

Tempos e espaços da aprendizagem na configuração da formação do professor nos cursos de licenciatura

The configuration of teacher education in undergraduate courses:
learning in time and space

Joana Paulin Romanowski¹

Simone Regina Manosso Cartaxo²

Resumo

O artigo aborda a aprendizagem da docência em cursos de licenciatura a partir de investigação com estudantes desses cursos. O objetivo é realizar uma análise o exame da aprendizagem dos estudantes que cursam as licenciaturas com a finalidade de compreender como eles percebem sua formação para a docência. A análise se desenvolve a partir de pesquisa realizada em diferentes cursos de licenciatura e na perspectiva de compreender a configuração do ser professor como função social, considerando as proposições de Elias (1994). Os resultados do exame apontam para a importância de espaços e tempos nos quais se gestam os conhecimentos com os quais se estruturam os currículos de formação dos cursos de licenciatura; as práticas realizadas no decorrer da formação; as interações que se estabelecem entre os sujeitos e os processos de aprender; a movimentação do imediato e próximo para o diverso e amplo. As teias de interdependência entre os sujeitos permitem que se estabeleçam novos modos de relações sociais configurando uma nova sociedade mais solidária que expressa as práticas dos trabalhadores sistematizadas coletivamente.

Palavras-chave: Constituição da docência. Aprendizagem da docência. Formação de professores. Cursos de licenciatura.

¹ Bolsa Produtividade em Pesquisa CNPq, 1D. Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo; Mestrado Universidade Federal do Paraná. Professor titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PPGE e Centro Universitário UNINTER. Coordenadora do Fórum de Editores da ANPEd (2015/2017). Editora Revista Intersaberes- UNINTER. Comitê Editorial da Revista Formação Docente. Coordenadora do GT 08 – Membro do Comitê Científico da ANPEd – (2008/2010). Membro da Rede de Pesquisadores em Formação de Professores RIPEFOR. E-mail: joana.romanowski@gmail.com

² Doutorado em Educação (PUCPR -2013). Professora e pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba desde 1989-2020. Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação atuando como Coordenadora da Linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem desde 2015-2018.

Abstract

The article discusses teaching learning in undergraduate courses based on research with students from these courses. The objective is to examine the learning of undergraduate students to understand how they perceive their education for teaching. The analysis is developed from research carried out in different undergraduate courses and in the perspective of understanding the configuration of being a teacher as a social function, considering the propositions of Elias (1994). The results of the exam point to the importance of spaces and times in which the knowledge with which the curricula of the undergraduate courses are structured is managed; the practices carried out during the course; the interactions that take place between the subjects and the learning processes; the movement from the immediate and close to the diverse and broad. The webs of interdependence between the subjects allow new ways of social relations to be established, configuring a new, more solidary society that expresses the practices of workers collectively systematized.

Keywords: Constitution of teaching. Teaching teaching. Teacher training. Undergraduate courses.

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1992, p. 14)

Introdução

Esse artigo focaliza o exame das aprendizagens dos estudantes que cursam as licenciaturas com a finalidade de compreender como eles percebem sua formação para a docência. A análise se desenvolve a partir de pesquisa realizada em diferentes cursos de licenciatura na perspectiva de compreender a configuração do ser professor como função social, considerando as proposições de Elias (1994). A configuração social pode ser entendida ao realizar uma leitura dialética da interação indivíduo e sociedade na qual o *“indivíduo é representante de uma função que só é formada e mantida em relação a outras funções, as quais só podem ser entendidas em termos de estrutura específica e das tensões específicas desse contexto total”* (ELIAS, 1994, p. 22).

Na organização do texto busca-se situar a configuração da função docente considerando a aprendizagem nos cursos de licenciatura. Na atualidade, esses cursos são alvo de reformulações determinadas por regulamentações legais apontando para uma configuração restrita aos aspectos técnicos da docência. Nessa perspectiva, estudos e debates realizam uma análise das tendências e implicações dessas determinações legais incorporadas a este artigo. Se, para Elias, a configuração de uma função social se dá pelo aprendizado das regras e pelo conjunto complexo de inter-relações nas quais o sujeito atua e que vai constituindo a sua singularidade é necessário que, ao examinar a formação para docência, se examinem os determinantes que orientam os cursos de licenciatura.

Em seguida o texto indica como as pesquisas abordam a aprendizagem da docência como objeto de pesquisa e, para isto, foram consultados estados da arte no campo da formação de professores, como tempos e espaços da pesquisa sobre aprendizagem da docência. Na continuidade se apresenta a pesquisa que origina este texto indicando os dados obtidos e as análises sustentadas nos fundamentos de Norbert Elias. Dessa perspectiva busca-se compreender as indicações das aprendizagens dos estudantes e as possibilidades de configuração do ser professor.

Por fim, as considerações finais buscam indicar pontos para uma ementa das possibilidades das aprendizagens da docência na configuração da função do professor. Dessa forma intenciona-se avançar para além dos limites do ensino centrado na transmissão do conhecimento que pautamos documentos legais do tempo e espaço atual marcado por uma “pedagogia de resultados” .

Tempos e espaços na formação de professores nos documentos legais

A formação de professores se apresenta configurada como uma das possibilidades de melhoria da prática docente na educação básica desde o surgimento da escola pública secular. No Brasil, a institucionalização de uma formação padronizada dos professores tem, entre seus marcos, a criação do curso normal em 1854 e a abertura dos cursos de licenciatura em 1934, e no

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 731-754, 2021

final do século XX, a formação em nível superior em curso de licenciatura passou a ser uma exigência definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

O nível superior como exigência de formação para todos os professores deveria ter acontecido em uma década como foi estabelecido nas disposições transitórias da LDBEN. No entanto, essa meta ainda não foi alcançada. O estado da formação dos professores que atuam na educação básica, de acordo com a Sinopse Estatística de 2018, se constitui em 79,8% de formação em nível superior, dos quais 76,7% são formados em cursos de licenciatura. Do total de professores 34,9% possui especialização, 2,6 % mestrado e 0,5 % doutorado. A formação em nível médio abarca 19,8% dos professores, a maioria atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas há ainda professores com formação apenas de ensino fundamental, 0,25% do total. Esses índices apontam que lentamente vai se configurando a elevação do nível de formação em nível de educação superior. A manutenção de professores com nível médio permanece mesmo depois de quase vinte e cinco anos da aprovação da LDBEN, como indicam Scheibe e Bazzo (2013). Contraditoriamente, um conjunto de regulamentações e leis complementares definiram a obtenção de institucionalização de uma formação de nível superior como analisam Freitas (1999, 2002, 2007); Kuenzer (1999); Brzezinski (2013). Além disso, essas regulamentações sustentam uma formação com preponderância de uma “Pedagogia de resultados”, como expressa Saviani (2007). Essa pedagogia pressupõe a métrica da aprendizagem baseada em resultados de exames gerais sem que verifique a diversidade de condições em que se efetiva o processo de ensino.

De outra perspectiva, a análise dos cursos de licenciatura aponta para uma composição curricular configurada em disciplinas direcionadas ao bacharelado mantendo como apêndice a formação para a docência. A isso se soma uma organização institucional setorizada na qual é mantida a desarticulação entre os departamentos, entre a formação dos conhecimentos específicos e a formação pedagógica que conforme Martins; Romanowski; Cartaxo (2018) estabelecem prioridades com implicações para as práticas

pedagógicas desenvolvidas na educação básica e o distanciamento entre universidade e escola.

As atuais diretrizes para os cursos de licenciatura, Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, homologada pela Portaria n.º 2.167 de 19/12/2019, em análise por pesquisadores, expressa uma abordagem tecnicista/instrumental, com uma formação direcionada a preparar um professor executor, isto é, um docente eficiente no desenvolvimento das competências dos estudantes demarcadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre essa abordagem Scheibe e Bazzo (2019, p. 673) destacam “um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade” e Pimenta; Pinto; Severo (2020, p.12) ao se referirem à formação de professores articuladas à BNCC ressaltam a corporificação de uma “tendência desintelectualizante e neotecnicista”. Contrários a essa abordagem Aguiar e Dourado (2019, p. 35) afirmam que os cursos de formação de professores se constituem “estratégica para concretizar a reforma da educação básica em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”.

Destarte, “uma formação que se limita somente ao domínio das disciplinas científicas e acadêmicas” (IMBERNOM, 2010, p. 112), pois busca superar estar atrelada e restrita ao professor que ensina conteúdos curriculares. No entanto, como afirma Cunha (2013) o professor exerce sua prática profissional de modo efetivo na escola e na universidade e, desse modo indagar a formação é também indagar a escola.

As investigações e pesquisas focalizando estes cursos são constantes e envolvem estudos sobre as políticas que os definem, o currículo seus componentes e concepções, os processos e as práticas, os formadores e as aprendizagens. O item a seguir busca situar a aprendizagem da docência nas investigações no campo da formação de professores.

Tempos e espaços da pesquisa sobre aprendizagem da docência

A configuração da aprendizagem nos cursos de licenciatura como objeto de pesquisa é um dos assuntos de interesse do campo da formação de professores e assume diferentes perspectivas de abordagem. Para examinar essas abordagens foram examinados estados da arte e estudos de revisão sistemática já publicados.

Na década de 1990, as pesquisas em teses e dissertações que focalizaram inovações realizadas nos cursos de licenciatura examinaram os efeitos das inovações na aprendizagem dos estudantes, especialmente as mudanças de concepções em torno do processo ensino e aprendizagem. Uma segunda abordagem se refere a aprendizagem dos licenciados em situações de práticas, como o estágio supervisionado e práticas de ensino. Uma terceira abordagem concerne à aprendizagem que se efetiva na relação entre professores e estudantes, como por exemplo em processos relacionais fundamentados na perspectiva rogeriana. E ainda as que abordam especificamente a aprendizagem obtida pelos estudantes em disciplinas relativas aos conhecimentos matemáticos e ciências, como aponta o balanço de teses e dissertações em cursos de licenciatura em pesquisa feita por Romanowski (2002). Ressalta essa autora que a aprendizagem como objeto de estudo não se destaca nesta década de 1990 como assunto recorrente nas pesquisas.

Revisão sistemática realizada por Andrade (2006) referente aos assuntos focalizados em teses e dissertações defendidas entre 1999 e 2003 indica uma nova preocupação relacionada à aprendizagem e à reflexão, ou seja, ao realizar reflexão sobre a prática ocorre a melhoria da aprendizagem. Entre os assuntos pesquisados a autora indica a aprendizagem realizada em disciplinas do curso. O estudo coordenado por Brzezinski e Garrido (2006) apontam para aprendizagem do professor pesquisador e para estudos sobre a concepção de aprendizagem dos alunos. Contudo, as investigações como foco na aprendizagem são em menor número no final da década de 1990 e início dos anos 2000, pois há preocupação com a organização curricular, ou seja, com a institucionalização dos cursos.

O período de 2003 a 2010, examinado por Brzezinski (2014), expressa articulação entre as pesquisas em teses e dissertações e o contexto

educacional do período. Com efeito, os estudos focalizam a aprendizagem de tecnologias e as aprendizagens mediadas por tecnologias, incluindo os cursos de licenciatura ofertados na modalidade da educação a distância. Igualmente estudos referentes à aprendizagem sobre inclusão e de estudantes com necessidades especiais, investigação sobre as representações de aprendizagens e a relação entre afetividade e aprendizagem. A esses se somam estudos sobre a aprendizagem em disciplinas como língua estrangeira, em práticas e em projetos de inovação, assuntos já abordados na década anterior.

O estudo de Macedo (2019) que examina aprendizagem nos processos de formação em artigos de periódicos nacionais e internacionais, publicados entre 2007 e 2017, constata a aprendizagem para a docência na prática e no estágio de docência, nos processos de reflexão, na realização de pesquisa, nas narrativas de histórica de vida e em comunidades de prática e de aprendizagem. Além dos processos de formação os artigos apontam para aprendizagens de conhecimentos disciplinares e mesmo as possibilidades de geração de aprendizagem pela organização curricular.

Em consulta ao catálogo de teses e dissertações da CAPES, considerando uma leitura flutuante a partir do descritor “aprendizagem da docência”, totalizam 244 pesquisas realizadas entre 2002 a 2020, das quais 95 são teses, 144 dissertações de mestrado acadêmico e 5 dissertações de mestrado profissional. Desse total, 26 estudos foram excluídos pois versam sobre aprendizagem de disciplinas e não da docência propriamente dita; assim, foram levantados os assuntos abordados das 218 pesquisas restantes. Ressalta-se que teses e dissertações sobre formação de professores, catalogadas pela CAPES, totalizam 12.234 na área da educação. Assim, as 218 pesquisas que versam sobre aprendizagem correspondem a 1,7% do total de pesquisas sobre formação de professores. Ao averiguar esses estudos sobre a aprendizagem na formação docente verifica-se que 13% delas se referem a aprendizagem no PIBID. Este programa fomentou uma intensificação da pesquisa evidenciando efeitos positivos na formação dos licenciandos, segundo Gatti et all (2019, p. 63), tais como “o favorecimento de ações compartilhadas de aprendizagem e o aumento da motivação dos estudantes”.

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 731-754, 2021

Entre outros assuntos abordados 12 % são sobre aprendizagem dos professores da educação superior; 11% são sobre a aprendizagem de professores iniciantes; 10 % versam sobre aprendizagem para a docência em Matemática. Com menor percentual, em torno de 6% de pesquisas sobre cada assunto, constam pesquisas sobre aprendizagem nos cursos de licenciaturas, aprendizagem em cursos de EaD, aprendizagem do professor da educação infantil, aprendizagem no estágio no curso de licenciatura, aprendizagem no ensino fundamental. E com pouca pesquisa, aproximadamente 2% cada um, estão assuntos como: aprendizagem realizadas em colaboração, em compartilhamento entre estudantes, por meio de narrativas, por interação entre estudantes e professores nas escolas de educação básica, bem como a aprendizagem em Educação Especial, Educação Física, Educação no Campo, em Alfabetização, Ciências, Geografia, Sociologia.

Desses estudos e pesquisas é possível depreender que a aprendizagem da docência como objeto de estudo é um assunto pouco investigado. No entanto, constata-se um movimento da abordagem das pesquisas com centralidade no modo de organização dos cursos de licenciatura, da composição curricular, dos conhecimentos e práticas nas disciplinas. Há um deslocamento para olhar o sujeito que aprende, em tempos e espaços considerando diferentes processos: narrativas, realização de pesquisa, desenvolvimento de práticas, participação em comunidades. A investigação realizada com estudantes sobre a aprendizagem da docência, apresentada nesse artigo, aponta para esse movimento.

Tempos e espaços da aprendizagem da docência: o que apontam os estudantes

A pesquisa foi realizada sobre a configuração dos tempos e espaços da aprendizagem da docência nos cursos de licenciatura entre os meses de maio e junho do ano de 2020 com acadêmicos dos cursos de licenciatura de diferentes instituições de ensino superior. O questionário, instrumento de

coleta, foi encaminhado via *google docs* e 118 respostas foram obtidas³. Na elaboração das questões foram consideradas as indicações do questionário da pesquisa coordenada por Marcelo Garcia (2017) que aborda a aprendizagem dos professores da educação básica. As questões objetivas solicitavam valoração de 0 a 5 (para indicar a intensidade da aprendizagem – 1 pouco e 5 muito), conforme escala Likert, a respeito da contribuição da aprendizagem da docência em diferentes espaços, tempos, interações e processos, totalizando 28 questões de respostas fechadas e 2 questões abertas para indicar outras situações e experiências sobre a aprendizagem da docência. As primeiras questões abordam a caracterização dos respondentes e em seguida a caracterização da aprendizagem. Foi considerado, na elaboração das questões, que a formação do professor se constitui como um processo composto em que “Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas conceptualmente incorporadoras – o que também se distingue da ideia de simples integração” como propõe Roldão (2007, p. 100).

A caracterização dos participantes da pesquisa constitui-se por: 69,5% acadêmicas e 30,5% de acadêmicos; diferentes licenciaturas: Pedagogia (46); Pedagogia Bilingue (07); Química (28); Matemática (07); Física (22) e quanto às instituições 80,5% são de instituições públicas.

Quanto ao período do curso no qual os acadêmicos estão matriculados identificamos que estão frequentando identificamos que 60,2% já concluíram mais da metade do curso (5º ano (6,8%); 4º ano (39%); 3º ano (14,4%); 2º ano (20,3%); e 1º ano (19,5%). Destaca-se que: 11,9% dos acadêmicos estão cursando uma segunda licenciatura; 78% tem menos de 30 anos; 11% têm idade entre 30 e 40 anos e 11% entre 40 e 50 anos.

A experiência profissional de 31,3% dos participantes está vinculada a atuação em escola como docente e/ou estagiário, 37,3% são somente

³ Na coleta de dados a pesquisa contou com a contribuição de César Gustavo de Souza Belotto, Licenciatura em Matemática; Gustavo Thayllon Franca Silva, Curso de Pedagogia – UNINTER; Priscila Ximenes Souza do Nascimento, Curso de Licenciaturas PUCPR.

estudantes e os demais 31,4% realizam atividades diversas sem vínculo com a docência.

Para a análise e discussão das respostas dos estudantes ponderamos em Norbert Elias que realiza uma leitura do processo de transformação pelos quais os grupos sociais passaram por meio do estudo do comportamento humano e pela leitura dialética do par de conceitos indivíduo e sociedade. Ele rompe com a conceito dicotômica indivíduo e sociedade e defende a ideia de que o todo não pode ser compreendido unicamente pela soma das partes. Nesse todo-sociedade - sociedade não é um todo harmonioso e estático, mas repleto de contradições e tensões - cada indivíduo faz parte de um determinado lugar e tem uma função que está sob uma ordem invisível mantendo relação com outras funções entendidas em termos de estrutura específica e das tensões específicas.

Para explicar essa relação entre estrutura e função Elias se utiliza de algumas metáforas - que de forma limitada - auxiliam na explicação da complexa configuração da sociedade. Na metáfora da casa de pedras, por exemplo, a estrutura não é entendida como a soma de pedras isoladas, mas da função de cada pedra e das relações que elas estabelecem entre si pois “o formato das pedras só pode ser explicado em termos de sua função em todo o seu complexo funcional, a estrutura da casa” (ELIAS, 1994, p. 25). No caso dos indivíduos, a formação de cada um depende da evolução histórica do padrão social e só se pode compreender a relação do indivíduo com a sociedade pela historicidade.

A inter-relação entre indivíduos e sociedade é dinâmica e constituída por um emaranhado flexível de tensões, como no exemplo de uma rede - outra metáfora - cujos fios isolados fazem parte de um sistema de tensões cuja forma individual se modifica e é modificada constantemente. Nessa ideia a sociedade é composta pelas relações interdependência entre os indivíduos nas quais as múltiplas ações sociais compõem o campo social que se relaciona com outros campos.

Esse contexto de interdependência envolve uma cadeia produtiva com atuação de sujeitos e instituições formando uma rede de funções, com leis próprias, que ligam as pessoas entre si. Embora cada contexto funcional tenha

suas próprias leis e sua criação não seja computada a indivíduos particulares, não é algo que ocorre fora dos indivíduos pois cada função é realizada para atender outros indivíduos, ou seja, a função de um indivíduo depende da função de outros e vice-versa. O encadeamento de atos individuais vinculados aos demais atos formam correntes fortalecendo as ações dos individuais. Com efeito, o sujeito se torna inserido ao inserir-se.

Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais que chamamos “sociedade” (ELIAS, 1994, p. 23).

Neste contexto de configuração e determinação social, o que é moldado também molda – como matriz e moeda - ou seja, sociedade e indivíduo se formam num processo de interdependência e a margem de decisão individual de cada sujeito emerge dentro da rede de interdependências de um determinado lugar. Ao constituir-se como indivíduo na sociedade, ou seja, como um ser social – denominado por Elias como um processo de individuação - que aprende as regras no conjunto complexo de inter-relações em que atua é que vai constituindo a sua singularidade.

Essa trama de relações que o envolve o indivíduo forma um campo social com forças que o compele a agir sob determinadas normas e regras. No entanto, nesse campo social o indivíduo tem uma margem de decisão que está relacionada à configuração histórica da sociedade em que vive. Essa margem de decisão revela uma ideia de poder sendo característico das sociedades mais desenvolvidas “que as diferenças entre as pessoas, sua identidade-eu, sejam mais altamente valorizadas do que aquilo que elas têm em comum, sua identidade-nós” (ELIAS, 1994, p.130) - esse ter “em comum” é o que Elias chama de *habitus* , uma forma de ser e estar de determinado grupo. Embora as diferenças individuais sejam mais valorizadas nos contextos das sociedades mais civilizadas ressalta-se que no desenvolvimento da civilização uma sociedade não se torna mais ou menos civilizada, mas sim mais complexa.

Ao conceber a individualização no processo social, na sociedade urbana o indivíduo vai reduzindo seu envolvimento com os grupos familiares mais restritos e tendo menos necessidade de se adaptar a comportamentos e à proteção dela proveniente e passam a ser mais autônomos, embora sob as regras sociais do Estado. No entanto, neste contexto mais amplo os níveis mais elevados de individualização apresentam mais liberdade de escolha - satisfação - e ao mesmo tempo aumentam os riscos de insatisfação uma vez que os são intensificadas as competições e tensões nos grupos adultos.

Estudos a partir da teoria Norbert Elias têm se desenvolvido na área da educação (BRANDÃO, 2003; LEÃO, 2007) e conforme a pesquisa de Honorato (2017) algumas tratam da especificidade da formação de professores uma vez que a sua constituição na docência resulta das configurações sociais nas quais ele está imerso.

Neste sentido, a partir da compreensão das configurações sociais e da importância das relações sociais estabelecidas na constituição dos sujeitos em Elias, fazemos uma leitura e análise dos dados recolhidos com acadêmicos das licenciaturas. A finalidade é indicar como os estudantes percebem sua formação para a docência, na perspectiva de compreender a configuração do ser professor como função social, ao examinar a leitura dialética da interação indivíduo e sociedade. A partir da aprendizagem da docência é possível discutir determinantes das relações que se estabelecem nessas aprendizagens bem como tensionamentos entre os sujeitos e a estrutura, no caso os cursos e as políticas que os definem.

Na sistematização dos dados dessa pesquisa foram definidas duas categorias: i) espaços e tempos de aprendizagem e ii) interação nos processos de aprendizagem. Os espaços e tempos de aprendizagem se referem à estrutura, isto é, às relações que os estudantes estabelecem com as instituições e com a proposta do curso. Interação nos processos se referem às relações entre os estudantes e os demais sujeitos como os professores do curso de licenciatura, os professores da educação básica, os colegas de curso, e mesmo as reflexões individuais.

A tabela 1 indica os espaços e tempos de aprendizagem dos estudantes das licenciaturas e foi organizada a partir da indicação do que eles elegem

como significativos. Foram indicados os projetos de extensão na escola, o PIBID, estágio, aulas, conhecimentos disciplinares, evento acadêmicos, consultas à internet, programa de bolsa de estudo, o próprio local de trabalho, outras literaturas, eventos não acadêmicos e ambientes não universitário. Os percentuais da Tabela 1 são alusivos às indicações feitas nas indagações proposta no questionário de investigação no nível 5 da escala Lickert.

Tabela n 1- Espaços e tempos de aprendizagem

Itens	%
Projetos de extensão/PIBID	78,0
Estágio	75,4
Aulas e conteúdos das disciplinas	66,1
Eventos acadêmicos	64,4
Internet	57,7
Programa de bolsa de estudo	56,8
No local de trabalho	53,4
Outras literaturas	46,6
Eventos não acadêmicos	32,2
Fora da universidade	19,5

Fonte: as autoras (2020)

Nota – Os percentuais são relativos a cada item em relação ao total de respostas.

Para os estudantes é determinante a aprendizagem da docência ao se envolverem em práticas. No entanto, a aprendizagem dos conhecimentos tais como conteúdos disciplinares, aulas, eventos acadêmicos e a realização de pesquisa, foram evidenciadas como determinantes na aprendizagem da docência

Os espaços de aprendizagem destacados pelos estudantes referem-se a lugares nos quais a interação é ampliada e diversificada, como no caso dos projetos de extensão, o PIBID, os estágios e a escola básica. Nesses lugares se estabelecem as práticas, assim para os estudantes é determinante a aprendizagem da docência ao se envolverem em práticas.

O espaço da sala de aula contempla uma organização já conhecida pelos licenciandos uma vez que a aprendizagem da docência é uma profissão

que se aprende, também, pela vivência da discência. Neste espaço são valorizados os conteúdos de formação previstos no Projeto Pedagógico do Curso e, numa perspectiva da práxis, os conteúdos que os estudantes trazem das suas inserções na escola básica e das suas experiências em outros espaços podem ser compreendidos com a mediação/interação com o professor e demais colegas. Assim, a aprendizagem dos conhecimentos tais como conteúdos disciplinares, aulas, eventos acadêmicos e a realização de pesquisa, se somam como determinantes na aprendizagem da docência. A isso se acresce as leituras e consultas obtidas na internet e na literatura como indicam os estudantes na configuração de seus conhecimentos para tornarem-se professores. As proposições em torno da estruturação do currículo de cursos de licenciatura se constituem alvo das definições de políticas públicas, pesquisas discussões e debates no campo da formação de professores como as indicações desde Shulmann (1986), Roldão (2007), Gatti *et all* (2019) em que conhecimentos pedagógicos, sobre o conteúdo ensinado, práticos, teóricos e contextuais compõe a formação. Ser professor prescinde destes saberes, mas ser professor é mais que isto, pois não basta ensinar conteúdos, como em Santos (1992, p. 130):

A compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de 'bons conteúdos' mas sim da prática sobre essa realidade social. [...] É este o papel do conhecimento; ele é meio, não se constitui em objetivo em si mesmo.

Os indicadores das aprendizagens confirmam que as propostas dos cursos definem o ser professor, uma estruturação de curso marcada por uma concepção tecnicista implica na configuração da função do ser professor, limita essa função social. Scheibe e Bazzo (2013) alertam que a configuração da formação determinada na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica-BNC-Formação se constitui no “interior de uma base racional” direcionada para uma educação de caráter privado contraditoriamente ao caráter da educação pública. Deste modo, a configuração da função do professor estabelecida na organização pedagógica do curso faz diferença, pois a sociedade e indivíduo se formam num processo

de interdependência. Os professores na realização de seu trabalho observam as normas que o regem, mas nas decisões que toma exercem a autonomia.

Os limites de uma proposta de formação centrada na organização de um currículo com base racionalidade técnica tem sido indicados desde Diniz-Pereira (1999); Carr e Kemmis (1986); Pérez Gómez (2000), Marcelo Garcia (1999) e mais recentemente Diniz -Pereira e Zeichner (2019), Aguiar (2019), Nóvoa (2019) Sarti (2020), entre outros.

A perspectiva da estruturação dos currículos é de fundamental importância ao se constatar que os conhecimentos disciplinares teóricos e práticos são percebidos pelos estudantes como estruturantes de suas aprendizagens de docência e entendendo que na atualidade de acordo com Elias (1994, p. 149) *“aumenta a impotência do indivíduo em relação ao que está acontecendo no nível mais alto da humanidade”*.

As interações no processo de aprendizagem se efetivam nas práticas em que as relações entre os sujeitos são estabelecidas, como já dito *“cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente são elos nas cadeias que as prendem”* (ELIAS, 1994, p. 23).

A Tabela 2, a seguir, reúne o que entendemos como possibilidades de aprendizagem da docência nas formas práticas de interação e de processos de aprendizagem, ou seja, as formas como os estudantes aprendem e se tornam docentes. As interações envolvem, das mais indicadas as menos indicadas, conversa com professores das disciplinas, entre estudantes, com professores da educação básica, nos grupos de estudos, com a família e outras turmas. Já os processos de aprendizagem, em ordem do mais indicado ao menos indicado, são a realização de trabalhos, a atitude do professor, o esforço para superar dificuldades, as iniciativas próprias para aprender, a metodologia do professor, as atividades individuais, o estudo para as provas e as situações informais. Nessa Tabela 2, estão indicados os percentuais de escolha referentes às indicações dos estudantes em suas respostas organizadas em ordem decrescente. Foram consideradas as marcadas com o maior grau de intensidade na escala Likter.

Tabela nº 2 - Interação e processos de aprendizagem

Itens	%
Conversa com o professor	83,0
Realização de trabalhos	75,5
Conversa com professores da educação básica	75,4
Atitudes do professor	74,6
Com as dificuldades	70,3
Iniciativa própria	68,0
Metodologia do professor	65,3
Atividades individuais	61,9
Conversas com colegas do grupo	61,0
Conversas com os colegas da turma	52,5
Grupos de trabalho	51,7
Estudar para as provas	45,8
Interações na família	42,4
Situações informais	42,3
Conversas com outras turmas	29,6

Fonte: as autoras (2020)

Nota – Os percentuais são relativos a cada item em relação ao total de respostas.

Nos processos de aprendizagem é altamente valorado o contato com o professor, a sua atitude e as metodologias por ele utilizadas, a interação com os outros colegas, especialmente com os grupos de convivência própria e cotidiana. Nas interações no processo de aprendizagem na perspectiva reticular identificamos a dinamicidade das relações que não se restringem ao espaço da sala de aula, pois a ampliação dos espaços de aprendizagem é indicada pelos estudantes. Isso nos remete a questionar os modelos de ensino transmissivos, centrados no professor, e aqueles com vistas à eficiência e à produtividade na distribuição dos conteúdos, que restringem os espaços e formas de interação. A reprodução do conhecimento cinge as potencialidades da própria aprendizagem por não produzir transformações. Assim, faz diferença o modo como as interações são instituídas e os conteúdos que as engendram. O domínio relacional na prática docente é ressaltado por Altet (2017, p. 1204) ao destacar que esse componente da prática docente envolve as dimensões: *“emocional e relacional; interações de ordem pedagógica relativas à organização e gestão do grupo e das condições de aprendizagem; interações de ordem didático-epistêmica como gestão, estruturação da*

aprendizagem e dos saberes constitutivos”. Ainda que a relação entre os sujeitos se expresse no processo de aprender, os objetos de interação estabelecido nessa relação são de diversas naturezas, tais como conhecimentos disciplinares, desenvolvimento de projetos, práticas, como indicado na categoria anterior.

A restrição dos espaços de interação, por sua vez, cinge a trama de relações que envolve o indivíduo e forma um campo social com forças que o compele a agir sob determinadas normas e regras. A determinação de como e onde aprender pode ser restrita a uma concepção de ensino transmissiva que estabelece um movimento vertical circunscrito à repetição. Ao contrário, quando o espaço é ampliado e diversificado rupturas são potencializadas e as experiências de aprendizagem possibilitam que o indivíduo tenha uma margem de decisão ampliada. Assim, a diversidade das interações, dos conhecimentos, espaços e tempos das aprendizagens nas quais ocorre a formação pode fazer diferença na singularidade de cada professor.

Para Roldão (2007) a função social do professor se distingue pelo espaço de atuação profissional, a escola e o currículo e por um saber profissional específico, assim faz diferença as aprendizagens realizadas no curso de licenciatura, o que implica na elevação do estatuto do magistério em formação, compromisso, responsabilidade, reconhecimento e valorização. Um curso de licenciatura restrito a conhecimentos técnicos, como parece definir as atuais bases nacionais de formação de professores, Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, limita a compreensão da docência à sua dimensão técnica.

A escola expressa demandas que advêm de sua configuração social no interior das disputas que a engendram. Em seu processo de democratização, ao se tornar um espaço de educação para todos, reconfigura as práticas e a organização pedagógica, entre elas: a diversidade cultural, a inclusão, as metodologias ativas, a avaliação em larga escala, a incorporação das tecnologias de informação e comunicação. (ROMANOWSKI, MARTINS, SAHEB, 2019). Essa nova configuração na qual a aprendizagem assume protagonismo no processo de ensino extrapola o espaço da aula para a diversificação de espaços, tempos, interações e processos estabelecendo novos

elos na cadeia escolar, e “é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais que chamamos “sociedade” (ELIAS, 1994, p.) Assim, a formação nos cursos de licenciaturas se compõe de novas determinações que se espriam pelo tempo e espaço social.

Considerações finais

Ao eleger a abordagem do exame das aprendizagens dos estudantes que cursam as licenciaturas o foco de análise não entende a aprendizagem para a atingir metas e melhoria de desempenho na perspectiva de formação de professores para atuar com competências. A finalidade foi direcionada para compreender como os estudantes percebem sua formação para a docência. Com efeito, esta compreensão tomou por referência indicações da configuração do ser professor como função social entendendo que a formação de professores para constituir à docência resulta das configurações sociais nas quais ele está imerso. Ao perscrutar os estudantes quanto às suas aprendizagens realizadas nos cursos de licenciatura se evidenciam: a importância de espaços e tempos nos quais se gestam os conhecimentos com os quais se estruturam os currículos de formação dos cursos de licenciatura; as práticas realizadas no decorrer da formação; as interações que se estabelecem entre os sujeitos e os processos de aprender; a movimentação do imediato e próximo para o diverso e amplo.

Esses indicadores reafirmam a composição e realização dos cursos de licenciatura, pois importa um sólido conhecimento elencado no conjunto de disciplinas, práticas, estágios, projetos, pesquisas. Os estudantes aprendem a docência no cotejamento do currículo, nas interações nos espaços, tempos e processos desencadeados na realização da aprendizagem. Esse conhecimento do ser docente se assegura pela compreensão do que se ensina, de como, para quem, para que, onde e quando.

Das indicações dos estudantes se depreende que a relação teoria e prática permeia as aprendizagens, bem como o vínculo entre os espaços da universidade e da escola está presente nas interações das práticas

experienciadas no processo de formação. E foi possível constatar que as interações são de natureza qualitativa proporcionando a realização de reflexões. As experiências resultam do envolvimento do sujeito para lidar com as dúvidas e os conflitos, redimensionadas pelas discussões e conversas nos grupos de estudo. A densidade com que cada sujeito interagir poderá provocar uma maior transformação na configuração do tornar-se professor.

No processo de formação de professores tomar a prática social problematizada a partir das vivências e experiências dos estudantes e professores faculta um processo de interação coletiva. A participação desse coletivo compartilhando suas aprendizagens oportuniza a compreensão da escola e da docência de modo crítico que permite compreender a configuração dessa realidade. Nesse processo a teoria se torna uma ferramenta poderosa para essa compreensão.

Desse modo, não se trata da formação de um professor limitado a ensinar conteúdos, pois ao examinar a aprendizagem se entende “os processos humanos e sociais são representados por pessoas (professores) que estão sujeitas às forças que as compelem, ou seja, forças de fato exercidas pelas pessoas (professores) sobre outras pessoas (alunos, pais, direção etc.) e sobre elas próprias (professores)”, nas proposições de Elias sistematizadas por Hunger, Rossi e Souza Neto (2011).

Esse processo de miscigenação compondo “teias de interdependência” em que a interação dos sujeitos permite que se estabeleçam novos modos de relações sociais configurando uma nova sociedade. Uma sociedade mais solidária que expressa as práticas dos trabalhadores sistematizadas coletivamente. Uma sociedade de superação do individualismo, da competição e de organização baseada no princípio hierárquico do poder e da riqueza. A formação do professor expressa esse compromisso de entendimento da educação como bem público de direito de todos partícipes da transformação social.

Referências

AGUIAR, M. A. da S. **Reformas conservadoras e a “nova educação”:** **orientações hegemônicas no MEC e no CNE.** Educ. Soc., Campinas, v. 40, e0225329, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100204&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jul. 2020. Epub 09-Dez-2019. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019225329>.

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. **BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias.** Retratos da Escola, São Paulo, v.13, n.35, 2019. P. 33-37. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>. Acesso em 08 jul. 2020.

ANDRADE, R. R. M. de. **Formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 e 2003.** PUC, Dissertação de Mestrado, 2006.

ALTET, M. **A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula:** pesquisa e formação. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401196&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053144321>.

BRANDÃO, C. da F.. **Norbert Elias:** formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. INEP. **Sinopse estatística-1918.** Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso 03 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

BAZZO, V. L.; SHEIBE, L. **De volta para o futuro...** retrocessos na atual política de formação docente. *Retratos da Escola*, São Paulo, v.13, n.17, 2019, p. 669 – 684. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/37>. Acesso em: 08 jul.2020.

BRZEZINSKI, I. (Org.) **Formação de profissionais da educação** (2003-2010). Brasília, DF: MEC/Inep, 2014.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. (org.). **Formação de Profissionais da Educação** (1997-2002). Brasília – MEC/ DF/Inep, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e o Plano Nacional de Educação** (2012-2?). *Educativa* (Goiânia. Online), v. 16, p. 151-167, 2013.

CARR, W.; KEMMIS, S.. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.6.

CUNHA, M. I. da. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jul. 2020. Epub 09-Ago-2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente**. *Educação & Sociedade*, n.68, p.109-125, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **Formação de Professores S/A:** tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. v. 1. 196p .

ELIAS, N.. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1994.

FREITAS, H. C. L.. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, H. C. L.. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.68, 1999.

FREITAS, H. C. L.. **Formação de Professores no Brasil:** 10 anos de embates entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n.80, p. 137-168, 2002.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. DE S., ANDRE, M. E. D. A. DE, & ALMEIDA, P. C. A. DE. . **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

HONORATO, T. Pesquisas com Norbert Elias em História da Educação. **Comunicações**, Piracicaba v. 24 n. 3 p. 107-127 setembro-dezembro 2017

HUNGER, D.; ROSSI, F.; SOUZA NETO, S. de. **A teoria de Norbert Elias:** uma análise do ser professor. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 37, n. 4, p. 697-710, Dec. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400002&lng=en&nrm=iso>. access on 20 July 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400002>.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z.. **As políticas de formação:** A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 1, n.68, p. 163-201, 1999.

LEÃO, A. B.. **Norbert Elias & e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACEDO, M. **Eixos epistemológicos da formação inicial de professores:** um estado da arte. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná.2019

MARCELO GARCÍA, C.. **Formação de professores:** para uma mudança na prática educativa. . Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C.. (Coord) ¿**Cómo aprenden los profesores en una sociedad conectada?** Universidad Sevilla, 2017. Projeto de pesquisa.

MARTINS P. L. O.; ROMANOWSKI J. P.; CARTAXOS, S. R. M. **Didática e práticas de ensino:** interlocução com a educação básica na formação inicial de professores. Olhar de Professor, v. 17, n. 1, p. 37-47, 8 fev. 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528> Acesso: 01 jul. 2020.

NÓVOA, A. . Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A aprendizagem escolar:** da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de a.; SEVERO, J. L.R. de L. **A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as):** desafios epistemológicos e curriculares. Revista Práxis Educativa, v. 15, p. 1-20, 2020.

ROLDÃO, M. C. **Função docente:** natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007a

ROMANOWSKI, J. P. **Licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações. 1. ed. São Paulo: USP, 2002. v. 1. 146 p.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. ; SAHEB, D. . **Desafios da formação pedagógica do professor da educação básica.** Ensaios Pedagógicos, v. 3, p. 59-68, 2019.

SANTOS, O. J. dos. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

SARTI, F. M. **Dimensão socioprofissional da formação docente**: aportes teóricos e proposições. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, mar. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000100294&lng=pt&nrm=iso.

Acesso em 10 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146796>.

SAVIANI, D. **Entrevista concedida por e-mail à reporter Juliana Monachesi**. Folha de S.Paulo, 26 abr. 2007.

SCHEIBE, L; BAZZO, V. L. **Formação de professores da educação básica no ensino superior**: diretrizes curriculares pós 1996. Revista Internacional de Educação Superior, v. 2, p. 241-256, 2016.

SHULMAN, L. S. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.