

A INVESTIGAÇÃO, O DIÁLOGO E A AUTOAVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS MEDIADOS PELA MONITORIA

THE INVESTIGATION, THE DIALOGUE AND THE SELF-EVALUATION IN THE UNDERGRADUATE STUDENTS TRAINING MEDIATED BY TUTORIA

VÂNIA ALVES MARTINS CHAIGAR

Graduada em Geografia (UFPEL), Mestre em Educação (UFPEL) e Doutora em Educação (UNISINOS)

Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG

Coordenadora da linha de pesquisa Redes de cultura, estética e formação na/da cidade - RECIDADE, do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (CNPq)

vchaigar@gmail.com

ANA ROBERTA MACHADO SIQUEIRA

Licenciada em Pedagogia (FURG)

Membro da Linha Redes de cultura, estética e formação na/da cidade - RECIDADE, do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (CNPq)

aanamsiqueira@gmail.com

RESUMO: O TEXTO NARRA UMA EXPERIÊNCIA REFLETIDA NO CAMPO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA, NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA, EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUL DO PAÍS. NELA A PROFESSORA E A MONITORA CONSTRUÍRAM, JUNTAMENTE COM OS LICENCIANDOS, UM PROCESSO EDUCATIVO BALIZADO PELA INVESTIGAÇÃO, PELO DIÁLOGO E PELA AUTOAVALIAÇÃO. EM UM CONTEXTO HISTÓRICO DE EFERVESCÊNCIA NO QUAL JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO OCUPAVAM ESCOLAS PÚBLICAS E COLOCAVAM À SOCIEDADE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO PAUTA A SER ENFRENTADA, ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS REIVINDICAVAM MAIOR APROXIMAÇÃO DESSE ACONTECIMENTO, O QUE GEROU MOVIMENTOS NA DOCENTE E NA JOVEM MONITORA. PASSADOS TRÊS ANOS E IMERSAS EM RETROCESSOS QUE AFETAM PROFUNDAMENTE SUBJETIVIDADES, ASSIM COMO A VIDA OBJETIVA DE CADA UMA DE NÓS, VOLTAMOS À EXPERIÊNCIA, À BELEZA DESSA CONSTRUÇÃO PARA LEVANTARMOS, NÃO APENAS SUA MEMÓRIA INSPIRADORA, MAS, TAMBÉM, PARA REFLETIR SOBRE ALGUNS DOS PRESSUPOSTOS QUE A AMPARARAM. MESMO NA CONTRAMÃO DE PROJETOS FORMATIVOS DESTILADOS NO INDIVIDUALISMO E NA COMPETIÇÃO, REAFIRMAMOS O VALOR DA COLABORAÇÃO E DA SOLIDARIEDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ASSIM COMO NA ADESÃO A METODOLOGIAS QUE MOBILIZEM DISCENTES A ALCANÇAREM SUAS APRENDIZAGENS PELA INVESTIGAÇÃO E PELO DIÁLOGO. NO CASO ESPECÍFICO CONFERE DESTACAR O IMPORTANTE PAPEL DE MEDIADORA OCUPADO PELA MONITORA QUER TENHA SIDO ATRAVÉS DA LINGUAGEM SEMELHANTE OU PROXIMIDADE GERACIONAL, AUXILIOU A MOBILIZAR APRENDIZAGENS E REFORÇAR SUA CONDIÇÃO DE PROTAGONISTA NA SALA DE AULA.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; ENSINO-PESQUISA; AUTOAVALIAÇÃO.

ABSTRACT: THE TEXT REPORT AN EXPERIENCE REFLECTED IN THE FIELD OF TEACHING AND LEARNING WITH UNDERGRADUATE STUDENTS IN THE DIDACTIC DISCIPLINE AT A PUBLIC UNIVERSITY IN THE SOUTH OF THE COUNTRY. IN IT, THE TEACHER AND THE TUTOR BUILT, TOGETHER WITH THE GRADUATE STUDENTS, AN EDUCATIONAL PROCESS BASED ON RESEARCH, DIALOGUE AND SELF-ASSESSMENT. IN A HISTORICAL CONTEXT OF EFFERVESCENCE IN WHICH YOUNG STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL OCCUPIED PUBLIC SCHOOLS AND PUTTED THE SCHOOL INSTITUTION AS THE AGENDA TO BE CONFRONTED, UNIVERSITY STUDENTS CLAIMED A CLOSER APPROACH TO THIS EVENT, WHAT GENERATED MOVEMENTS IN THE TEACHER AND THE YOUNG TUTOR. AFTER THREE YEARS AND IMMERSED IN SETBACKS THAT DEEPLY AFFECT THE SUBJECTIVITIES, AS WELL AS THE OBJECTIVE LIFE OF EACH ONE OF US, WE CAME BACK TO THE EXPERIENCE, TO THE BEAUTY OF THIS CONSTRUCTION TO RAISE NOT ONLY ITS INSPIRING MEMORY, BUT ALSO TO REFLECT ON SOME OF THE PRESUPPOSITIONS THAT SUPPORTED IT. EVEN AGAINST FORMATIVE PROJECTS FOCUSED IN INDIVIDUALISM AND COMPETITION, WE REAFFIRM THE VALUE OF COLLABORATION AND SOLIDARITY IN TEACHER TRAINING, AS WELL AS ACCEPTANCE OF METHODOLOGIES THAT MOBILIZE STUDENTS TO REACH THEIR LEARNING THROUGH RESEARCH AND DIALOGUE. IN THE SPECIFIC CASE, IT HIGHLIGHTS THE IMPORTANT ROLE OF MEDIATOR OCCUPIED BY THE TUTOR, THROUGH SIMILAR LANGUAGE OR GENERATIONAL PROXIMITY, IT HELPED MOBILIZE LEARNING AND REINFORCE HER CONDITION AS PROTAGONIST IN THE CLASSROOM.

KEYWORDS: TEACHER TRAINING; TEACHING-RESEARCH; SELF-EVALUATION.

DE ONDE PARTIMOS?

Partimos de uma jornada de aprender e ensinar em uma cidade localizada no extremo sul do país, Rio Grande (RS), uma universidade pública, além de escolas que participaram ativamente da construção dessa e de outras reflexões que se tornaram cotidianas dentro das rodas de conversa presentes na sala de aula e, posteriormente, das pesquisas dos envolvidos.

O texto que denominamos “A investigação, o diálogo e a autoavaliação na formação de licenciandos, mediados pela monitoria” reflete uma experiência no ensino da disciplina de didática, em que a docente repartiu a sala de aula com a monitora e, com ela, construiu um processo educativo bastante rico em contexto de efervescência política no cenário nacional e local, em especial dado pelas ocupações estudantis em escolas da rede pública estadual. O ano era 2016 e esse acontecimento impactou bastante a turma em que atuávamos e gerou mobilizações em nossos trabalhos que foram reconfigurados para atender a demanda daquele grupo. Pesquisas sobre as escolas ocupadas, visitação a uma delas pela turma, entrevistas com professores e gestores, realização de oficinas e palestras por licenciandos junto aos jovens do movimento, entre outras ações, gerou aprendizagens docentes e discentes, amarradas por uma metodologia que instiga a dúvida e a pergunta.

A disciplina com carga horária de 72 horas/aula carrega a responsabilidade de apresentar a licenciandos conceitos importantes inerentes à profissão de professor e à docência, em um curtíssimo período. Em nossa experiência formativa temos optado pelo ensino-pesquisa (BALZAN, 2000) priorizando ensaios investigativos em escolas públicas da cidade. Nessa direção são estabelecidos alguns acordos com os estudantes no início do semestre e buscamos movimentos metodológicos que ora levam licenciandos a se deslocarem para a escola com questionamentos e/ou observações de campo, ora retornarem à sala de aula para analisar e interpretar essas empirias a partir de referenciais teóricos. Nesse *embate* entre

o chão da escola e o da sala de aula universitária vamos compondo e/ou refazendo ideias, conceitos, compromissos, laços, representações, conhecimentos, profissões.

Ao final do primeiro bimestre desse ano letivo, notícias davam conta de ocupações estudantis em escolas de ensino médio da rede estadual de ensino, inclusive em Rio Grande (fato que ocorria quase que simultâneo à greve de trabalhadores do transporte público municipal na cidade). As informações, em grande parte, provinham de estudantes que acompanhavam com atenção e interesse ao acontecimento. Aos poucos a pauta foi tomando as aulas e os jovens demonstravam franco interesse em se aproximar desse movimento, conhecê-lo, apoiá-lo e, com ele, aprender. Foi um desses momentos em que a vida ocupa inteiramente a aula; a vida torna-se, verdadeiramente, a aula. Reconhecemos a legitimidade do tema, e propusemos, então, um projeto que denominamos “Escolas ocupadas: Qual o Projeto que as sustentam?”, aproveitando para explorar o tema Projeto Político Pedagógico. O trabalho desenvolveu, em síntese, as seguintes atividades: Pesquisa na *internet* para identificação das escolas ocupadas na cidade; entrevistas com estudantes, professores, familiares, gestores dessas escolas; visita a escolas (individualmente ou em pequenos grupos), e de toda a turma à EEEM Lília Neves; leituras de obras afins; elaboração de artigos sobre o processo; socialização em seminário. Ainda como decorrência desse envolvimento alguns estudantes organizaram oficinas, mediaram debates, assistiram filmes em escolas ocupadas.

A intensidade da participação e os movimentos desdobrados em nossas aprendizagens e relações sociais ficaram marcados em nossos corpos e, professora e estudantes, pactuamos seguirmos juntos, no ano seguinte, na disciplina Estágio I. Em nosso imaginário, talvez, fosse uma maneira para darmos continuidade à parceria firmada. Foi o que fizemos, mas isso, no entanto, já é outra história... Destacamos mediante fatias de duas autoavaliações um pouco dos sentidos atribuídos à experiência produzida:

[...] uma bela fala, inspiradora e ao mesmo tempo adequada às teorias democráticas ao pensar a pedagogia que marca este discente é a de Sônia, a coordenadora pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves. Durante a visita à Escola, ela disse que currículo é vida, PPP é vida, escola é vida. Nesse sentido, como não associar a trajetória acadêmica, que seria o currículo, mas especificamente o curso da disciplina de Didática, como sendo também vida? (F., licenciando em História, 1º sem./2016).

Gostaria de destacar três momentos que mais me senti a vontade e consegui tirar importantes lições: a discussão em sala de aula e a ida ao laboratório de informática para levantamento das escolas ocupadas, a ida a escola ocupada Lília Neves, mostrando o quão bonito é quando os estudantes assumem o controle da escola e passam a se sentir a vontade nela, e o incentivo do trabalho de campo de ir a outras escolas ocupadas. (L., licenciando em História, 1º sem./2016).

Três anos transcorreram (parece que foram mais), turbilhões de acontecimentos e muitos retrocessos nos fazem desejar registrar parte dessa memória incrível, especialmente no que tange ao processo formativo vivido pelas professoras e estudantes e alguns dos pressupostos presentes. Eles são importantes em tempos de crise, como a que vivenciamos no país, pois se por um lado nos angustiamos frente às enormes incertezas quanto ao futuro da educação (e de todo o resto), por outro nos fortalecemos, justamente, por termos vivenciado e testemunhado projetos em que jovens conseguiram colocar a escola na pauta das discussões na cidade. Na universidade, aguçamos nossa atenção e valendo-nos do “ensino-pesquisa” (BALZAN, 2000), ou ratificando a “pesquisa como princípio educativo” (DEMO, 2006), construímos as bases compreensivas para capturar o processo e transformá-lo em aprendizagens significativas.

Embora fora da “moda”, posto o estímulo a modelos assentados no individualismo e na

competição, buscamos formas mais colaborativas e solidárias de formação, posto entender que sejam fundamentais em qualquer democracia. Exacerba-se o saber prático, mas o geógrafo Milton Santos, em artigo escrito no final do século passado, já alertava para o processo em que “o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, [é] uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade” (SANTOS, 1999). Ora, ensino não é treino ou instrumentalização de pessoas. Nesse sentido, compreendemos que evidenciar fatias de processos respeitosos a jovens estudantes e analisar alguns de seus desdobramentos no ensino e na aprendizagem já terá valido à pena. Passemos então a algumas reflexões.

INVESTIGAÇÃO, DIÁLOGO E AUTOAVALIAÇÃO MEDIADOS PELA MONITORIA

Conforme já dissemos tivemos como base a investigação decorrente da exacerbação da dúvida, da pergunta, da vontade de saber o que é mediante reflexões críticas sobre o conhecimento e os contextos que o produzem. O material empírico que propiciou essa imersão pelas professoras, na atualidade, foi constituído por projetos elaborados para editais (Editais conjuntos Prograd/Prae 01 e 02/2016) de seleção de monitores, relatórios, planejamentos de ensino e depoimentos de estudantes em autoavaliações.

Balzan (2000) compreende necessária a pesquisa associada ao ensino como forma de qualificá-lo e atender as demandas do “aprendiz permanente”, uma característica deste século. O autor reconhece sua complexidade na medida em que o professor necessita muitos saberes, desde os específicos, da sua área de formação, até os que proporcionam o estabelecimento de elos entre os múltiplos conhecimentos desencadeados pelas interrogações e novas dúvidas que vão surgindo num processo investigativo.

Demo (2006) corrobora que pesquisar não se refere apenas a produzir conhecimentos

sofisticados, mas, também, a proporcionar um “ambiente de aprendizagem” na qual a pergunta e a inquietação mobilizem os estudantes para novas aprendizagens. Ambos compreendem, portanto que a postura indagativa é fundamental numa sociedade de rápidas transformações e ratificam a posição de Freire (1997) que destacou a “curiosidade epistemológica” como requisito ao ato de ensinar e aprender. Além disso, para Freire e Shor (1986) o professor é “o primeiro pesquisador, na sala de aula é o professor que investiga seus próprios alunos...” (p. 21). Portanto, desenvolver a investigação como parte da formação parece-nos fundamental nas licenciaturas.

Cunha (2006), por sua vez, destaca que a condição de protagonismo discente exige exercícios, pois ele não ocorre de forma espontânea. Para a autora protagonismo

é condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens [...]. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição existencial (CUNHA, 2006, p. 497).

A perspectiva da autoria na produção do conhecimento pelos discentes parece ser um dos pilares da investigação mesmo que difícil de ser encaminhado em face de alguns problemas contemporâneos, como o frágil desejo em se envolver na construção das aulas por parte de alguns alunos, da busca pela facilidade e rapidez em resolver demandas/problemas e da dificuldade de envolvimento com propostas exigentes em participação e compromisso, por outros tantos. O mundo da rapidez e da aparente prontidão em deslindar problemas, mediante acesso a *blogs* de

ajuda e buscas no *Google*, por exemplo, exige da docência universitária também novas posturas.

Sermos capazes de envolver os discentes numa participação mais ativa na sua própria aprendizagem requer dos docentes novos desafios na definição de suas estratégias e exige disponibilidade e abertura a novas facetas do conhecimento experiencial trazido pelos discentes. Muitas vezes são criados distanciamentos em função dessa dificuldade de dialogarmos com linguagens e saberes dos estudantes na sala de aula. Ira Shor na obra em que dialoga com Paulo Freire, em meados dos anos 1980, diz: “Levei vários anos para descobrir os verdadeiros obstáculos à aprendizagem crítica, entre os quais minha ignorância, assim como a imersão deles (alunos) numa cultura de massa que os incapacitava” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 30).

Passadas algumas décadas dessa afirmativa é provável sua atualidade, posto nossa dificuldade em compreender o outro porque, também, não sabemos muito sobre nós mesmos, e esse parece ser um exercício docente permanente, um esforço para descobrir “obstáculos à aprendizagem crítica” e inserir discentes de Licenciaturas no processo de construção de suas aprendizagens de forma mais ativa e autônoma. A multiplicidade de culturas juvenis, a complexidade da sociedade com que se deparam, as ausências de políticas sociais para essa etapa da vida, as perspectivas pobres que lhes são apresentadas como sinônimos de futuro, enfim, tudo isso são questões que pesam no hora que lhes solicitamos compromissos e envolvimento com o estudo.

Nessa direção também se justificam as atividades de autoavaliação presentes nos processos avaliativos que propusemos. Aprender a analisar percursos e aprendizagens é parte da formação, pois avaliar não é algo mecânico ou exterior a figura do professor; ao contrário, além de discernimento, clareza de propósitos, conhecimentos sobre conceitos, concepções pedagógicas entre outros, revela um tipo de investimento na docência explicitada no respeito a estudantes, quer sejam crianças pequenas ou jovens universitários. Para que é mesmo que estamos avaliando? Nunca é demais refletir!

Nos grupos que chegam as licenciaturas (estamos falando da Geografia e História em especial) percebemos ainda, em muitas situações, dificuldades para ultrapassar o ensino mnemônico, cuja origem histórica nas Ciências Humanas remonta às práticas religiosas como decorar o catecismo etc., em sua fase jesuítica. Embora exista muita teoria a garantir suporte para metodologias e didáticas adequadas a essas áreas de ensino, velhos modelos persistem (e talvez reincidam a partir de supostas neutralidades que alguns segmentos tentam imputar ao ensino escolar). Durante investigações, no início de anos letivos, sobre memórias de práticas escolares, em turmas de didática em história e geografia, atividades amparadas na ‘decoreba’ e na simples reprodução (mesmo entre grupos geracionais recentemente saídos da escola) são largamente relatadas pelos discentes, num claro indicativo de que as idéias necessitam longo prazo para mudar no chão das salas de aula.

Paralelo a esses modelos formativos, um grande número de estudantes chega para cursar a disciplina de didática carregando consigo uma representação pejorativa sobre a mesma, vendo-a como secundária e/ou desimportante no currículo do curso; sua função prescritiva ainda é forte e difícil de alterar. Fenômeno semelhante ocorre na disciplina de estágio, cuja representação, não raro, estereotipada, busca subsídios para uma escola idealizada e/ou imaginada, bem diferente da instituição que acolhe crianças e jovens de camadas pobres e em espaços muitas vezes desprovidos de infraestrutura básica e serviços essenciais à cidadania. Neste sentido a concepção de estágio como investigação sobre os espaços e tempos da escola parece constituir-se numa necessidade para melhor instrumentalizar jovens discentes de licenciaturas na compreensão sobre a cultura escolar e aqueles e aquelas que a produzem, reconhecendo-os como “praticantes” (CERTEAU, 1998) e não como objetos para os quais definem – à priori – suas ações.

Não raro estudantes emitem relatos que denotam estranhamentos ao dar com a disciplina diferente do que imaginavam e/ou esperavam,

como estes presentes em autoavaliações realizadas por estudantes de História, Geografia, Química, Matemática e Biologia¹ que cursaram as disciplinas de Didática I e II no primeiro e no segundo semestre de 2016, ano recorte de nossa reflexão:

[...] em um primeiro momento senti um pouco de estranhamento em relação a disciplina, mas ao longo dos bimestres, pude compreender que tudo é um processo, e isso fez da disciplina algo que vou levar para toda a minha formação. Passei a ver a docência, de outra maneira, na verdade me sinto parte dela, o que era algo não tão bem construído em mim. (I., licencianda em História, 1º sem./2016).

Didática em geral, foi uma disciplina que fez refletir sobre a realidade escolar – não ficando apenas nas teorizações em páginas de livros e na sala de aula -, as visitas que foram feitas, os projetos e provocações levantadas a cada aula, a metodologia e sua aplicabilidade foram, certamente, fundamentais para a ampliação de instrumentais epistemológicos dessa área do conhecimento e para um amadurecimento quanto às questões educacionais e sobre o ato de ensinar, propriamente dito. (M., licenciando em História, 1º sem./2016).

Em relação às aulas, foi muito gratificante ter didática com duas professoras, consegui absorver um duplo conhecimento, ter uma visão sobre escola sem partido e pesquisar sobre, coisa que não havia feito a fundo ainda. As aulas sobre avaliação me fizeram perceber o quanto é importante avaliar, mas o quanto também é importante saber avaliar. (R., licenciando em Geografia, 2º sem./2016).

Passei a acreditar de verdade que a docência é uma via de mão dupla e só funciona se assim for. A avaliação foi pessoalmente o maior aprendizado desse semestre. Avaliar uma pessoa não é

somente o desenvolvimento no momento “x”, a avaliação é um todo, um período, e tem importância muito maior que razões matemáticas [...]. Para além da avaliação, o contexto social é indispensável, e este permeou também as nossas discussões em sala de aula, aparecendo principalmente nas temáticas sobre currículo e cultura. (D., licencianda em Química, 2º sem./2016).

Os depoimentos refletem movimentos em relação ao alargamento do significado atribuído à sala de aula, ensino, aprendizagem, escola, currículo etc., em que discentes debateram conceitos e temas mediante a sua confrontação com investigações realizadas, sejam na escola, em espaços educativos não formais, em entrevistas com professores, estudantes e outros pertencentes ao universo educativo. O ensino com pesquisa, ao estimular investigações, tem sido uma ferramenta importante no sentido de provocar protagonismos, ainda que estes necessitem de aulas dialogadas, de um ambiente aberto e amistoso no qual os estudantes se sintam à vontade para colocarem-se e reconhecerem-se como sujeitos de conhecimento ou “cognoscentes” (FREIRE, 1997). Sobre estes aspectos refletiram os discentes:

Participar das aulas de Didática foi perceber que ser professor é mais que ler um livro, uma exposição dialogada, ou apresentar slides. Sim, é tudo isso, porém, também, é desenvolver em sentimento de respeito pelo outro, pelas opiniões, sentir-se pertencente ao lugar, seja escola, universidade, ou em casa. (M.C., licencianda em História, 1º sem./2016).

E nesse contexto suas aulas, métodos e instrumentos utilizados, tais como seminários em sala de aula, saídas a campo para realizar na prática as discussões de sala, são de grande valia. Em suas disciplinas sempre houve uma forma gostosa de nos fazer atrair como discentes a participar dessa dialética que é o ensino/aprendizagem envolvido em

sala de aula. (J., licenciando em Geografia, 2º sem./2016).

Nesse semestre, posso dizer que as experiências foram mais fortes, e posso relatar a experiência vivenciada no trabalho de interculturalidade, onde através da formação multicultural do grupo do trabalho, tivemos a rica experiência de compartilharmos e vivenciarmos/escutarmos “o outro”. Foi um momento muito especial e também desafiador, pois tivemos que representar essas vivências e diferenças culturais em um trabalho onde todas essas nuances estivessem presentes. (M., licenciando em Geografia, 2º sem./2016).

Consideramos que a cada momento em que estudantes (re)descobrem o valor do ensino a partir da compreensão da própria aprendizagem, a profissão professor também é valorizada, levando discentes a problematizarem dilemas como o que delega ao professor a *pecha* de semiprofissional ou ao licenciando um *status* menor dentro da própria universidade ou, ainda, descredibiliza as disciplinas da Educação em relação às demais relacionadas ao campo científico nos currículos de licenciaturas.

Como valorizar nos cursos formadores de professores conhecimentos do campo da educação considerados de menor importância? Como viabilizar que jovens estudantes construam subjetividades positivas frente ao desprestígio social da carreira? Que formação pode sustentar subjetividades fortes e epistemologias claras para enfrentar os desafios contemporâneos? São algumas das questões permanentes que, com frequência, acometem professores formadores em cursos de licenciaturas.

No momento histórico em que a profissão professor é duramente atacada, mais uma vez precarizada e, até mesmo, desmoralizada, formar pessoas capazes de refletir e problematizar a profissão e a docência e que saibam criar mecanismos de enfrentamentos aos obstáculos, parece-nos um dos desafios dos cursos formadores na Universidade. Em meio à *demonização*

da profissão por setores conservadores e fundamentalistas, crianças e jovens padecem de solidão, desamparo, desilusão. E são os professores que estão na linha de frente na escola lidando todos os dias com essa realidade, são eles que têm a absurda tarefa de, muitas vezes, serem os únicos portavozes dessas subalteridades e mediar situações limites, mesmo sentindo-se sem preparo para tal. Neste sentido:

[...] nossa responsabilidade sobre o outro como parte de uma discussão mais ampla da democracia global, ele torna também claro como a justiça e a responsabilidade são centrais para honrar a experiência, as vozes, as crenças que os estudantes trazem à sala de aula, e que quão importante é não somente afirmar estas vozes, mas também nossa responsabilidade como educadores de apoiá-las para que elas se tornem mais do que são, para expandir o conhecimento que elas trazem para a sala de aula e expandir o senso de comunidade e solidariedade que vai além de sua família, aldeias, bairros e mesmo nações. (FREIRE, 2014, p. 14).

Em meio a tantas e urgentes questões, a ação da docência exercita toda a sua complexidade no cotidiano da sala de aula. O docente universitário também necessita de apoio e estímulo na construção do seu “quefazer”, além de suporte às atividades a serem desenvolvidas, tais como: planejamento, organização e acompanhamento das aprendizagens discentes, frequência, seleção e produção de material didático, agendamentos de saídas de campos e visitas, entre outros. Para tais envolvimento tem sido muito importante a presença colaborativa de monitorias que exercem um tipo de mediação com os demais discentes, inclusive em relação a *ruídos* comunicacionais (e/ou geracionais), dúvidas, orientações etc. Experiências através de vários anos atestam a importância do conceito de mediação, desempenhada em aula pela monitoria.

A presença entre os estudantes de um par, ou seja, de alguém com experiências culturais e

sociais mais próximas das suas, com linguagem semelhante, pode mobilizar relações intersubjetivas favoráveis a novas aprendizagens, posto que “Vygotsky destaca o processo de internalização como uma reconstrução interna, intersubjetiva, de uma operação externa com objetos em interação” (CAVALCANTI, 2005, p. 191). Mesmo considerando as relações dialógicas entre a docente e os discentes como fundamentais neste processo, reconhecemos que a monitoria tem sido uma preciosa ajuda nas “negociações de significados” (2005, p. 198) próprias de cada grupo humano.

No discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado. A linguagem, então, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, têm um caráter social. (CAVALCANTI, 2005, p. 191).

A autora alerta que embora para Vygotsky o ensino escolar (neste caso o universitário) não possa ser identificado como desenvolvimento, “sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento” (CAVALCANTI, 2005, p. 194). Esta parece ser uma importante pista para nós professores.

Ratificamos também a dimensão da prática pedagógica concebida como “prática social” (FERNANDES, 2008) envolvendo pensar, teorizar e agir simultaneamente na relação dialética com crianças e jovens, corroborando com a perspectiva da autora citada. Ao mesmo tempo, na contramão do paradigma da racionalidade técnica, pela qual a teoria representa um conjunto de idéias sistematizadas que irão ser aplicadas na prática (dualidade sujeito-objeto, conteúdo-forma, teoria-prática) em que a didática pode ser encontrada em receituários neotecnicistas, concordamos que a mesma “não se traduz como guia da ação prática

como pretendem os manuais, mas a “expressão da ação prática dos sujeitos” (MARTINS, 2008, p. 586-587). A didática, portanto, pode ser compreendida como construção e relacionada diretamente com os discentes e docentes de uma determinada turma em questão, expressa em uma atuação coletiva que não prescinde de uma ação coordenada e intencional.

Neste processo impreciso (posto que humano), experimental, sempre contextualizado, conforme nossa historicidade exige, a didática se insere como experiência e conhecimento. Da sua construção tem sido fundamental, na experiência destas docentes pesquisadoras, os discentes como sujeitos cognoscentes e a monitoria como sujeito mediador.

Conforme conceitos e intencionalidades expressos anteriormente, a metodologia esteve centrada no tripé investigação, diálogo e autoavaliação. A monitoria teve o papel central de mediar as relações entre a docente e os discentes, destacando-se, portanto, a função da comunicação entre pares (mesma geração, linguagens, interesses, culturas, etc.). Inspirado em Vygotsky, o conceito de mediação é vinculado à linguagem, pois conforme já foi mencionado “a linguagem, então, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social” (CAVALCANTI, 2005, p. 191). Nessa direção, a confluência entre os conhecimentos e interesses dos licenciandos capturados na sala de aula, os contextos sociais e políticos emergentes e temas presentes na ementa das disciplinas, é que apontaram os conteúdos e conceitos que, por sua vez, foram problematizados, investigados, refletidos, sistematizados e compartilhados na turma e alguns deles, inclusive, em eventos científicos.

A monitoria teve um papel ativo nessa metodologia, tanto nas discussões, no registro das ideias, sugestões, sínteses etc., quanto na organização do controle da frequência, dos trabalhos entregues, das informações adicionais por e-mails, do envio de materiais didáticos, como textos, filmes e documentários, previamente selecionados

junto com a professora. Nesse processo, docente, discentes e monitora realizaram exercícios de protagonismos e de produção de conhecimento, tendo como suporte as autoavaliações individuais e/ou coletivas que foram parte importante da metodologia e da compreensão sobre o processo educativo instaurado.

As autoavaliações foram organizadas bimestralmente compondo um dos instrumentos previamente combinados com os estudantes. Em cada um deles foram apresentados os critérios condutores do processo. A Figura 01 corresponde a um dos instrumentos de autoavaliação formulado no ano de 2016.

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Instituto de Educação; Instituto de Ciências Humanas e da Informação
Didática
Profª Vânia A. M. Chaigar; Ac. Ana Roberta Siqueira

Nome: Matrícula: Data:

Auto-avaliação

Você é parte de um percurso fundamental da Didática e é a principal razão de ser da disciplina. Você é o tal sujeito histórico ao vivo e a cores na sala de aula.

Além disso, na esteira da compreensão de que a Didática é construção ao invés de prescrição e que seu sentido é dado quando suas dimensões - técnica, política e social - não se apartam, em cada aula que você esteve presente, integrou-se às discussões e/ou refletiu quietinho, compreendeu novos conceitos inerentes à profissão professor/a, em especial sobre a docência, a disciplina foi enriquecida e teve seu papel no curso ratificada.

Neste sentido sua percepção sobre seu processo de aprendizagens é parte da construção dessa Didática e da sua valorização no currículo dos cursos.

Levando em conta a proposta avaliativa¹, como você se auto-avalia em relação ao bimestre? Aponte uma nota até 2,0, justificando-a.

Apresente também considerações sobre a disciplina de Didática em relação a conteúdos, metodologias, avaliação, relações sociais e outros aspectos que considerer relevantes. Sua opinião é muito importante e você agora é parte da história da produção da Didática!

Grande abraço
Vânia e Ana Roberta

Figura 01 | Instrumento de autoavaliação - 2º bimestre/2016

Fonte | Acervo das professoras pesquisadoras (2016).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM OUTRO TEMPO

Pensar em autoavaliar(se) trouxe para cada um dos futuros professores, bem como para a monitora e a docente da turma, um exercício de reflexão sobre a posição em que se está construindo a idéia da profissão professor e esta, ao longo do processo, apresentou mudanças. Esse entendimento trouxe para as rodas de conversa da sala de aula, um viés multidisciplinar que provocou discentes e docente. Alunos aprendendo a ser professor, monitora aprendendo sobre a docência universitária e uma docente engajada em escutar mais e provocar do que falar, e todos dispostos na humildade de aprender com a juventude nas escolas

públicas. Recuperamos dentro das provocações, um sentido mais amplo de formação e, por isso, nos encontramos nas histórias de vida, nas peijas diárias e no discurso daqueles estudantes que foram à luta nas escolas, fizeram valer suas vozes como jovens que vivenciam sua cidade e querem fazer parte da solução dos problemas educativos. Trata-se, afinal, de suas vidas!

A parceria construída entre monitora e docente evidenciou aprendizagens não curriculáveis, que não constam em ementas, como a influência da afetividade e relações sociais alternas na construção de conceitos da disciplina de didática. O envolvimento dos estudantes com o conhecimento em muito está associado ao modo como este é tratado e apresentado em sala de aula. E consideramos que houve um significativo aumento no interesse pela disciplina e pela profissão, ao longo do processo educativo. Nessa direção excertos constantes nas autoavaliações assim testemunharam a ação e deixamos um deles como fatia de uma intencionalidade formativa que valoriza a investigação, o diálogo, as

autoavaliações bem como destaca a qualidade de mediações comunicacionais, mesmo em tempos duros que testam todos os dias nossa disposição à resistência.

Aproximei-me mais da professora, da monitora, e dos meus colegas da disciplina que são de uma área do conhecimento bem distantes da minha. [] Agradeço imensamente [...] por essa experiência enriquecedora. Com certeza as duas são um exemplo do amor e cuidado com a profissão docente, e a Ana, formanda como eu, quase minha conterrânea: - Você será uma ótima professora, bora e boas energias para nós nesta caminhada! (L., discente de Licenciatura em Química, 1º sem/2016).

NOTA

¹ A disciplina de didática, embora dentro de um curso, oportuniza que estudantes de distintas licenciaturas se matriculem, o que favorece o encontro de áreas e diálogos diferenciados.

REFERÊNCIAS

- BALZAN, Newton. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 115-136.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (V1, As artes de fazer).
- CUNHA, Maria Isabel da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Machado; MELO, Márcia; AGUIAR, Maria da Conceição (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 485-503.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FERNANDES, Cleoni M. Barboza. O espaço-tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, E.; BONIN, Iara (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008. p. 231-248. (Livro 2).
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. O campo da didática: expressões das contradições da prática. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, E.; BONIN, Iara (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 585-601. (Livro 1).

SANTOS, Milton. Os deficientes cívicos. **Folha de São Paulo**, 24 jan. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_9.htm>. Acesso em: 15 junho 2018.