docente. A fala a seguir é representativa desta posição:

*Eu falo nas aulas dessas coisas da escola pública que eu conheço minimamente e os alunos ficam me olhando... porque eles não conhecem e eles não tão lá dentro. Eu também não! É difícil ensinar Didática fora da escola. (Fonte: Grupo de Discussão)*

A segunda postura diz respeito à necessidade de construir a disciplina coletivamente com os alunos ao longo do curso, prática que pode ou não culminar em um programa representativo do campo didático. É um risco que o formador prefere assumir, visto que considera mais construtivo definir o percurso do curso com os alunos do que trabalhar com um planejamento prévio. Mesmo que os temários fundamentais da Didática não sejam contemplados, a postura que envolve negociação, dialogicidade e consideração do contexto da turma é, em si mesma, didática. Depreende-se esta posição de uma parcela pequena dos investigados.

*Eu sento para pensar os 15 encontros de Didática... Eu não consigo. Fico pensando sobre o que que eu poderia fazer no primeiro encontro... Não sei! Eu não conheço as pessoas. Eu fico impossibilitada de trabalhar. Eu faço isso muito concretamente, começo assim mesmo: “Oi, bom dia! Você veio aqui se matriculou para a disciplina de Didática por que? O que você está esperando que eu te ensine? Qual é a sua expectativa nisso?” Na verdade é um diálogo. [...] Normalmente, este programa que a gente desenha no primeiro dia de aula me alimenta para a criação. É um processo criativo mesmo, é como se os alunos me dessem matéria prima... Eu começo a ter ideias*

*do que dá para fazer e submeto a eles, e eles vão ajudando a criar, provocando os ajustes necessários. (Fonte: Entrevista)*

A terceira postura envolve a perspectiva da meta aula. Alguns formadores preferem trabalhar os conhecimentos da disciplina a partir de uma aula, cujas situações didáticas sejam representativas do tema em estudo. Assim, a ênfase reside na relação forma/conteúdo. Dentre os investigados que afirmam ensinar desta maneira, tem quem o faça em combinação com os alunos, de forma que eles explicitem a relação teoria/prática reconhecida, e tem quem prefira ensinar desta forma sem anunciar, deixando os alunos perceberem progressivamente.

*Em algumas aulas eu trabalho com meta-aula, ou seja, eu procuro transformar a minha própria aula em ponto de discussão de aula. Então, eu sempre discuto com eles as minhas opções didáticas, minhas opções metodológicas, melhor dizendo procuro diversificar o máximo possível, primeiro porque é um princípio que eu opero de modo geral. Mas, especificamente nas aulas de Didática para que eles vivenciando algumas estratégias de sala de aula possam ir acumulando algum repertório inicial. (Fonte: Entrevista)*

A mediação do ensino nas aulas de Didática dos professores participantes da pesquisa parece não se deixar delimitar por tendências específicas. É possível depreender das falas dos investigados que, apesar de cada um adotar um modo peculiar de ensinar, sustentado por uma determinada concepção de ensino, este envolve estratégias que ora se relacionam com a tendência de professar um saber, bastante marcada pela transmissão, assimilação e reprodução de conhecimentos; ora tende ao favorecimento da investigação, da elaboração coletiva, da socialização de saberes e fazeres, mais articulada com a perspectiva de fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007).

Nesse contexto, a prática ainda representa o nó górdio do aprendizado da docência, apontada, pelos formadores, como o lado mais fraco da formação em Didática. Os investigados declaram o paradoxal sentimento do estudante em relação à parte prática da disciplina. Muitos licenciandos iniciam o curso supondo que o trabalho se voltará para como dar aula. Se de um lado esta expectativa é boa, de outro ela está impregnada de representações prescritivas sobre a Didática. O interesse pelo instrumental manifesta-se de forma muito mais forte do que em relação ao fundamental da Didática. Porém, os estudantes supõem que será “muito chato” aprender técnicas de ensino. Assim, a relação inicial dos alunos com a Didática não é boa. Querem aprender como ensinar, porém imaginam que ensinar envolve o domínio de técnicas,

conhecimento este que não desejam acessar. O paradoxo aumenta, quando os estudantes se surpreendem com os temas abordados na disciplina, reconhecendo a contribuição da Didática para a sua formação docente, entretanto questionando a ausência de indicativos para a prática pedagógica.

Desta forma, a análise dos dados nos permite afirmar que ensinar Didática não tem sido tarefa fácil para os formadores, visto que o domínio de conhecimento desta disciplina é, em essência, teórico-prático e a prática, em geral, fica subsumida nas teorizações realizadas, ainda que estas sejam fundamentais para o aprendizado da docência. Retomando o que defende Roldão (2007), e já dito anteriormente, a função de ensinar é sócio prática, mas o saber que requer é teorizador, compósito e interpretativo. A ação de ensinar é inteligente e fundada em um domínio seguro de saber, que emerge de vários saberes formais e do saber experiencial.

### **Para concluir**

Assumimos e defendemos a perspectiva de que o objeto da Didática diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino e da aprendizagem. A Didática se elabora sobre o processo ensino-aprendizagem, produzindo conhecimento sobre e para ele. Trata-se de favorecer ao professor em formação e em atuação condições de propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas por concepções que permitam situar a função social de tais mediações. Não se trata, pois, de enfatizar o como fazer, porém o como fazer (mediação) em articulação ao por quê fazer (intencionalidade pedagógica).

Considerando o que defende Roldão (2007), o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. Saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico-didático rigoroso, por uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da ação, de interpretação permanente e realimentação contínua, para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado.

Nesse sentido, nossa pesquisa revela a perspectiva de que os professores de Didática com significativa experiência de ensino na educação básica e/ou que problematizam a escola e o trabalho docente, possuem em seu reservatório de saberes (GAUTHIER, 1998) condições mais propícias para mobilizar e questionar saberes do seu conhecimento profissional que se mostrem mais contributivos ao como ensinar intimamente articulado ao por que ensinar.

A escola como uma das organizações do trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2005) constitui uma fonte potencial de tensões próprias da profissão, sobretudo no tocante ao trabalho de ensinar e desenvolver aprendizagens. São diversos os impactos do desenvolvimento

curricular sobre o ofício docente, como discutem Tardif e Lessard (2005), e, nesse contexto, entendemos que as concepções e práticas didáticas dos professores são determinantes para o encaminhamento da docência e, portanto, constituição de seu trabalho.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- CANDAU, V. M. F. *Reinventar a escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A Didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: *Review of Research in Education*. USA, 24, p. 249–305, 1999.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GAUTHIER, C. *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 2011. [11-50]
- ROLDÃO, M. do C. *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise como profissão de interações humanas. In: *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TEDESCO, J. C.; FANFANI, T. Novos docentes e novos alunos. In: *Ofício de professor na América Latina e Caribe: Trabalhos apresentados na Conferência Regional. O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades*. Brasília, julho de 2002. São Paulo: Fundação Victor Civita; Brasília: UNESCO, 2004
- ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

### 8.1.3.

#### **Título:**

**O Estágio e a construção dos conhecimentos profissionais nos diferentes espaços de formação: a perspectiva dos estudantes de Pedagogia**

#### **Autor/a (es/as):**

Passos, Laurizete Ferragut [PUC/SP]

Marquesin, Denise Bagne [Faculdades Anhanguera]

#### **Resumo:**

Estudos sobre as contribuições do Estágio para a formação do futuro professor indicam que o aluno da formação inicial ao adentrar a sala de aula tem oportunidade de fazer a leitura da profissão docente e se apresentar como aprendiz da profissão. Dessa forma, concebe-se que o Estágio é um momento especial do processo de formação do professor, em que ocorre de maneira mais efetiva a passagem de aluno a professor; é o momento especial de construção e ampliação do seu conhecimento profissional de forma contextualizada, pois pode rever as suas experiências prévias, na medida em que incorpora os conteúdos das disciplinas e práticas curriculares do curso de formação. A pesquisa busca analisar como os diferentes espaços de formação podem se transformar em lugares de formação e como contribuem para a construção do conhecimento profissional dos futuros docentes de Matemática. É a ocupação intencional do espaço e a atribuição de significado que pode transformá-lo em lugar. Os espaços aqui considerados são a Universidade, a escola e a sala de aula e os encontros para discussão das atividades do estágio com a pesquisadora. Os instrumentos de coleta de dados foram o grupo de discussão com 12 alunos concluintes do curso de Pedagogia e as narrativas das experiências vividas no Estágio. Os dados indicaram que as discussões, sejam as decorrentes das narrativas, sejam as do grupo de discussão ou as realizadas na Universidade provocam reflexões sobre as situações vividas no estágio e contribuem com a construção de conhecimentos sobre a prática pedagógica nas escolas, aproximando universidade e escola.

A pesquisa busca analisar como os diferentes espaços de formação podem se transformar em lugares de formação e como contribuem para a construção do conhecimento profissional docente e influenciam na apropriação de conhecimentos profissionais para o ensino de Matemática nas séries iniciais. Parte-se do pressuposto de que é a ocupação intencional do espaço e a atribuição de significado que pode transformá-lo em lugar. Os espaços aqui

considerados são a Universidade, a escola e a sala de aula onde o estágio é realizado e os encontros para discussão das atividades do estágio com a pesquisadora.

A hipótese inicial desta pesquisa é de que o estágio pode fortalecer a constituição da profissionalidade docente, ou seja, o estágio possibilita ao aluno da formação inicial do curso de Pedagogia sair da condição de “mero aprendiz” ou de espectador do ensino, para assumir a profissão docente, ao estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos dos conteúdos.

O estágio, assim concebido, se revela como uma fase importante para a constituição da profissionalidade docente dos professores-alunos em processo de formação. A reflexão sobre a importância da atividade de estágio – seja no espaço escolar onde ela se realiza, seja no espaço de formação inicial – e as contribuições do curso de Pedagogia levaram a considerar o estágio um espaço para aprender sobre a profissão, que envolve o compromisso docente com o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar, articulado com o resultado das ações docentes adotadas e propostas.

A busca da identificação de como os espaços de formação se transformam em lugares de formação, tendo em evidência a constituição da profissionalidade dos alunos quando realizam estágio, impulsiona a discussão sobre os sentidos e significados dos termos “espaço” e “tempo”, “lugar” e “território”.

A preocupação com os respectivos significados desses termos constitui um desafio instigante da pesquisa desde sua fase inicial. Assim, por compreender que na escola a organização das práticas deixa marcas e influências no modo próprio de ser, na produção de certos posicionamentos e, conseqüentemente, na identidade de cada um, nesta pesquisa busca-se refletir e analisar de que forma as instituições escolares - a universidade, a escola e a própria sala de aula – tornam-se espaços de produção de conhecimentos para as alunas das séries finais do curso de Pedagogia, quando realizam o estágio. Destaca-se, nesse contexto, o componente matemático no processo de produção de conhecimento, tendo as narrativas como instrumento de análise.

No cenário bibliográfico, autores que discutem e utilizam esses termos no campo educacional são Escolano (2000) e Viñao-Frago (2001), no âmbito internacional, e Cunha (2010), no âmbito nacional.

## **O espaço e o tempo, o lugar e o território no âmbito da educação: apresentando os conceitos**

Os estudos sobre a dimensão espacial ampliaram-se mais precisamente no final do século XX, quando a escola foi compreendida como um espaço onde ocorrem relações socioculturais vivenciadas pelos indivíduos que a constituem.

Viñao-Frago (2001) corrobora essa ideia, ao afirmar que a distribuição e os usos dos espaços começaram a ser elementos de reflexão e de pesquisa dos historiadores nos últimos anos, quando a dimensão espacial da atividade educativa começou a ser interpretada, dentro da história da escola, como realidade social e material, como cultura específica.

O autor defende, ainda, que a configuração e a distribuição e os usos do espaço são uma construção social. O espaço é uma das modalidades de sua conversão em território e lugar: “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto a converter-se em lugar, para ser construído”. (2001, p. 61). E território para o autor é uma noção subjetiva, ou caso se prefira, objetivo subjetiva – de índole individual ou grupal e de extensão variável.

Nesse sentido, entende-se que as pessoas modificam o espaço com sua presença, seja na residência, ambiente de trabalho, no lazer, ou no caso deste estudo na instituição escolar. Para o autor [...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece certas horas de certos dias. (VIÑAO-FRAGO, 2001, p. 71).

Para o mesmo autor, a noção de espaço, tempo e lugar transcende o conhecimento de si mesmo e a história interior. “A escola é espaço e lugar – físico e material – dado, mas é também uma construção cultural que gera fluxos energéticos” (2001, p. 77). Inicialmente, a escola era o lugar da sala de aula, esta considerada o centro das relações de ensino. A sala de aula continua sendo espaço e lugar centralizador do ensino e da aprendizagem. Entretanto, com a ampliação dos ambientes escolares, a sala de aula deixou de compor os limites da escola, e os demais ambientes ganharam também relevância. A sala da direção e os espaços administrativos, o pátio, entre outros, são extremamente representativos das relações escolares.

Mediante a compreensão de que os territórios são os lugares criados a partir de conjecturas criadas e influenciadas pela cultura, pelos costumes e pela realidade dos que nele convivem, normalmente, os territórios configuram uma determinada pedagogia, fator que reafirma a relevância da dimensão espacial. Logo, assim como o autor acima referido, entende-se que os ambientes escolares estão compondo territórios, lugares e educando a partir das relações humanas, mesmo que não tenham sido pensados explicitamente para esse fim.

Escolano Benito (2000, p. 6) traz, como historiador, as noções de espaço e lugar como constructo cultural que não é neutro, por deixar marcas que podem ser apresentadas pela arquitetura, pela materialidade que o constitui e pelos valores expressivos:

*[...] o espaço escolar não é um recipiente neutro em que a educação formal é instalada, ou um pequeno palco para assegurar o desenvolvimento de disciplinas. [...] Tem a dimensão codificada de acordo com as regras específicas e símbolos, que introduzem práticas e sentido que nelas ocorrem, favorece aproximação ao conhecimento da cultura da escola, em sua materialidade e nos seus valores expressivos, influencia no desenvolvimento e formação de gerações de professores<sup>1</sup>.*

Retomando os estudos de Viñao-Frago (2001, p. 64), compreende-se também que o espaço não é neutro:

*O espaço jamais é neutro: em vez disso ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos e símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – a localização e posturas –, à sua hierarquia e relações.*

Compreender o espaço vivido, bem como tomar posse desse espaço que permite a socialização e, que intencionalmente educa, traz para a escola a dimensão ora de espaço ora de lugar.

Cunha (2010, p. 54) colabora para esse entendimento, ao afirmar que a ocupação do espaço e sua utilização supõem sua constituição de lugar: “o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”. Neste contexto de definições, a autora refere-se a território como algo que ultrapassa o espaço e o lugar, por incluir uma relação de poder e por ter uma ocupação que revela intencionalidade.

---

<sup>1</sup> “[...] El espacio de la escuela no es un contenedor neutro en el que está instalada la educación formal, o un pequeño escenario para el desarrollo de las disciplinas. [...] Tiene la escala codificada de acuerdo a reglas específicas y símbolos, que la introducción de prácticas y sintió que se producen en ellas, favorece más a los conocimientos de la cultura escolar, en su materialidad y sus valores expresivos, influye en el desarrollo y la formación generaciones de maestros” (ESCOLANO, 2000, p. 6).



Com isso, entende-se que a escola, o curso e o estágio são lugares específicos que, quando pensados, desenhados, construídos e utilizados para apropriação de conhecimentos, transformam-se em territórios.

As alunas do curso de Pedagogia, sujeitos da pesquisa – tanto no curso de formação inicial, durante a participação nas aulas, nos grupos de discussão e nas narrativas produzidas, quanto na escola, quando realizaram o estágio – verificaram e compreenderam as diferenças no desenho das configurações de cada espaço e as intenções destes, de acordo com as particularidades que os constituem. Compreensões que vieram ao encontro dos propósitos específicos da formação para docência e que influenciaram na constituição da profissionalidade de cada aluna estagiária.

### **O estágio e a pesquisa: de espaço a lugar de formação**

Investigar como os espaços deste estudo se transformam em lugares de formação e de aprendizagem da docência soma-se ao objetivo de verificar como esses espaços/lugares influenciam na constituição da profissionalidade docente das futuras professoras.

Cunha (2010), ao discutir as trajetórias e os lugares de formação da docência universitária, afirma que

*a Universidade ocupa o lugar de formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam as experiências na sua biografia. Reconhecem e valorizam o lugar. Atribuem sentidos aos que viveram naquele lugar e passam a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando já não o habitam (CUNHA, 2010, p. 55)*

Para Escolano (2000), o espaço, assim como o tempo, não é apenas um constructo histórico, é uma construção cultural experimentada e apreendida desde muito cedo pelos indivíduos, que, normalmente, planejam os espaços de acordo com a necessidade de utilização e seu propósito.

Tais percepções tornaram-se evidentes quando as alunas do curso de Pedagogia se reportaram ao tempo de aprendizagem e às intervenções feitas (ou não) pelas professoras. Também Escolano (2000) afirma:

*[...] as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas “neutras” nas quais deságua a ação escolar [...] o espaço escolar deve ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade determinados discursos. [...] estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo*

*oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (ESCOLANO, 2000, p. 26-27, autoria do grifo)*

A configuração dessas evidências e percepções a partir dos dados coletados confirmou as compreensões sobre as marcas, deixadas pela escola, que fazem parte da constituição da identidade e da história das pessoas. Marcas estas que, segundo Viñao-Frago (2001), podem ser percebidas quando os atores da escola narram suas vivências e memórias sobre escola – as salas de aula, o pátio, o recreio, as escadas – e apresentam o cenário, expondo suas percepções:

*O que recordamos são espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo. Nesse sentido, a noção de tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais visualizáveis. O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ficou ali e que, portanto, nos pertencem: que são, portanto, nossa história. (VIÑAO-FRAGO, 2001, p.63)*

No contexto da pesquisa e tendo as narrativas como instrumento de análise, compreende-se que, ao narrar sobre o espaço efetivamente, anuncia-se o caráter cultural que envolve o modo de representação do espaço enquanto construção social.

Cunha (2010) aponta que a atribuição de significado e a ocupação intencional do espaço podem transformá-lo em lugar. Ao considerar que o espaço está ligado à missão institucional e à representação que a sociedade faz dela, apresenta a dimensão humana como transformadora do espaço em lugar:

*[...] a existência dos espaços garante a possibilidade de formação, mas não a sua concretização. [...] O lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. [...] Os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido, que os espaços vão se constituindo, lentamente como lugares. [...] Quando a nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós. (CUNHA, 2010, p. 54- 55)*

Ghedin (2006), na mesma perspectiva que Cunha (2010), afirma que as transformações que os indivíduos fazem no espaço afetam o que eles são e o que fazem, uma vez que o lugar é transformado pelas práticas, pelas experiências e pela capacidade de ação coletiva dos sujeitos.

Zeichner (2010) analisa a relação entre a universidade e os estágios e afirma que existe uma desconexão perene entre tempo, espaço e supervisão de estágio, tanto nos conhecimentos acadêmicos como nos da prática profissional. Defende a necessidade da criação de “terceiros espaços” na “formação dos professores” para diminuir a fronteira e “reunir o conhecimento prático profissional ao acadêmico, de um modo mais sinérgico no acompanhamento da aprendizagem dos professores em formação” (ibidem, p. 487).

Para o autor, é preciso mobilizar a energia intelectual dos futuros professores, na medida em que realizam seus estágios em seus devidos espaços. O tempo real para compreender a articulação de programa e currículo precisa ficar em evidência, e, assim, o terceiro espaço pode ser caracterizado também como “espaço transformativo”, no qual o conhecimento é aumentado, quando envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional.

Nesta pesquisa ficam evidentes essas percepções, quando as alunas rememoram suas vivências na escola; quando expõem seus pareceres sobre as formas de organização e os procedimentos didáticos adotados pelos professores titulares de classe; e, até mesmo, quando justificam a opção pela profissão docente. Declara-se neste contexto o óbvio: essas percepções são autênticas somente se o aluno realizar o estágio como um processo investigativo.

### **A metodologia da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa em sua fase inicial foram 46 alunas da série final do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino privado do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos de coleta foram o questionário, entrevistas exploratórias e grupos de discussão, produção e leitura de narrativas.

As questões propostas no questionário eram relativas à opção pelo curso e pela instituição de Ensino Superior; às influências e às expectativas em relação à profissão; aos pontos mais e menos significativos do curso de Pedagogia; à visão do aluno sobre o estágio no curso de formação inicial; às contribuições para a preparação para docência, ou seja, para ensinar os conteúdos as diversas áreas dos conhecimentos, com ênfase nos conteúdo de matemática.

A escola municipal de Ensino Fundamental que ofereceu o estágio tem características peculiares, tanto em relação à infraestrutura e à carência socioeconômica, como em relação ao âmbito pedagógico e aos índices de aprendizagem. Outros fatos contribuíram para a escolha da escola para esse estágio: a receptividade da direção e o envolvimento com a professora de Metodologia do Ensino de Matemática do curso de Pedagogia, que atua como vice-diretora na instituição pesquisada.

A Instituição de Ensino Superior onde as alunas cursavam Pedagogia também merece destaque quanto ao potencial de atendimento às classes sociais e ao cenário político-econômico em que se insere, adotando a lógica da produção mercantil e adaptando-se ao modelo neoliberal que preside a educação superior. Nesse curso de Pedagogia, implantado há apenas quatro anos, como a maioria dos cursos de formação inicial, a qualidade dos processos educativos e a transmissão e apropriação de conhecimentos pautam-se em conteúdos teóricos.

Dentre os instrumentos metodológicos adotados para a coleta de dados, a produção de narrativas pelas cinco alunas do curso de Pedagogia sobre as experiências vividas no estágio merece ser destacada. Esse instrumento, que fez parte de um procedimento combinado entre as professoras e a pesquisadora, exige do narrador – aquele que escreve – uma atitude reflexiva sobre si mesmo, sobre o que aprendeu e sobre o que vai aprendendo.

As leituras dessas narrativas aconteciam em encontros quinzenais das alunas com a pesquisadora e serviram para o acompanhamento mais refinado do estágio. Os encontros eram gravados e as transcrições, bem como a produção de narrativas pela pesquisadora, também eram apresentadas coletivamente, dando transparência ao processo de pesquisa. Nesse processo, ocorriam aproximações com as características do gênero da escrita narrativa e com os conteúdos sobre a profissão, o que resultava em novos olhares para ação docente. Esse processo configurou-se a partir das reflexões sobre os rituais de ensino e os procedimentos docentes e discentes para ensinar e aprender conteúdos de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse movimento reflexivo e a partir da realização do grupo de discussão emergiu a possibilidade de estudar a transformação de espaço de aprendizagem em lugar de aprendizagem da docência, e, assim esses conceitos passaram a direcionar o foco da pesquisa.

### **Análise dos dados**

Dentre os muitos dados coletados, optou-se por apresentar fragmentos das narrativas sobre os rituais de ensino e as percepções das alunas-estagiárias sobre os conhecimentos necessários para ensinar Matemática. No grupo de discussão, quando as alunas narram sobre as formas de organização do tempo e do espaço escolar e sobre os procedimentos didáticos adotados pelos professores titulares da classe, os conhecimentos do conteúdo pedagógico geral são evidentes, principalmente, nas críticas sobre a maneira de conduzir as atividades e a atenção dada aos alunos.

Destaca-se neste contexto, que os estudos realizados, associados aos dados coletados, revelaram que a constituição da profissionalidade docente se legitima pelas imagens ou pelas representações que o professor constrói a respeito do magistério, mesmo antes de se formar

(Montero, 2001). Há que se considerar, nessa perspectiva, que nas narrativas essas representações se evidenciaram e fizeram com que emergissem, entre outras, as duas categorias de análise acima apontadas.

### **Os rituais de ensino transformando os espaços em lugares de formação**

Sabe-se os rituais estão presentes na escola, e as pessoas começam a apropriar-se de seus sentidos e significados desde muito cedo. Logo que os alunos têm suas primeiras vivências no espaço de aula, eles participam de rodas para contar histórias, aprendem músicas e hinos e obedecem a formalidades que os ajudam a entender o funcionamento do ambiente e a fortalecer seus laços com colegas e professores. Desse modo, o contato paulatino com esses momentos faz com que o aluno desenvolva uma relação mais natural, na hora em que se depara com novos ritos típicos da escola.

Estudar as narrativas e verificar que os rituais de ensino não só colaboram com a aprendizagem dos alunos da classe, mas também auxiliam nos processos de aprendizagem da docência permitiu constatar que as oportunidades de aprender a profissão e os conhecimentos profissionais necessários para ensinar dependem do contexto de reflexão que envolve desde a realidade escolar propriamente dita até os momentos de conflitos, tensões e confirmações. Tais vivências, certamente, sinalizam o início da profissão.

Na narrativa oral de Marta percebe-se que, em seu percurso pessoal, mediante as representações que tem sobre a escola e as apropriações de conhecimentos conquistadas durante o curso, compreendeu o significado social e cultural dos espaços educativos e associou-os aos rituais anunciados por Escolano (2000). Assim diz Marta:

*Eu acho a escola DEO<sup>2</sup>, em termos de recepção da gente (estagiária), faz a diferença: a diretora é muito educada e não deixa dúvida que gosta da estagiária dentro da escola. Porém acho que em termos de estrutura e organização das salas e ambientes para as crianças deixa muito a desejar. Não tem espaço legal – não tem sala para as crianças participarem de atividades diferentes. Os recursos materiais – lápis de cor, canetinha, cartolina, sulfite – são mínimos e controlados. Tudo é muito improvisado. A recreação na maioria das vezes acontece na própria sala de aula. O tempo determinado para tudo define as formas de atuar das professoras e o que se espera do aluno. (MARTA, 1º ano no EF, Encontro com a pesquisadora, n. 1, narrativa oral, 14 abr. /2010).*

Quando Marta fala da receptividade da diretora e traz como contraponto a crítica ao espaço, expõe sua preocupação com a quantidade de materiais e com a organicidade dos espaços, o que

---

<sup>2</sup> Neste texto, chama-se DEO a escola em que as alunas estagiárias realizaram o estágio.

reflete, certamente, na organização do tempo escolar e nos rituais de ensino. Nessa narrativa, ao referir-se à recreação feita dentro da sala de aula, Marta deixa claro que a professora precisa adequar-se ao espaço para desenvolver uma atividade que deveria acontecer num ambiente apropriado para oferecer aos alunos a oportunidade de brincar. Esse momento da brincadeira faz parte do ritual escolar e, nesse caso, o professor precisa adequar-se aos recursos da escola.

A aluna Vivi também comenta sobre a qualidade e a quantidade de materiais escolares, acrescentando que sente falta, nos espaços, dos significados e dos cuidados que devem ser dispensados à elaboração e à instalação de recursos como cartazes, murais e acervos de livros, importantes para a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. Ela compreende o contexto real, mas problematiza a forma aparente e o resultado esperado. Reconhece a necessidade de atribuição de sentido por aqueles que vivem naquele espaço e demonstra não concordar com a situação e com o ritual de utilização da estrutura disponível:

*Eu acho que a escola DEO precisa de muitos reparos na área física; contudo, em termos de organização, de recepção da gente, é escola ótima. Porém, em termos de estrutura não tem quase nada que atraia as crianças e os visitantes. Faltam cartazes “bonitos”, os que estão aparentes não são atraentes. Nas paredes com cartazes, as cartolinas ficam enrugadas e empoeiradas, e ainda mais, o professor não tem o hábito de utilizar os cartazes no dia a dia. Talvez seus compromissos com todos os momentos previstos e planejados, principalmente em relação ao horário (merenda, educação física, inglês) podem justificar essa situação. Entendo que faltam materiais, para o professor e para o aluno, e também vejo que ficar só na sala com criança pequena é bem difícil. Entendo que a escola é um lugar cedido: porém não concordo com a situação das crianças não poderem ir na quadra em horário diferente do agendado. [...] Na época que minha mãe frequentava escola, isto era compreensível, mas agora acho muito difícil entender uma escola assim. Para o bem-estar da criança e melhores aprendizagens, sinto falta de mobilização de todos: da prefeitura, da direção, das professoras e dos pais. (VIVI, 2º ano no EF, narrativa n. 3, 27 abr. 2010)*

De acordo com Shulman (1987), as percepções das alunas sobre as marcas deixadas pela escola ficam evidentes quando Vivi se refere à estrutura e aos reparos de que a escola necessita. A aluna reforça essa ideia quando anuncia seus conhecimentos para expor o contexto educacional e defender que a escola deve ter espaços diferenciados para cada atividade e recursos atraentes e bem cuidados, com utilização planejada e direcionada para a aprendizagem dos alunos. Em relação ao compromisso dos professores com horários, demonstra compreender que o professor, ao programar seu dia, tendo que seguir rigorosamente os horários previstos, não fica atento ao uso de recursos diversos para enriquecer o trabalho pedagógico. A mudança do ritual deixa o professor descompensado em relação aos propósitos do ensino previsto.

Não bastasse a aluna ao referir-se “à escola da época de sua mãe”, ela ainda anuncia que seus conhecimentos profissionais a levam a concluir que a escola mudou e os espaços, assim como as propostas pedagógicas, precisam ser repensados, pois é importante que estejam direcionados à aprendizagem dos alunos, com respeito à singularidade.

Esses aspectos anunciados demonstram que a escola de Vivi, seja no percurso estudantil, nas conversas com sua mãe ou no Ensino Superior, deixou marcas. Essas marcas fazem parte da constituição da sua profissionalidade (ROLDÃO, 2005), tanto no sentido pessoal quanto profissional, uma vez que apresenta, implicitamente, criticidade sobre a importância de o professor e a equipe escolar ficarem atentos aos horários predeterminados, que se articulam aos rituais da escola e aos detalhes físicos, bem como aos materiais pedagógicos, que, conseqüentemente, refletem a concepção de ensino e de alunos que pretendem formar.

Entende-se, assim como Cunha (2010), que Vivi, quando registra a necessidade de “mobilização de todos”, verifica a interdependência relacional da subjetividade daqueles que vivem no espaço, para que este se transforme em lugar pela ocupação intencional e pela busca de sentido.

No encontro nº 2 com a pesquisadora, as indagações sobre a realidade e os rituais da escola de Ensino Fundamental trouxeram para as alunas-estagiárias a reflexão sobre as possibilidades de aprendizagens durante a participação na pesquisa. O encontro recebeu como título: Acertos e reflexões

*Estamos inseridos num processo de verificações sobre as representações que a escola tem na nossa vida. A Rose trouxe hoje o contexto da escola como sendo algo que faz parte de sua vida. A Ana Clara fez comparações entre a escola que atua no período da tarde e a escola DEO. A Vivi traz sua imagem de escola ideal. Existe uma diversidade de olhares, mas indiscutivelmente valorizamos o cotidiano escolar e as formas de atender às crianças, associadas às condições mínimas de que os professores necessitam para ensinar.*

*Especificamente neste dia, permito afirmar que nossa criticidade se amplia quando apresentamos nossas impressões. O aprendizado se instaura numa via de mão dupla e nos constituímos juntas com diferentes olhares e aproximação sobre o contexto escolar, seja onde estamos ou onde estivemos e atuamos (Encontro com a pesquisadora, n. 2, 14 abr. 2010).*

Verifica-se nesse contexto, as representações dos espaços são anunciadas nas narrativas, ao mesmo tempo que são acrescentadas questões sobre as interpretações do lugar que elas ocupam na aprendizagem da docência, quando se adotam os rituais como objeto de análise.

Outros aspectos envolvendo a vivência da aluna estagiária, quando analisa a organização do espaço e os procedimentos dos alunos e da professora, merecem destaque e podem ser vistos no fragmento da narrativa a seguir:

*Neste dia a professora solicitou que fizessem uma cópia de uma poesia no caderno e em seguida tomou a leitura. Ficou sentada na mesa e pediu para vir um a um com o caderno. Esta atividade demorou muito, ela poderia ter feito uma roda de leitura e troca de cadernos entre os alunos. Para mim, ela pediu o caderno para que passasse visto, eles trouxeram em fila e sem empurrar ou fazer bagunça, muito diferente do outro dia que eu estava lá e tive eu que dar visto. [...] Percebi que a professora tem que estar sempre atenta para chamar atenção ou intervir, ela não tem um “descanso” (desde um simples “shiu” até uma chamada de atenção de verdade). Nesta escola vejo que o dia a dia é muito difícil. As salas são grandes e servem de biblioteca, palco de teatro, ambiente de estudo. Sinto que somente com a presença da professora que os alunos são obedientes. Contudo, as atividades propostas são diretivas e a postura do professor é de transmissor e do aluno receptor e realizador das propostas. Vejo, contudo, muitas possibilidades de trabalho diversificado dentro deste precioso ambiente – sala de aula; principalmente para esta escola que tem poucos recursos físicos e materiais adequados para as crianças. (ROSE, 3º ano EF, narrativa n. 10, 15 abr. 2010).*

Quando a aluna narra que esta atividade poderia ser em roda, com proposta de discussão, compreende-se que está preocupada com a rigidez e o tempo de permanência da criança para realizar a atividade cópia-leitura-visto no caderno.

Pautando-se nos estudos de Shulman (1987) permitem perceber que a aluna se apropriou do conhecimento do conteúdo pedagógico geral, que se refere aos princípios e às estratégias de gestão e organização da classe, úteis para ensinar o conteúdo.

Essa narrativa foi lida no encontro com a pesquisadora, e muitas percepções surgiram e reforçaram a importância de o espaço ser organizado para a aprendizagem dos alunos e das alunas em formação. Pela participação no estágio em uma classe com alunos de Ensino Fundamental, em que o ambiente e a postura da professora ainda seguem os padrões tradicionais de hierarquia do saber, a aluna estagiária vivencia uma situação em que o ensinar prevalece sobre o aprender a exposição das compreensões, dos conflitos e da realidade que certamente farão parte da constituição da profissionalidade docente.

Entende-se que as alunas, ao referirem-se aos modos de ser e estar na docência, tomaram como parâmetro os rituais da escola onde realizaram o estágio e os procedimentos e a prática educativa dos professores.



Atividades repetitivas, regras, cumprimento de ordem, cópia de páginas dos livros, solicitação para prestar atenção e ocupação do tempo remetem o leitor à escola do século passado, mas presente ainda hoje, por mais que estudos comprovem a importância do papel do professor como um mediador da aprendizagem, que interpreta e redefine o ensino em função das aprendizagens das quais espera que os alunos se apropriem, relegando a simples tarefa do professor diretamente à transmissão de conhecimento já produzido.

### **O estágio e a apropriação de conhecimentos para ensinar Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental**

Algumas narrativas evidenciam que as relações estabelecidas com os saberes, associadas à ocupação e à atuação dos professores (neste caso, das alunas estagiárias) no cotidiano escolar influenciam significativamente no processo de profissionalização. Essas evidências, certamente, propiciaram a ampliação dos saberes e dos conhecimentos do conteúdo pedagógico geral e dos conteúdos curriculares. Ana Clara, por exemplo, na narrativa nº 2, traz uma experiência que refletiu na sua profissionalização, pois algo que considerava “fácil” se modificou após a análise da situação, do contexto e das intervenções. Ela percebeu que suas relações com os saberes sobre o conteúdo em evidência foram ressignificadas. A proposta consistia na escrita, pelos alunos, de números de 0 a 50.

*Muitas crianças se perderam, não conseguiam ver e registrar a sequência. O caderno ficou todo sujo e feio de tanto os alunos apagarem, e isso os deixou visivelmente frustrados. Depois de algum tempo a professora escreveu os numerais na lousa, para aqueles que ainda não haviam terminado copiar.*

*Um aluno em especial me chamou atenção, ele não conseguiu fazer os números: nem copiando ele não sabia a sequência. Quando ele começou a copiar, fez os números espelhados. Em nenhum momento houve intervenção da professora sobre esse aluno.*

*[...] No momento não achei a atividade significativa. Fiquei com a impressão de que eles não compreenderam a sequência dos números de 10 em 10 (a configuração do nosso sistema). Enfim, pensei que não sabiam por que tinham que escrever os números e, também, como fazer os registros. Depois entendi que é preciso propor os registros dos números para verificar se os alunos, ao registrarem e recitarem os números, identificam seu valor numérico e posicional, além de avaliar quais alunos conseguem fazer os números na sequência, quais tem dificuldades e até onde conseguem registrar. A atividade foi demorada e considero que a professora deveria fazer intervenções durante a atividade para verificar as dúvidas e incentivar os alunos que pararam de*

*fazer, e ainda mais, deveria se apoiar em diferentes formas de ensinar. (ANA CLARA, 1º ano EF, narrativa n. 2, 30 abr. 2010)*

Entende-se que a narrativa merecia alguns questionamentos. Assim, no encontro com a pesquisadora, o parecer de Ana Clara em relação à postura da professora: “deveria se apoiar em diferentes formas de ensinar” foi elemento de reflexão, diante da questão: o que fica implícito quando, como sujeito externo da situação, consideramos que existem outras formas de ensinar?

Uma das considerações do grupo referiu-se ao perfil dos alunos da classe e à postura da professora durante a realização da atividade. Prevaleceu, nesse momento, a questão de identificar se os alunos conhecem os números, se estão preparados para realização dos registros numa ordem numérica crescente e se sabem organizá-los no espaço e nas linhas do caderno, para que os registros estejam separados por traços para leitura. Também se discutiu a diferença entre recitar o número e escrever o numeral: por exemplo, o aluno, quando recita 20, 21, 22, 23, 24,..., identifica o número 2 como sendo vinte (duas dezenas) e os demais, como as unidades (quantidades individuais). Essa relação do número com a quantidade, com compreensão do valor posicional, poderia ser explorada. Na ocasião, Vivi e Larissa deram como opção a colocação dos números em intervalos de dez em dez, ou seja, de 0 a 10, de 11 a 20, de 21 a 30, [...] numa folha, para copiarem em baixo. Outra proposta foi da escrita dos números com intervalos em branco para colocação dos numerais que faltavam. Ou, ainda, propor a escrita de intervalos, por exemplo, de 13 a 23, ou de 34 a 50, com orientações para os alunos que chegam ao 50 continuarem, dando a possibilidade de acompanhamento, pela professora, dos alunos com dificuldade para concluírem a sequência.

Assim, ficou evidente a necessidade de o professor estar atento a todos os alunos, dando diferentes oportunidades de construção de sequências numéricas com orientações. Essas considerações levaram o grupo a definir condutas docentes para o trabalho com os conteúdos e conceitos que envolvem o estudo do sistema de numeração decimal.

Tais reflexões e indagações sobre as respostas possíveis permite às estagiárias a aproximação com o conhecimento do conteúdo pedagógico imbricado nos conhecimentos dos conteúdos da matéria a ser ensinada.

Os conteúdos matemáticos envolvendo números e a base decimal fizeram parte da narrativa de várias alunas. Ana Clara, na sua narrativa nº 3, registra que inicialmente a professora coloca as operações na lousa para os alunos copiarem e, depois, explica que o resultado sempre é 10, enfatizando que, por isso, nosso sistema de numeração é de base 10. Faz a apresentação dos resultados da sequência de operações apresentada na lousa, utilizando os dedos da mão e o

material concreto (lápiz de cor), para evidenciar o resultado e possibilitar que os alunos entendam a colocação do número que estava faltando para dar o resultado 10 (dez):

$$1 + \_ = 10$$

$$2 + \_ = 10$$

$$3 + \_ = 10$$

$$4 + \_ = 10$$

$$5 + \_ = 10$$

$$6 + \_ = 10 \text{ [...]}$$

Dando continuidade à narrativa, Ana Clara expõe que a professora utilizou a calculadora para apresentar outras bases numéricas. A partilha e a aproximação do grupo para discussão das experiências, a interpretação dos fatos e de algumas desconstruções sobre o vivido na prática e o aprendido na teoria permitiram dialogar com seus conhecimentos e expor sua forma de entender a vivência narrada.

*Usou a calculadora para mostrar os resultados que existem outras bases numéricas – de 2 em 2; de 5 em 5, etc...[...]*

*Pude verificar que a professora fez os exercícios com a calculadora sozinha. Explicou para os alunos que o tempo era pequeno, e por isso fez tudo na calculadora.*

*Vejo a maneira que ela trabalhou, distante da teoria apresentada na faculdade e das minhas concepções de “ser professora”. Entendo que a professora deveria ter dividido a sala em grupos e ter distribuído os cálculos entre os grupos para que todos entendessem como chegou ao resultado; talvez assim a atividade teria mais significado e não significaria “perder tempo” com os cálculos da adição.*

*A professora é muito rígida com os alunos, exige silêncio o tempo todo e anuncia sempre para que prestem atenção.*

*Penso que o professor precisa demonstrar mais carinho e agir com mais atenção às expectativas e às possibilidades de compreensão dos alunos; precisa dar-lhes atenção e não ficar chamando a atenção, o tempo todo, pois, quando o assunto é interessante, os alunos ficam atentos. Precisa também se preocupar com os propósitos das atividades, as compreensões que pretende que os alunos tenham, ou seja, precisa ter foco nas aprendizagens esperadas. Este conceito da Base 10 é muito importante para aprendizagem de outras operações e conceitos matemáticos [...] (ANA CLARA, 2º ano EF, narrativa n. 3, 03 maio 2010).*

A aluna tem criticidade, entende a importância do professor mediador da aprendizagem e demonstra saber que existe outra possibilidade de propor a atividade. A situação narrada permite, também, constatar que “a ação do professor faz diferença na aprendizagem [...] sua maneira de ser, de pensar e de agir permanecem como arma poderosa em todo processo de profissionalização” (GAUTHIER, 1998, p. 71).

### **Considerações finais**

A proposta de realização de estágio pelas alunas do curso de Pedagogia confirmou que, nos momentos de estágio do aluno da formação inicial, existem possibilidades de sair da condição de espectador do ensino para assumir as condições da profissão docente, pois é possível refletir sobre as responsabilidades, os desafios e os conflitos docentes, relacionados às vivências e às experiências com os rituais de ensino e o ensino e a aprendizagem de conteúdos matemáticos. Sendo assim, o aluno, ao inserir-se no contexto escolar e participar das aulas, tem possibilidade de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos dos conteúdos e da didática.

Nessa pesquisa, as alunas do curso de Pedagogia anunciaram com naturalidade que os conteúdos de Matemática são “difíceis” de serem ensinados e que deve ser modificada a postura do professor que ainda adota a exposição do conteúdo, seguida de exercícios de aplicação e posterior correção, como procedimento para ensinar. As alunas têm como referência seu próprio processo de escolarização, as vivências como aprendizes numa escola de, no mínimo, dez anos atrás, com padrões de comportamento que privilegiam a avaliação pautada nos acertos e erros e/ou em crenças sobre a matemática como uma disciplina difícil de ser aprendida. Contudo, compreendem que os alunos do ensino fundamental, principalmente, precisam envolver-se com atividades de Matemática que ofereçam desafios, para levantarem hipóteses, verificarem os resultados e, de forma autônoma, desenvolverem o pensamento matemático, e o gosto pela disciplina. Elas, porém, não se sentem preparadas para essa tarefa. Afirmaram não gostar de Matemática e não saber ensiná-la, devido aos “traumas” e às marcas deixadas pelo processo de escolarização.

É importante enfatizar que, especificamente em relação ao ensino de conteúdos de Matemática, houve consenso, entre as estagiárias, de que, para construção de conceitos e apropriação de conteúdos afins, os alunos precisam comunicar suas ideias matemáticas, que serão valorizadas ou questionadas a partir das explicações e das validações e das conjecturas levantadas.

Quanto aos rituais de ensino, esses merecem ser destacados por serem singulares ao processo de formação docente. As narrativas das alunas revelaram que eles contribuem de forma significativa para a construção da base de conhecimentos para o ensino, principalmente, no que

se refere ao envolvimento das alunas estagiárias na sistematização de conhecimentos profissionais que guiam as decisões do professor relativas aos conteúdos a serem ensinados, às formas de conduzir o tempo de desenvolvimento das propostas de ensino, aos procedimentos diante da participação dos alunos. Nesse sentido, os rituais escolares observados e narrados abrangeram tanto os conhecimentos pedagógicos quanto os conhecimentos da matéria, do currículo e do contexto educacional.

A observação do fazer docente e das vivências das cinco alunas que participaram como sujeitos desta pesquisa mostrou que, no início, buscavam participar de situações que garantissem aproximação com os conteúdos de matemática a partir da observação das aulas e do contexto de aprendizagem em evidência.

A criticidade das alunas em relação à prática profissional docente deixou claro que a atividade docente deve extrapolar os limites de sua sala de aula, pois o professor precisa ter conhecimento dos conceitos matemáticos, saber de que forma trabalhá-los, criando ambientes favoráveis para a aprendizagem, além de ter disponíveis e saber utilizar os materiais e os recursos adequados. Essas percepções trouxeram para as alunas a confirmação da importância do trabalho pautado em resolução de desafios, a fim de possibilitar aos alunos interagir com os dados, levantar conjecturas, fazer aproximações e realizar os procedimentos adequados com segurança para encontrar as respostas.

A adoção da produção de narrativas como instrumento de reflexão sobre a prática foi valiosa para as constatações acima: ao escrever, a aluna estagiária se torna agente ativo de sua própria compreensão, pois a escrita exige a vivência da atividade e a reflexão sobre as circunstâncias e os conhecimentos criados, testados, refutados e transformados.

Portanto, a reflexão sobre esse processo permitiu reconhecer a docência como uma profissão que sofre influência das concepções e preconceções dos estudantes dos cursos de formação inicial. O repertório de saberes sobre as situações de aprendizagens também merece ser considerado, pois, ao serem os saberes modificados, tornam-se conhecimentos profissionais para o exercício da docência.

Assim, este trabalho permitiu compreender que escrever é um dos movimentos de transformação da experiência em conhecimento, principalmente quando a produção da escrita está a serviço da identificação e da compreensão dos movimentos que interferem nas relações de ensino e de aprendizagem. Envolver-se com a escrita ajudou as participantes da pesquisa na exposição de um saber específico e particular, levando-as a reconhecerem-se como profissionais, ao aflorar o espírito crítico identificado em vários momentos da pesquisa.

## Referências Bibliográficas

- CUNHA, Maria Isabel da (2010). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Trajórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq.
- ESCOLANO, Agustín B. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GAUTHIER, Clermont. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ.
- GHEDIN, Evandro (2006). A formação continuada de professores(as)/educador(a) e as dimensões de sua profissionalidade. In: SOUZA, Cecília Rodrigues de. *Educação: discurso e compromisso*. Manaus: Valer, 2006. P. 93-130.
- MONTERO, Lourdes. (2001). *La construcción del conocimiento profesional del profesor*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SHULMAN, Lee. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22.
- VIÑAO-FRAGO, Antonio. (2001). Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- ZEICHNER, Ken. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação – Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set.-dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em set/2010.

## 8.2.

### Título:

**Desafios da docência universitária: entre os saberes da pesquisa e os saberes da docência**

### Autor/a (es/as):

### Coordenador/a:

Carlos, Lígia Cardoso [Universidade Federal de Pelotas – Brasil]