

SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR LICENCIANDOS DE FÍSICA À APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Beatriz A. C. de Castro, Maria Lucia V. S. Abib
Universidade de São Paulo (Brazil)

Maria Nizete de Azevedo
Universidade Federal de São Paulo (Brazil)

RESUMO: O presente trabalho busca analisar, sob a concepção Histórico Cultural, os sentidos atribuídos por licenciandos de física à aprendizagem da docência no processo de estágio desenvolvido na disciplina de Metodologia do Ensino de Física. Os sentidos que licenciandos atribuem à docência se relacionam com os motivos que os mobilizam para ações durante sua atividade de estudo, o que permite apreender sua historicidade. Estudar fatores que colaboram para a atribuição de sentidos permite que, ao serem identificados, possam auxiliar na organização das disciplinas, desencadeando ações que mobilizem futuros professores na aprendizagem da docência de maneira mais significativa para cada sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Estágio supervisionado; Sentidos

OBJETIVOS: A formação docente tem sido um campo de pesquisas e debates para análise do cenário da educação, situação em que se processa o ensino, questões referentes à aprendizagem, políticas públicas, contextos institucionais, dentre outros pontos que buscam discutir propostas que reflitam e fortaleçam relações estabelecidas na escola e na universidade no processo de formação para docência. Nesse contexto, este artigo visa discutir a atribuição de sentidos na formação inicial, ligada aos motivos e ações dos licenciandos. A identificação desses sentidos possibilita maior compreensão das aspirações, mediações e contradições dos sujeitos em seu processo para formação docente e colaboram para o desenvolvimento profissional dos futuros professores envolvidos.

MARCO TEÓRICO

A atribuição de sentidos por licenciandos do curso de Física à aprendizagem da docência é fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, principalmente nos trabalhos de Vigotski e Leontiev. Tais fundamentos possibilitam discutir a relação entre motivos desses licenciandos e suas ações em atividades imanentes ao seu processo formativo.

A base cultural e social inerente à Teoria da Atividade tem possibilitado abranger temáticas como o desenvolvimento profissional docente, formação da identidade e personalidade docente (Engestrom, 1999; Martins, 2009; Hobold e Menslin, 2012; Asbahr, 2014; Roehrig, 2016), por inferir a docência como uma atividade humana com potenciais para criar necessidades e motivos que impelem a busca de aprendizagem e, por suposto, o desenvolvimento. Valoriza-se também a humanização no processo de ensino e aprendizagem, ao ressaltar o seu significado social - a apropriação sistematizada e intencional

dos bens culturais da humanidade pelos quais os sujeitos constroem sua aprendizagem, se transformam e atuam na transformação do seu meio social e cultural.

Para Vigotski (2007) há uma unidade indissociável entre a atividade interna do sujeito e suas atividades sociais, propondo que o desenvolvimento se dá pela internalização dos processos psíquicos interiorizados de maneira histórica e cultural.

Para Leontiev (1978) o conceito de trabalho, correspondente aos processos que “(...) realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem a uma necessidade especial correspondente a ele” (Leontiev, 1978, p.68). Em uma atividade, objetivo e motivo são coincidentes, isto é, um sujeito se coloca em atividade quando o seu objetivo, aquilo para o qual suas ações se dirigem, corresponde ao motivo que o impele a realizar tal atividade.

Nessa dimensão teórica, motivo e objetivo estão relacionados ao sentido pessoal que o sujeito atribui à sua atividade. O sentido se produz nas práticas sociais pela relação dialética entre o mundo psicológico e a experiência atual do sujeito, não podendo ser entendido como uma relação causal entre o contexto social e o indivíduo, no qual ele reflete ou reage ao meio (Barros et al., 2009). Dada esta relação dialética tem-se a construção de diversos sentidos que estão ligados ao contexto do sujeito e ao processo de internalização.

Portanto, a aprendizagem para docência é entendida como um movimento dialético, que envolve a *práxis* na construção da aprendizagem do licenciando. Neste artigo, os sentidos pessoais atribuídos pelos licenciandos foi apreendido no processo de desenvolvimento de estágio supervisionado, com o envolvimento das interações em sala de aula, das relações com a escola e das contradições inerentes a esses sistemas.

METODOLOGIA

A presente investigação faz parte de uma pesquisa mais ampla (Castro, 2015), inserida no campo da formação inicial de professores de Física. Pesquisou-se o processo de atribuição de sentidos de licenciandos que cursavam a disciplina de Metodologia de Ensino no curso de Física de uma universidade pública do estado de São Paulo (Brasil). Dentre os 30 alunos matriculados na disciplina, 5 compuseram o quadro de sujeitos da pesquisa.

Essa disciplina tem como perspectiva fundamental a formação para a docência, com momentos que possibilitam discussões teóricas e atuação na prática docente que se faz pelo estágio supervisionado. Objetiva refletir e conhecer o contexto escolar a partir da aproximação dos licenciandos com a escola básica e da inserção de bases teóricas, de modo a contribuir com a formação de futuros professores.

Discutiu-se o processo de atribuição de sentidos à docência envolvendo as relações estabelecidas no processo de aprendizagem da docência e considerando o movimento dos sujeitos na disciplina e no estágio.

As ações dos licenciandos, entendidas como elementos que estabelecem as ligações entre os motivos da docência e os sentidos que atribuem a esta no decorrer da disciplina, foram o objeto de estudo. Portanto, escolheu-se como unidade de análise (Vigotski, 2007) a atividade de estágio com foco na ação para a docência. Em tal compreensão, o estágio passa a ser concebido como um movimento do sujeito em formação para a profissão docente.

Neste artigo, analisamos os sentidos atribuídos à docência por um dos sujeitos participante da pesquisa mais ampla. Para tanto, extraímos trechos de entrevistas concedidas por ele, selecionados por mostrarem a relação do licenciando com o seu próprio processo de aprendizagem da docência. O licenciando escolhido, de nome fictício Ricardo, acompanhou a disciplina nos dois semestres consecutivos e realizou ações de observação e de regência intrínsecas à sua atividade de estágio supervisionado.

RESULTADOS

Na regência do estágio, o licenciando fala sobre as aulas que realizou fazendo uma reflexão sobre suas apreensões, a atividade de ensino que utilizou e as contribuições da relação estabelecida com a escola. Apresentamos três trechos de sua entrevista no episódio de regência:

1. Na verdade, não sabia se um problema aberto funcionaria, achava interessante, mas não acreditava que desse certo, então fiquei entusiasmado com o resultado dos alunos de encontrarem soluções.
2. (...) E a regência, no estágio, com os resultados dos alunos, também me motivou a falar: “O que eu penso tem coerência, o que eu penso há muitos anos, que tento entender melhor, parece que tem um sentido e um sentido para os alunos.
3. Bom, primeiro o estagiário está num momento de aprendizado, então ele pode mostrar, por exemplo, junto com a ajuda do professor da escola que o conhecimento é uma coisa que é construída [...]. O segundo ponto que ele pode construir [...] vai trazer outras estratégias de ensino, ele vai trazer outras formas de ver Física, outras formas de ver o mundo, que podem colaborar para os alunos verem a disciplina de uma outra forma e o professor também, procurar inovar sua prática, ou repensar sua prática.

A regência possibilitou que Ricardo, ao desenvolver com os alunos as atividades de aprendizagem, percebesse que o que havia organizado se concretizava nas ações dos alunos. Tal percepção fez com que ele atribuísse sentido à organização de atividades de ensino que colocassem os alunos em atividade na busca de soluções para um problema proposto, desencadeando ações investigativas. Ele pode visualizar que ideias prévias, produzidas na disciplina, se tornaram concretizáveis na elaboração do planejamento do estágio e no trabalho com os alunos na escola.

Ricardo aponta que a discussão de novos temas e abordagens distintas pode levar para a escola uma visão diferenciada da Ciência e do Ensino de Física, a qual pode promover mudanças nos alunos e no professor. Ele propõe o estabelecimento de uma cooperação entre o estagiário e o docente da escola, proporcionando uma aproximação mais concreta entre a universidade e a escola, o que é interpretado como uma atribuição de sentido à atividade de estágio em uma relação colaborativa entre estagiário e professor, culminando em ações compartilhadas.

Na reflexão teórico-prática sobre o estágio, o licenciando, comenta trecho de uma de suas aulas na escola, gravada e trazida para análise coletiva na disciplina de Metodologia:

Uma coisa que eu também percebi depois de ter visto o vídeo e refletido, além da minha falta de intervenção [...], foi que nesse momento eu poderia fazer uma roda com eles para conversar. Talvez, diminuísse até porque a forma como estavam organizados propiciava a discussão [...]. Mas tem outro lado que eu lembrei depois da reflexão, como temos uma cultura escolar estabelecida e os alunos estão inseridos nessa cultura, muitas vezes para eles se comportarem em outra atividade leva certo tempo [...]

No trecho do vídeo exibido, Ricardo discutia os dados dos grupos oriundos de uma atividade investigativa de ensino, porém os alunos não pareciam atentos, haviam conversas simultâneas. Tal situação trouxe para o licenciando a questão de como conseguir a atenção dos alunos para a ação proposta, como fator importante para a gestão de sala de aula. Essa questão pode ser interpretada como sentido atribuído à docência, relacionado à intervenção do professor para retomar a atenção dos alunos para determinada ação que foi proposta, o que implicou refletir sobre estratégias de ensino, a condução das aulas, consequentemente o seu papel de professor.

Ao explicitar que esse processo de intervenção nas ações planejadas poderia ter ocorrido na sala de aula como parte de sua atividade de ensino, Ricardo atribui o sentido da necessidade de flexibilização e mediação do professor para modificar as ações em função do processo desencadeado com os alunos.

A contradição entre os resultados esperados para a atividade de ensino que planejou e os resultados que obteve em sala de aula, com o qual o licenciando se mostrava incomodado com a conversa dos alunos e a falta de foco na discussão dos resultados, foram propulsores para que percebesse a necessidade de intervenção do professor em certas situações, mudando suas ações planejadas, para restabelecer a organização, o diálogo e o trabalho coletivo.

No momento em que a docência é para o licenciando um objetivo a ser atingido, ele a tem como meta. Nessa fase as ações realizadas adquirem sentido para ele, coincidente com seu motivo principal - formar-se professor. Desse modo, tais ações podem vir a resultar em uma formação mais significativa para o enfrentamento das contradições e conflitos da escola básica.

CONCLUSÕES

Os licenciandos, a partir das suas ações voltadas para a docência durante a disciplina de Metodologia, pela abstração que fazem destas para sua formação e como as reelaboram em sentidos pessoais para sua formação profissional, vão promovendo novas ações, permitindo um movimento do abstrato ao concreto ressignificado, como teoriza Vigotski (2007). No caso da formação inicial, o licenciando atua na atividade de ensino por meio de ações para a docência e nas atividades de aprendizagem como aluno. Este contexto complexo corrobora para a atribuição dos sentidos pelos sujeitos ao processo de ensino, no decorrer de sua aprendizagem da docência em um movimento dialético e histórico.

Entretanto, esse processo não ocorre espontaneamente, sem haver intencionalidade e organização pelo professor. Para que ocorra, é importante que se vivencie um processo de ensino humanizador (Rigon, Asbahr, Moretti, 2010) e esteja em atividade. Colocar-se em atividade é fundamental, para que possa motivar os alunos e colocá-los em situações de efetiva aprendizagem. A formação que promove transformações e mudanças de sentidos que envolvem emoções positivas tende a ser apropriada pelo indivíduo para utilizar em suas regências como docente.

A relação do licenciando com a escola é fundamental para sua constituição como sujeito que está se formando para o trabalho docente, pois é nessa relação dinâmica e relativa entre o sujeito e o meio (Vigotski, 2009), que o licenciando atua sobre esse espaço escolar, a sala de aula, seus alunos, modificando-os, ao mesmo tempo que também vai sendo modificado. A interação do estagiário com a escola pode ser proveitosa, pois foi concebida como prática, criação e reflexão crítico-teórica, que favoreceu as inter-relações e a construção de novos sentidos.

O estágio com a regência envolveu o fazer concreto no trabalho que o licenciando desenvolveu, mas também a ação pensada, planejada e refletida sobre os resultados obtidos, para então redefinir suas ações posteriores. Esse processo não aconteceu de forma espontânea, mas foi marcado pela intencionalidade do sujeito, das relações que estabeleceu na escola e das experiências que carregava consigo. Esse conjunto de variáveis é que faz como que o estágio seja único para cada licenciando, marcado por aspectos sociais, culturais e pela história de cada sujeito.

Nesse panorama, as atribuições de sentidos vão compondo uma rede dinâmica, pois esses sentidos para os sujeitos se ressignificam e também novos são atribuídos, estabelecendo conexões e interagindo com o de outros sujeitos. O estabelecimento desses sentidos na aprendizagem da docência, na relação com os significados sociais atribuídos ao ensino e a aprendizagem contribuem para a formação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASBAHR, F. da S. F. (2014). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, 2005b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09>>. Acesso em: 10 Mar.
- BARROS, J. P. P. *et al.* (2009) O conceito de sentido em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, Fortaleza, v. 21, n. 2, 174-181.
- CASTRO, B. A. C. de (2015). *O professor de física em formação: seus motivos, ações e sentidos*. São Paulo: doutorado, FEUSP.
- ENGESTROM, Y. (1999). *Activity theory and individual and social transformation*. In: Engestrom, Y et al. Perspectives on activity theory. 3ª Ed. New York: Cambridge University Press, 19-38.
- HOBOLD, M. de S.; MENSLIN, M. S. (2012). *A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados*. In: The implication of trainer's work in the constitution of professionalism of licensed teachers. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, set./dez., 783-801.
- LEONTIEV, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte LDA.
- MARTINS, L. M. (2009). *A personalidade do professor e a atividade educativa*. In: Facci, M. G. D.; Tuleski, S. C.; Barroco, S. M. S. (Org.). *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação*. Maringá: Eduem, 135-150.
- RIGON, A. J. ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. (2010). *O desenvolvimento psíquico e o processo educativo*. In: Moura. M. O. (ORG.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livros, 45-66.
- ROEHRIG, S. A. G. (2016) *Formação continuada de professores de física: contradições e (im)possibilidades de transformação da atividade*. São Paulo: doutorado, FEUSP.
- VIGOTSKI, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

