

Práticas didáticas na inserção profissional docente: *um olhar sobre quatro contextos*

Didactic practices in the professional insertion of teachers:
a look at four contexts

Prácticas didácticas en la inserción profesional docente:
una mirada a cuatro contextos

📧 GISELI BARRETO DA CRUZ*

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

📧 CECÍLIA SILVANO BATALHA**

Secretaria Municipal de Educação de Niterói, Niterói-RJ, Brasil.

📧 ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA***

Secretaria Municipal de Educação de Niterói, Niterói-RJ, Brasil.

📧 FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA****

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

* Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores — GEPED/CNPq. *E-mail:* <cruz.giseli@gmail.com>.

** Doutora em Educação e professora na Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores — GEPED/CNPq. *E-mail:* <ceciliasilvano@yahoo.com.br>.

*** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e Gestora na Fundação Municipal de Educação de Niterói. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores — GEPED/CNPq. *E-mail:* <profelana@hotmail.com>.

**** Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* <felahter@gmail.com>.

***** Doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores — GEPED/CNPq. *E-mail:* <zubufjr@hotmail.com>.

***** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e orientadora pedagógica na Prefeitura Municipal de Maricá. *E-mail:* <ingridfernandes.jc@gmail.com>.

📄 PEDRO HENRIQUE ZUBCICH CAIADO DE CASTRO****

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

📄 INGRID CRISTINA BARBOSA FERNANDES*****

Secretaria Municipal de Educação de Maricá, Maricá- RJ, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa o recorte de uma pesquisa sobre concepções e práticas didáticas no ensino de professores/as recém-egressos/as de seus cursos de licenciatura, em situação de inserção profissional na educação básica, em escolas públicas. O estudo teve por objetivo analisar a contribuição da formação em didática para a docência de professores/as iniciantes; mapear e categorizar concepções e práticas didáticas mobilizadas por estes/as docentes, de diferentes componentes curriculares e de todas as etapas da educação básica. Alicerçado em entrevistas e observações, os resultados demonstram que as práticas docentes se inscrevem em concepções diferentes de ensino, porém convergentes no que toca à preocupação com o universo, interesse, necessidade e dificuldade dos/as discentes.

Palavras-chave: Didática e docência. Inserção profissional docente. Formação e Trabalho Docente.

ABSTRACT: The article analyzes one part of a research on didactic conceptions and practices of teachers who have recently graduated from their education courses and who are in a situation of professional insertion in basic education, in public schools. The study aimed to analyze the contribution of the training in didactics to the teaching of beginning teachers. It also aimed to map and categorize didactic conceptions and practices mobilized by these teachers from different curricular components and from all stages of basic education. Based on interviews and observations, the results show that the teaching practices are inscribed in different conceptions of teaching, but are convergent in terms of concern with the contexts, interests, needs and difficulties of the students.

Keywords: Didactics and teaching. Professional insertion of teachers. Teacher training and work.

RESUMEN: El artículo analiza el recorte de una investigación sobre concepciones y prácticas didácticas en la enseñanza de docentes recién egresados/as de sus cursos de licenciatura, en situación de inserción profesional en la educación básica, en escuelas públicas. El estudio tuvo como objetivo analizar la contribución de la formación en didáctica a la enseñanza de profesores/as principiantes; mapear y categorizar las concepciones y prácticas didácticas movilizadas por estos/as docentes de los diferentes componentes curriculares y de todas las etapas de la educación básica. A partir de entrevistas y observaciones, los resultados muestran que las prácticas docentes se inscriben en diferentes concepciones de la enseñanza, pero convergen en cuanto a la preocupación por el universo, el interés, la necesidad y la dificultad de los/as estudiantes.

Palabras clave: Didáctica y docencia. Inserción profesional docente. Formación y trabajo docente.

Introdução

Na intenção de compreender que concepções e práticas didáticas definem o ensino realizado por professores/as recém-egressos/as de seus cursos de licenciatura e se inserindo no contexto da educação básica, em escola pública, desenvolvemos uma pesquisa orientados por dois objetivos: i) analisar a contribuição da formação em didática para a docência de professores/as em início de carreira; ii) mapear e categorizar concepções e práticas didáticas que balizam o ensino de professores/as, de diferentes componentes curriculares e de todas as etapas da educação básica, que estão no início da carreira docente.

O interesse pelo estudo da formação de professores/as com um olhar sobre a didática, em especial no que toca à sua contribuição para docentes iniciantes, se justifica, pelo menos, em três perspectivas. A primeira delas se refere aos resultados de pesquisa sobre formação de professores/as no Brasil (ANDRÉ, 2010; 2013; BARRETTO, 2010; GATTI, 2010; 2013; LÜDKE & BOING, 2012; OLIVEIRA, 2014; LIBÂNEO, 2010a; 2010b; 2015a; 2015b), que têm sinalizado como a formação docente hoje, no âmbito dos cursos de licenciatura, sofre uma carência em relação à preparação prática, sobressaindo o peso das discussões teóricas, e a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a pedagógica.

A segunda justificativa diz respeito à área da didática que, conforme os estudos que se debruçaram sobre a temática apontam, mostra-se marcada pela concentração de pesquisas na dimensão dos seus fundamentos teóricos em detrimento das condições e do

modo de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (MARCONDES, LEITE & LEITE, 2011; LONGAREZI & PUENTES, 2011; 2016).

A terceira relaciona-se com a fase da inserção profissional. De acordo com Maurice Tardif (2002, p. 11), o início no magistério “é um período realmente importante na história profissional do/a professor/a, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos/as professores/as em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque é um período marcado por sentimentos contraditórios, que desafiam cotidianamente o/a professor/a e sua prática docente.

Tendo isso em mente e considerando os objetivos propostos para o estudo, nos concentramos em investigar como professores/as em início de carreira avaliam a sua formação em didática; e as concepções e práticas didáticas definidoras do ensino em que estão envolvidos/as¹. Nesse sentido, estabelecemos que os sujeitos participantes da pesquisa seriam egressos/as de 14 cursos de licenciatura de uma universidade pública localizada no estado do Rio de Janeiro, Brasil, com conclusão da formação inicial em até três anos (2013-2015), que não tivessem frequentado anteriormente algum outro curso de formação de professores/as e com ingresso profissional em uma rede pública de ensino municipal, estadual ou federal, também no período de até três anos (2013-2015). Conseguimos alcançar um grupo de 16 professores/as dos seguintes cursos de licenciatura: Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Sociologia².

Participaram da pesquisa 16 professores/as com idade entre 23 e 30 anos. Todos/as se declararam como sendo do sexo feminino ou masculino, com igualdade de distribuídos/as entre ambos sexos. Os anos de conclusão do curso de licenciatura, tal como definido no critério de escolha, são 2013, 2014 ou 2015, e a entrada na rede de ensino na qual estão inseridos/as se deu também nesses anos ou em 2016, sendo dois anos o maior espaço de tempo entre a conclusão da graduação e o início do trabalho como professor/a. Oito dos 16 entrevistados passaram às salas de aula como professores/as no ano seguinte à conclusão de seu curso de licenciatura, seis o fizeram no mesmo ano e três se inseriram como professores em uma rede de ensino dois anos depois de se graduarem. Quanto ao sistema de ensino, a maioria dos/as participantes, em número de 11, teve a sua inserção inscrita na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro para atuação no ensino médio. Apenas um/a participante que trabalha com o ensino médio se inseriu na Rede Federal, os demais, em número de quatro, adentraram em redes municipais para atuarem com o Ensino fundamental.

Metodologicamente, optamos pela realização de entrevistas com todos os sujeitos e observação de aulas de quatro deles: História, Inglês, Matemática e Anos iniciais do Ensino fundamental (Pedagogia). Por meio das entrevistas, tivemos chance de captar aspectos didáticos de todos/as os/as participantes e, segundo as observações, pudemos

testemunhar quatro professores/as e suas aulas, na relação com seus/as alunos/as, a classe, em torno do conhecimento em um determinado contexto, e, portanto, em uma expressão singular da sua didática.

Investigar concepções e práticas didáticas de professores/as egressos/as de variados cursos de licenciatura nos remeteu para o testemunho de sua atividade na dimensão mais real, objetiva e efetiva. A observação se situa como estratégia potente de reconhecimento das didáticas em curso na fase mais emblemática da trajetória profissional, a inserção na carreira.

Organizamos os dados por meio de vários exercícios de leitura e combinação, que geraram quadros de aspectos convergentes e divergentes referentes a cada um dos quatro eixos dos roteiros da entrevista: i) caracterização do/a professor/a; ii) avaliação da formação em didática; iii) concepções e práticas didáticas, iv) aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional; e os quatro eixos da observação: i) organização da sala e da turma para a aula; ii) acontecimentos da aula; iii) estratégias mobilizadas pelo/a professor/a para ensinar; iv) relacionamento professor/a e alunos/as.

Para interpretar os dados, utilizamos os fundamentos teóricos sobre o ensino, objeto da didática, enquanto especificidade profissional docente (ROLDÃO, 2007; 2005) e sobre a didática e a base do conhecimento profissional de professores/as (SHULMAN, 1987; 2004). A partir de Maria do Céu Roldão (2007; 2005), buscamos problematizar como o ensino é compreendido e trabalhado por docentes que se encontram em processo de inserção profissional. Com as contribuições de Lee Shulman (1987; 2004), procuramos compreender como a relação entre a didática e os conhecimentos profissionais de professores/as se expressa nos fazeres e saberes desses/as docentes.

Através da análise das entrevistas verificamos que a escolha da profissão e da área de ensino decorre da articulação de fatores relacionados às experiências com a cultura profissional docente proporcionadas no início da licenciatura, tendo em vista que o ingresso no curso se dá pela possibilidade de acesso ao ensino superior muito mais do que pelo desejo de ser professor/a, e à compreensão de que o trabalho docente, para além de uma identificação natural associada à ideia de talento, é de natureza relacional e interativa e, portanto, é mobilizador de conhecimentos profissionais.

Frente a isto, a visão acerca da profissão se situa na interseção entre aspectos de satisfação e realização e de conflitos e incertezas, para além das preocupações oriundas das condições em que o trabalho se realiza; se de um lado se observa razoável empregabilidade, de outro, se verifica uma carreira pouco atraente, com baixos salários, dupla e/ou tripla jornada e muitos desafios intelectuais, emocionais e relacionais.

As entrevistas permitiram constatar que a contribuição da formação em didática para a docência de professores/as em início de carreira ocorre no encontro entre a formação acadêmica e a formação prática, condição, no nosso entender, para a formação profissional. A didática enquanto campo de conhecimento sobre as práticas de ensino se dirige para o

agir do/a professor/a, para que seus/as estudantes aprendam com sentido o conhecimento proposto. Desse modo, ensinar é ação situada, teorizada e mobilizadora de conhecimentos de natureza diversa. Uma formação centrada em pressupostos mais acadêmicos do que práticos dificilmente favorecerá ao/à futuro/a professor/a saber não somente o que fazer para ensinar, mas as razões pedagógicas que fundamentam esse fazer.

O entendimento narrado acerca do ofício do/a professor/a foi marcado pela ânsia ao conhecimento –‘como se faz para ensinar’, muito mais interrogativo do que porque ensinar da maneira que se ensina, ressaltando uma compreensão da didática como campo de ordem mais ligada aos métodos e técnicas de ensino do que responsável pela investigação, criação e mediação do processo ensino-aprendizagem. No entanto, a prática narrada deixa ver a importância do/a aluno/a, enquanto sujeito para quem se dirige as propostas de ensino, e a preocupação de alcançá-lo em sua inteireza e complexidade. Isso se expressa no diálogo, nem sempre harmonioso, entre a função social e a relevância política do conteúdo de ensino e as necessidades e dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes.

Sobre o momento de chegada à escola, prevalece a constatação de que a inserção profissional não tem sido pensada de maneira acolhedora pelas instituições de ensino que indicam de imediato aos/as professores/as suas turmas e salas, sem que haja uma breve apresentação sobre a instituição, o conteúdo e os/as alunos/as que dela fazem parte. Foi possível depreender que há um choque inicial na chegada à escola, causando medo e tensão nos/as iniciantes e uma desconfiança por parte da equipe gestora. Com o passar do tempo, os/as professores/as recém chegados/as conseguiram ir, aos poucos, se inserindo no contexto profissional e buscando parcerias. Uma característica marcante observada nas entrevistas foi o isolamento dos/as professores/as que se sentem excluídos/as e sozinhos/as, demonstrando como o ensino tem sido considerado um ato privado. Para superar as dificuldades, os/as entrevistados/as afirmam buscar novas estratégias de ensino-aprendizagem, na tentativa de ensinar melhor e com mais qualidade. Eles/as revelam buscar parcerias, de modo que a troca com os/as colegas de profissão é vista de modo positivo e satisfatório.

Tendo em vista o panorama analítico apresentado, partimos às observações para compreender aspectos da docência em contexto real de ensino. Como as concepções narradas desses/as professores/as se conectam às suas práticas? Como se dá a organização da sala e da classe? O que acontece durante a aula? Quais estratégias de ensino são mobilizadas com mais recorrência? Como o/a professor/a interage e se relaciona com os/as alunos/as, outros/as professores/as e demais funcionários/as da escola?

A definição dos/as docentes cujas aulas seriam observadas considerou os critérios de aceitação (autorização), viabilidade institucional (permissão), localização da escola (mobilidade dos/as pesquisadores/as), tempo (exequibilidade da pesquisa), alcance de duas diferentes etapas de ensino da educação básica (Ensino fundamental e ensino médio) e de diferentes redes de ensino (municipal e estadual). Assim, chegamos aos/as professores/

as da área multidisciplinar dos anos iniciais do ensino fundamental (Pedagogia), de História e Matemática dos anos finais do ensino fundamental e de Inglês do ensino médio.

As observações foram realizadas por pesquisadores/as de campo durante um semestre letivo, no caso de História e Pedagogia, e durante um ano letivo, no caso de Matemática e Inglês. A definição do tempo de observação considerou o mínimo de dez aulas e a prática da observação se baseou nos pressupostos da etnografia, com respaldo nas orientações de Howard Becker (1997) e Florence Weber (2007).

Neste artigo, nos deteremos nas análises produzidas a partir das observações de aulas desses/as quatro professores/as, com o objetivo de favorecer uma visão consubstanciada de práticas docentes de professores/as em inserção profissional. Trata-se de olhares da sala de aula que, apesar de se alinharem em uma mesma perspectiva de observação, possibilitam retratos diversos do que fazem e como fazem nossos/as iniciantes para ensinar.

A prática docente em seu contexto: o que dizem os resultados?

A observação ocorreu em contextos diferentes, porém com equivalências: são escolas públicas, com docentes em início de carreira que fizeram licenciatura na mesma universidade pública. Essa condição não altera a complexidade que envolve o ingresso de cada um/a desses/as quatro professores/as à sala de aula. Isso porque, ao fim da formação docente, espera-se que o/a estudante seja um/a profissional e já saiba, idealmente, tudo aquilo que precisa para iniciar no magistério. Como esse/a estudante universitário/a transforma, então, a sua expertise no conteúdo, de maneira que outros/as consigam compreender? Como esses/as egressos/as de diferentes licenciaturas mobilizam os saberes constituídos em conjunto com a formação inicial para ensinar?

A observação de, no mínimo, dez aulas de cada professor/a, conduziu quatro pesquisadores/as de campo aos ambientes de trabalho dos/as profissionais situados/as em quatro contextos distintos, todos no estado do Rio de Janeiro: uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental em uma classe do 5º ano, escola municipal na Baixada Fluminense; um professor de História dos anos finais do ensino fundamental, escola municipal na zona norte do Rio de Janeiro; uma professora de Matemática também dos anos finais do ensino fundamental, escola municipal na zona sul da mesma cidade; e, finalmente, uma professora de Inglês do ensino médio, escola estadual na zona sul da capital do estado.

De início, cabe ressaltar que a localização de cada escola configura contextos com realidades diferenciadas na dimensão territorial do Rio de Janeiro: Baixada Fluminense, Zona Norte e Zona Sul da capital. Outro dado que evidencia particularidades ao cruzar os quatro contextos refere-se às diferentes etapas de atuação dos/as professores/as: ensino

fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. A tabela 1 possibilita uma visão panorâmica desses/as professores/as e seus contextos de atuação.

Tabela 1: Professores/as observados/as

Licenciatura	Área disciplinar	Rede de ensino	Localização da escola	Etapa da educação básica	Ano escolar	Tempo de Magistério
Pedagogia	Língua Portuguesa e Ciências	Municipal de Mesquita/RJ	Baixada Fluminense/RJ	E. Fundamental: anos iniciais	5º	5 anos
História	História	Municipal do Rio de Janeiro/RJ	Zona Norte - Rio de Janeiro/RJ	E. fundamental: anos finais	-	4 anos
Matemática	Matemática	Municipal do Rio de Janeiro/RJ	Zona Sul - Rio de Janeiro/RJ	E. Fundamental: anos finais	6º, 8º e 9º	2 anos
Letras: Português Inglês	Inglês	Estadual do Rio de Janeiro/RJ	Zona Sul - Rio de Janeiro/RJ	E. Médio	1º, 2º e 3º	3 anos

Fonte: Elaborada pelos/as autores/as, 2018.

Os/as pesquisadores/as observaram os contextos descritos orientados/as por um roteiro previamente definido, tendo em vista cinco indagações principais: i) como é a organização da sala e da turma para a aula? ii) o que acontece durante a aula? iii) quais estratégias são mobilizadas pelos/as professores/as para ensinar? iv) como acontece a interação e o relacionamento entre professores/as e alunos/as? v) quais as conquistas e aprendizagens?

Com foco nos saberes e fazeres dos/as professores/as, apoiados/as na perspectiva dos sujeitos, nos sentidos atribuídos pelos/as próprios/as docentes às suas ações, retornamos a cada uma das questões orientadoras da observação como uma possibilidade para a compreensão das concepções e práticas didáticas desses/as profissionais. Para relatar o conteúdo das observações, optamos por uma análise simultânea e cruzada dos quatro contextos, buscando substanciar, nas situações diversas de cada realidade, a compreensão de docência que emerge das vivências em curso.

Como é a organização da sala e da turma para a aula?

Sobre à organização do espaço físico das salas de aula, as semelhanças entre os/as quatro professores/as são evidentes e estão em conformidade com a visão hegemônica de arrumação do espaço escolar: carteiras enfileiradas, estudantes uns atrás dos outros,

quadro à frente, armários, murais, cartazes, mapas, ventiladores e/ou climatização. Ou seja, a constituição dos espaços físicos corresponde ao que se presume de uma sala de aula sem novidades, com mobílias e objetos na maior parte do tempo estáticos.

Com relação ao local onde cada aluno/a se assenta, nas aulas de História e Matemática, existem lugares preestabelecidos, sob a justificativa de manutenção da disciplina. No caso das aulas de Matemática, em uma das turmas, foram mapeados lugares e exposto um cartaz no mural da sala com os nomes e as posições de cada discente, o que nos leva a reconhecer o quanto a ideia de corpos dóceis e disciplinados (FOUCAULT, 2009; 2010) se solidificou ao longo do tempo na prática pedagógica dos/as professores/as. A arrumação da sala nas aulas do 5º ano, bem como nas de Inglês, não foi observada a determinação de lugares pré-fixados.

Embora a arquitetura dos espaços escolares possa nos ajudar a compreender perspectivas, métodos e práticas de ensino, a constatação de ambiente que se mantém sem alterações no decorrer das aulas e, antes disso, que se consolidou, ao longo do tempo, como uma forma de expressão da cultura escolar, não nos impediu de perceber práticas diferenciadas que não são condizentes apenas com a ideia de aulas transmissivas, bastante representativas dessa cultura. O que acontece durante as aulas revela concepções e práticas didáticas que apresentam novas compreensões sobre o aprendizado da docência. Nesse cenário, passaremos a destacar essa questão.

O que acontece durante a aula?

De acordo com Carlos Marcelo (2016), a complexidade da profissão é maior nessa etapa em que o/a professor/a inicia a função docente, diante de uma dupla ação: deve ensinar e deve aprender a ensinar. O olhar atento para o que acontece na sala de aula dos/as professores/as do 5º ano, de História, Matemática e Inglês nos permite perceber que, mesmo com um tempo relativamente pequeno no magistério, esses/as docentes já apresentam certa desenvoltura em relação às exigências e à complexidade que o ofício de ensinar apresenta, aspecto que será explicitado a seguir, na descrição de algumas das práticas realizadas em sala.

O professor de História, com quatro anos de exercício profissional, demonstra preferência por trabalhar o conteúdo de forma dialogada com os/as discentes. Com evidente preocupação com a aprendizagem, utiliza variadas estratégias para ensinar, com especial atenção ao uso de imagens como recurso e fonte de análise; se movimenta em sala, vai até onde os/as alunos/as estão em suas carteiras e faz correções dos exercícios em estreita conexão com as respostas apresentadas pelos/as estudantes. No encaminhamento das aulas, torna-se marcante o raciocínio pedagógico que conduz o processo ensino-aprendizagem e o conhecimento pedagógico do conteúdo, tal como define Shulman (2004). Tal pressuposto pode ser verificado no trecho a seguir, extraído do diário de campo:

O professor inicia a aula com a apresentação do seu tema: Islamismo. Fala sobre a necessidade de se trabalhar temas como este justamente para desconstruir preconceitos. Ele utiliza datashow e recorre a muitas imagens. A partir das mesmas, anota todas as palavras que vem à cabeça dos estudantes quando veem tal imagem, as hipóteses dos mesmos. Aos poucos, vai inserindo a história no contexto. O professor provoca a todo instante a participação da classe, solicitando que os estudantes comentem sobre a imagem projetada. Depois de mostrar algumas imagens (total de 6), o professor pede para uma aluna distribuir uma folha para cada colega e solicita que eles copiem do quadro a imagem que mais chamou atenção. Como está trabalhando com símbolos, pede para que cada um faça uma pesquisa em casa sobre o símbolo escolhido, solicitando a fonte pesquisada e informando que Google não é fonte e sim ferramenta (DIÁRIO DE CAMPO, 27 mar. de 2017).

Assim como o professor de História, a professora de Inglês, com três anos de exercício profissional, trabalha os conteúdos com rigor conceitual e forte preocupação com a aprendizagem dos/as alunos/as. Para tanto, empenha-se em destacar a importância do contato com diferentes culturas por intermédio da língua inglesa, tornando-a mais acessível aos/às estudantes. Opera com uma prática multiletrada que ancora aspectos presentes na contemporaneidade; trabalha com ênfase em imagens referentes ao ensino-aprendizado de textos multimidiáticos; seu material é elaborado e utilizado com a intenção de auxiliar os/as discentes a pensarem criticamente, tal como se pode observar nos registros a seguir:

Professora pergunta aos alunos se eles sabem qual foi o veto de Donald Trump e rapidamente explica aos que não sabem. Alguns alunos procuram explicar, mas há equívocos nas respostas. Por isso, a professora prefere exemplificar e deixar claro o significado político e social da postura do presidente dos Estados Unidos. Neste momento, a professora faz uma explicação diacrônica sobre a possível origem de todos esses conflitos ou, pelo menos, sobre um evento específico que foi determinante para que essa agenda política seja potencializada. Professora pergunta se os alunos sabem/ se lembram/ ou já ouviram falar de 11 de setembro de 2001 (DIÁRIO DE CAMPO, 1 fev. de 2017).

Nesta turma, há o trabalho com aspectos culturais, políticos e sociais. Professora explica o significado de Green-card. Primeiro, ela pergunta aos alunos se eles entendem o que isso significa. Depois, procura explicar a partir das respostas dos alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 17 fev. de 2017).

As práticas didáticas dos/as professores/as de História e de Inglês se alinham em uma perspectiva que nomeamos como dialógica e ancorada culturalmente. Dialógica porque o diálogo é a força motriz da mediação do ensino-aprendizagem. A sala de aula é um espaço de circularidade de narrativas, experimentos, argumentações discursivas em torno do conhecimento. A dimensão cultural se sobreleva em face do caráter contextualizado da abordagem do conteúdo, com forte apelo aos fatos da atualidade e das diferenças locais e regionais. Assim, ao aproximar as práticas didáticas desses/as professores/as, observamos que o conceito de ensinar para ambos tem estreita relação com a forma como Roldão (2007, p. 94) traduz essa função, caracterizando-a pela figura da

dupla transitividade e pelo lugar da mediação, demarcando, neste conceito, a diferença entre ‘professar um saber’ e ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’. Parece-nos que a dupla transitividade sinalizada por Roldão (2007) é um conceito potente na sala de aula e na prática didática desses/as discentes.

Os dois professam um saber específico, apresentam conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2004, p. 95), sem se distanciarem da preocupação com a aprendizagem dos/as alunos/as. De acordo com Roldão (2007, 95), “o ato de ensinar só se atualiza nessa segunda transitividade corporizada no destino da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar”.

Compreendemos, assim, que as concepções e práticas didáticas desses/as professores/as, mesmo com atuação em áreas do conhecimento diferenciadas, são muito próximas, envolvendo, nessa dinâmica, didática que assume uma dimensão para além da preocupação do que e como ensinar, mas, associada a esse fazer. Assim como, abarca as indagações referentes ao para que ensinar, para quem ensinar e por que ensinar. Como disse a professora de Inglês:

“Eu tento puxar deles... tudo que qualquer pessoa falar em sala de aula, tento aproveitar. Eu tento levar alguma coisa que eu acho que está no mundo deles. Eu trabalho com vídeo, com tablet, com mídia. Eu gosto muito de usar assim a cultura pop e colocar em sala de aula” (Professora de Língua Inglesa, 2017).

Voltando-nos para as práticas didáticas da professora de Matemática, com apenas dois anos de exercício profissional, notamos que a forma como compreende o processo ensino-aprendizagem desloca-se em direção diferenciada à dos/as professores/as de História e de Inglês. Em suas aulas, são presenças constantes as exposições orais, com demonstração do conteúdo no quadro, seguida de exercícios de aplicação, fixação e revisão. As correções desses exercícios são feitas oralmente, com a participação dos/as alunos/as, que ditam as respostas, e quando um/a estudante demonstra que compreendeu o conteúdo, em geral, o exercício é dado como feito e a matéria como cumprida. A apostila adotada para o ensino de Matemática em todas as escolas da rede municipal é utilizada como um importante suporte para as aulas. O trecho a seguir, extraído do diário de campo, corrobora essa percepção:

Para exercitar, a professora indica a página 15 da apostila e pede que, caso tenham dúvidas, passem na mesa dela para tirá-las. Depois chama atenção para um enunciado, no qual diz que se deve armar a equação, e não resolver a raiz. Os alunos resolvem o exercício em silêncio, alguns se juntam em duplas, e a maioria aparenta estar tentando solucioná-los. Alguns levam a apostila à mesa da professora para tirar dúvidas. E ela explica: “é só você fazer $5,2 \times 5,2$. Faz como se não tivesse a vírgula, e na hora do resultado coloca a vírgula”. Depois ela explica quantas casas pular na multiplicação (DIÁRIO DE CAMPO, 20 fev. de 2017).

A professora de Matemática, ao mesmo tempo que se preocupa com o aprendizado dos/as estudantes, sua compreensão e o significado que atribuem aos conceitos compreendidos não demonstra uma visão interpretativa da Matemática, enquanto prática social constituída de saberes e relações complexas. Não há, em seu ensino, uma prática problematizadora, que vise uma ação transformadora, unindo conteúdo e diferentes processos pedagógicos. Não observamos estratégias variadas que auxiliem o ensino da Matemática, seja o uso de jogos, softwares ou materiais manipulativos.

A formação em Matemática é preponderante na sua concepção de ensino, fazendo prevalecer o conhecimento sobre o assunto em detrimento da compreensão pedagógica do conteúdo. Para Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo trata de um amálgama entre o conteúdo e os processos pedagógicos, entendendo que um deve ser usado a favor do outro, transformado em outro saber, o saber da profissão docente, no qual somente um/a especialista em ensino é capaz de mobilizar. Compreendemos que a concepção e a prática didática da professora de Matemática se alinham em uma perspectiva categorizada por nós como transmissiva, onde o/a professor/a é aquele que ensina pela via da exposição do conhecimento e o/a discente quem recebe pela via da sua aplicação e repetição. Essa percepção evidencia grande peso da área, com forte presença no currículo escolar, e muita inscrição, como já foi dito, no conhecimento do conteúdo.

Ao deslocar o olhar para as aulas no 5º ano, é importante observar que ele integra a etapa dos anos iniciais e que, embora o ensino fundamental seja um segmento único em duas etapas, há diferenças significativas que fortalecem a fragmentação entre os anos iniciais e os anos finais. Ao analisar o cotidiano na sala de aula da professora atuante no 5º ano do ensino fundamental, chamamos atenção ao tempo diferenciado que a docente possui com seus/as alunos/as, pois são mais horas diárias e mais dias na semana do que um/a professor/a dos anos finais, definindo, assim, outras possibilidades para a dinâmica em sala.

Desse modo, a professora observada recolhe diariamente as tarefas de casa, tem tempo de conversar com quem não fez as atividades propostas, buscando justificativa por não tê-las feito, corrige, observa dificuldades, chama à mesa para auxiliar e conversar, retoma conteúdos trabalhados anteriormente, informa aos/as alunos/as o que será realizado naquele dia. Ou seja, o exercício da docência se desenvolve a partir de outra lógica temporal. Não que os/as outros/as professores não façam ou não possam vir a fazer, mas no sentido de que o tempo da relação possibilita outros investimentos para o fazer pedagógico. O excerto a seguir é representativo dessa condição:

A professora começa a aula apresentando o livro confeccionado pelos alunos com o título de *Livro da vida*. Ela solicita que uma aluna apresente o seu livro ao observador e aos colegas. A aluna explica que é um livro confeccionado pelos próprios alunos, onde eles criam contos, histórias e fábulas. Assim que ela finaliza a apresentação, a professora diz que vai contar um trecho da história do livro *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari, e que é para cada uma/a anotar em seus cadernos as palavras desconhecidas.

Após contar parte da história, pede para a classe listar as palavras desconhecidas. Foram apontadas as seguintes palavras: entusiasmado, bronco, bem-humorado e aninhado. A professora não diz o significado. Ela pede para os alunos que sabem compartilhar com todos. Coletivamente, a professora está trabalhando os sentidos de cada vocábulo conforme os colegas vão falando. Ela escreve os significados no quadro ao lado da palavra. Na sequência, ela solicita que todos copiem do quadro as palavras listadas e seus significados com espaço entre uma e outra. Em seguida, orienta para que pesquisem o significado no dicionário. Ela orienta para que, em casa, cada uma compare o significado apresentado pela turma com o que está registrado no dicionário (DIÁRIO DE CAMPO, 18 mai. de 2017).

Outro aspecto de diferenciação em relação aos demais contextos é o ensino multidisciplinar. Enquanto os/as outros/as docentes ensinam conteúdos referentes a uma área de conhecimento, a professora do 5º ano, apesar de o conhecimento também ser organizado pela lógica disciplinar, é, geralmente, responsável pelo ensino de todas as áreas. No caso observado, a docente trabalha especificamente com as áreas de Língua Portuguesa e Ciências, ficando as áreas de Matemática, História e Geografia para a sua colega. Esse aspecto, bastante específico do currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, poderia favorecer práticas didáticas interdisciplinares. Todavia, ainda que a professora experimente relações entre os conteúdos das áreas e promova atividades diversificadas para a sua exploração, não observamos um trabalho metodológico que articule as duas áreas do conhecimento.

Cabe realçar que o tempo parcelado e o currículo disciplinar não se colocam como impeditivos para o professor de História trabalhar com estratégias didáticas mais alinhadas à perspectiva teórico-metodológica interdisciplinar e intercultural. O desenvolvimento de algumas propostas de trabalho, como, por exemplo, a Assembleia dos Trabalhadores e as Cartas da Guerra, constitui bom exemplo da sua concepção de ensino e das escolhas que realiza para o desenvolvimento curricular.

No primeiro caso, os/as estudantes, organizados em grupos de trabalho, assistem conjuntamente a um vídeo sobre uma assembleia de um sindicato, devendo cada grupo criar lemas, símbolos e seus argumentos para defender a sua proposta, por meio de uma dramatização. No segundo caso, os/as alunos/as recebem cartas de pessoas que viveram uma guerra, para analisar aspectos históricos relacionados a outros de ordem geográfica, política, econômica, social e humanitária. As estratégias utilizadas por si só ensinam a exploração do conteúdo em uma dinâmica interdisciplinar e intercultural.

Voltando à professora do 5º ano, através das observações, constatamos uma prática pedagógica favorável ao diálogo, a interação e a preocupação com a aprendizagem discente. Sua mediação entre o conteúdo a ser ensinado e a compreensão do/a estudante se processa numa perspectiva onde a interação e a criatividade são exploradas por meio de atividades diferenciadas, preenchendo o tempo em que a docente está com seus/as alunos/as. Existem aulas expositivas, com cópias de textos, exercícios de fixação e de revisão,

mas também várias atividades de pesquisa em grupo ou individual, trabalho com jornais e revistas para leitura e análise de matérias jornalísticas, dentre outras que configuram a relação dialética entre o ensino transmissivo e o interativo.

Quais estratégias são mobilizadas pelos/as professores/as para ensinar?

As reflexões sobre o que acontece na sala de aula passam, necessariamente, por articulações com as estratégias didáticas mobilizadas pelo/a docente. Nesse âmbito, destacando que a professora de Inglês disponibiliza diversos materiais, que são expostos no mural. Faz leituras conjuntas sobre temas da atualidade, propondo intervenções e respondendo a dúvidas, utilizando roteiro de leitura com objetivo de favorecer a problematização, indagação, curiosidade e reelaboração da relação com o conteúdo. O registro a seguir demarca essa percepção:

A professora, ao introduzir o tema, procura perceber a familiaridade dos alunos com ele. As perguntas para esse roteiro são debatidas entre alunos e professora. No geral, a professora procura entregar uma resposta padrão, permitindo que os alunos interfiram ou questionem determinados posicionamentos. Algumas vezes, as respostas ocasionam estranhamento e questionamentos entre alunos – a professora demonstra ficar feliz/satisfeita quando alunos encontram alguns conflitos ou se sentem incomodados com determinadas respostas. A professora procura encorajar os alunos e, geralmente, responde com: *“Façam como acharem melhor, elaborem as respostas de vocês a partir da interpretação de cada um”*. (DIÁRIO DE CAMPO, 17 fev. de 2017).

Para a docente de Matemática, conforme já registrado, a explanação oral é uma estratégia bastante utilizada, recorrendo ao quadro e às apostilas entregues pela prefeitura para realizar atividades. A aplicação, fixação e revisão do conceito, através de séries de exercícios transcritas no quadro, da apostila e do livro didático e, posterior correção conjunta das tarefas são recursos mobilizados com frequência durante as aulas. As dúvidas são retiradas no coletivo e individualmente na mesa da professora. Na sua visão, a Matemática requer muito exercício, pois é uma forma de colocar em prática o que aprendeu, perceber os erros e identificar as dificuldades, como explica:

“porque a Matemática tem que exercitar muito, você aprende que $X \times X = X^2$, aprende a multiplicar polinômio, acabei de sair da aula de polinômio, aí você fala entendi, mas quando você se depara com o exercício é que você vai colocar em prática o que você acabou de aprender, entendeu? Ali você vai ver os seus erros, quais foram as dificuldades que apareceram e quando é $2X$, aí o aluno já não sabe, então essas coisas têm que exercitar” (Professora de matemática, 2017).

Já o professor de História, quando usa imagens para impulsionar o relato dos/as estudantes, busca possíveis sensações, questões e conhecimentos prévios acerca daquela figura, quadro, pessoa, cena ou carta. Posteriormente, os/as alunos/as – individualmente ou em grupos – são convidados/as a relatarem suas impressões, via escrita ou desenho.

Frequentemente, o professor inicia suas aulas retomando conceitos abordados em aulas anteriores e, além das imagens, outros investimentos metodológicos são constantes, tais como: diálogo com notícias jornalísticas atuais, fichamento de textos lidos, leitura em voz alta pelos/as discentes de trechos do livro didático, estratégias de teatralização e simulação prática de alguns conteúdos abordados, como a assembleia de trabalhadores, maquete e, por vezes, permite o uso do buscador *on line* Google – quando os/as alunos/as necessitam de fontes externas para construir a resposta da pergunta solicitada.

No que se refere às aulas da professora nos anos iniciais, observa-se diálogo com a turma para solucionar problemas referentes ao tempo para a realização das atividades; correção com estímulos para os/as estudantes que finalizaram o proposto dentro do tempo determinado. Nas leituras com a turma, intervém com explicações, solicita pesquisa de vocabulário e retorna às explicações sempre que necessário. Em atividades de leitura literária, se não finaliza a história, retoma do ponto onde parou. A apreciação musical, o trabalho com rimas e a produção textual também são recursos recorrentes em suas aulas.

As variações entre as estratégias mobilizadas pelos/as professores/as em tela relacionam-se a situações que envolvem subjetividades, particularidades da área de conhecimento, do segmento de ensino em que atuam, questões culturais, mas também evocam saberes da formação inicial e, embora sejam professores/as iniciantes, conhecimentos advindos da prática. A professora de Matemática fundamenta esse entendimento quando, durante o trabalho de campo, indagada acerca de seu modo de ensinar, demonstra convicção quanto à eficiência de seu método e pondera que, para diversificar as suas estratégias de ensino-aprendizagem, precisaria de mais tempo com as turmas, posto que a variação consiste em um complemento e não na centralidade da abordagem, assumidamente transmissiva.

Recorremos mais uma vez a Roldão (2005), para argumentar sobre a importância de uma concepção de docência situada num mundo globalizado e permeado pela fluidez informacional, com distanciamento do paradigma tradicional transmissivo. Importa compreender ainda que, na medida em que o/a professor/a expressa múltiplas estratégias de ensino e aprendizagem, incentiva a argumentação e o debate e fomenta a análise crítica de materiais, denota, também, os conhecimentos que utiliza. Acerca disto, Shulman (1987) sustenta que não basta apenas o conhecimento específico de um conteúdo para configurar uma ação docente qualificada, mas, também, os saberes sobre manejo de turma, estratégias de ensino, fundamentos pedagógicos e curriculares da educação e, principalmente, a mobilização destes todos para concretização do ensino e da aprendizagem.

Como acontece a interação e o relacionamento entre professores/as e alunos/as?

Prosseguimos olhando de perto a sala de aula desses/as quatro professores/as e trazemos a questão da interação e do relacionamento interpessoal como pano de fundo

para buscar compreensão nas concepções e práticas didáticas por eles/as desenvolvidas em sua ação de ensinar.

Nesse sentido, podemos dizer que o professor de História tem proximidade com os/as estudantes, conhece todos/as pelo nome. Em suas aulas, prevalecem o diálogo, o espaço democrático para o debate e a afetividade na relação professor-aluno/a. Ainda que condutas com relação à demarcação de lugares, em face da preservação da disciplina, sejam adotadas, a dimensão relacional com afetividade está sempre presente às aulas. Além do bom relacionamento com os/as discentes, o professor revela que há um bom convívio com outros/as docentes e funcionários/as da escola, conforme podemos depreender do registro de campo a seguir:

O professor vai de carteira em carteira para checar se os mesmos estão fazendo o trabalho. Sabe o nome de cada um. O professor não altera o tom de voz, ele repete com frequência a expressão “*Ei, psiu, Jovem*”, o que contribui para reforçar a atenção dos alunos para a aula. Os alunos chamam em sua maioria o professor pelo nome e a todo instante levam o próprio trabalho para aprovação do mesmo (DIÁRIO DE CAMPO, 27 abr. de 2017).

Com relação à professora de Inglês, é perceptível que a interação com os/as discentes também é primordial ao seu trabalho. A participação dos/as estudantes e seus questionamentos são considerados essenciais para o desenvolvimento das propostas. A interação é recorrente em sala e parece que assim é estabelecida uma rede de comunicação com seus/suas alunos/as.

O tempo destinado à correção das atividades é, para a professora de Matemática, um importante momento de comunicação com os/as estudantes. Segundo a docente, nesse momento consegue, por meio do diálogo que estabelece, identificar se os/as alunos/as compreendem o conteúdo lecionado, percebendo se estão com dúvidas atuais ou ainda de matérias anteriores. Seu relacionamento com os/as discentes é marcado pela sua concepção de ensino, na qual a Matemática é entendida como uma área fundamental do conhecimento que eles/elas devem conhecer, memorizar e exercitar constantemente para um bom aprendizado.

Em geral, a postura da professora do 5º ano é dialógica. Na maioria das vezes, por meio de diálogo, tenta fazer com que os/as alunos/as reflitam sobre suas atitudes e busquem melhorar seus comportamentos, na tentativa de solucionar situações conflituosas que atrapalham a condução das atividades. A nota a seguir é demonstrativa da conduta da docente:

Em outro momento, um aluno pergunta à docente: -“*Professora, o Barnabé morava na caverna?*”. Antes que a docente pudesse responder, outro aluno atropela a fala e diz: - “*Cara você é muito burro!*”. Em seguida, a docente intervém e diz: - “*Olha só, aqui não têm ninguém burro, esse espaço aqui é pra aprender, trocar e perguntar, e o que pode ficar claro para alguns pode não ficar claro para outros*” e, em seguida, responde ao primeiro aluno (DIÁRIO DE CAMPO, 05 mai. de 2017).

Na teia que envolve o dia a dia do/a professor/a, a dimensão humana se faz presente como parte fundante do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar é formar, assim sendo, a interação professor/a-aluno/a, professor/a-professor/a, aluno/a-aluno/a, professor/a-alunos/as-funcionários/as é essencial em uma perspectiva que ultrapasse a ideia da transmissão de conteúdos e forme em uma perspectiva que dialogue com princípios éticos, políticos e sociais da educação.

Com a rotina de envolvimento dos/as discentes em questionamentos e provocações de forma dialogada por parte dos/as professores/as de História, Inglês e do 5º ano, fica evidente maior proximidade na relação dos/as estudantes com esses/essas profissionais. No caso da professora de Matemática, a interação também se estabelece, com trocas afetivas, testemunhadas em várias ocasiões, porém, com marcação mais rígida da ordem e da disciplina, coerente com a concepção e prática de ensino defendida pela docente.

Ensinar é um ato formativo, interativo, relacional e, portanto, humano, político-social e técnico. É um ato que se situa no âmbito de um desenvolvimento curricular que requer amplo domínio de conhecimentos que estão na base da aprendizagem da função docente. Os/as professores/as participantes desse estudo, no início da sua carreira profissional, parecem reconhecer a complexidade de seu trabalho, porém, de igual modo, mobilizam, a partir de suas concepções e práticas didáticas, saberes intencionais para elaborar a maneira como ensinam, com ciência do porquê assim ensinar.

Que conquistas e aprendizagens

Ao situar o início da carreira como um período de socialização profissional que envolve as primeiras aprendizagens dos fazeres da docência, observamos que esses/as professores/as sinalizam qual a concepção de ensino que os sustentam e demonstram com clareza esse conhecimento na dimensão da sua prática profissional.

Com referência ao trabalho da professora dos anos iniciais com os alunos/as/crianças dessa etapa, notamos o exercício de uma postura dialógica e de mediação, no sentido de favorecer o conteúdo da matéria a ser ensinada e a aprendizagem discente. Na condução da sua aula, a professora em questão demonstra entendimento que saber ensinar e ser um profissional do ensino exige “um conhecimento específico exigente e complexo” (ROLDÃO, 2007, p. 102). Nesse sentido, estimula estratégias de ensino cujo foco de convergência é o aprendizado do/a aluno/a.

A professora de Matemática, que completou dois anos de experiência no período da observação, demonstra expectativa de fazer com que todos os/as discentes aprendam o conteúdo proposto até o final do ano letivo. No entanto, faz a seguinte observação, anotada pela pesquisadora em seu caderno:

“O início na profissão faz com que ganhe mais experiência, mas também faz ‘quebrar a cara’ em diversas situações. [...] eu ganhei mais experiência, pude ver que é melhor ensinar assim,

isso aqui não precisa, e aí eu fui aperfeiçoando, mas, por um outro lado, aquele fogo todo, aquela coisa assim, ah todo... quer dizer, eu continuo um pouco ali, porque eu sei que eu tenho essa missão, mas assim, mas é como se eu soubesse que não vai ser cumprida. Vai ser só para alguns, talvez” (Professora de matemática, 2017).

Ao mesmo tempo que ela demonstra reduzir as suas expectativas com relação ao aprendizado dos/as alunos/as e de si como professora, reconhece aperfeiçoamento em seu ensino, já identificando melhores estratégias de ensino-aprendizagem e avaliando o que deveria manter. Esse momento de reconhecimento está de acordo com o que Marilyn Cochran-Smith (2012) afirma ser um aprendizado contínuo, já que a professora não chega à escola já sabendo como ensinar efetivamente. É um processo em que aprender a ensinar leva tempo e nunca se esgota.

No caso da discente de Inglês, suas escolhas são informadas com base em seus saberes da formação profissional e pedagógicos, seus conhecimentos disciplinares e não apenas em seus saberes curriculares. Em relação à base de conhecimento profissional docente, discutida por Shulman (2004), percebemos que sua compreensão pedagógica do conteúdo demonstra-se sobressalente nesta etapa, uma vez que a professora apropria-se de uma concepção teórica referente à formação profissional e pedagógica (TARDIF, 2002). A capacidade de ensinar da professora aproxima-se do que Shulman (2004) descreve, uma vez que, pela tessitura de seu trabalho, a docente procura, seja por meio de seleção de material, adaptação de textos, pela interação com a turma, transpor ou problematizar um conhecimento que não é integralmente inteligível aos seus/suas discentes. Ademais, a professora, pela força de seu trabalho, procura transformar seus valores, compreensões de mundo em representações pedagógicas que são marcadas pela sua maneira de agir, falar, interagir e representar ideias para seu grupo discente.

Finalizando as sínteses que observam as conquistas e aprendizagens desses/as egressos/as de licenciaturas de uma universidade pública no trabalho docente, contemplamos as aulas de História e a gestão de classe de um jovem professor iniciante. A rotina das aulas fornece pistas diversas sobre o fazer docente do professor observado. Aspectos como a preocupação com múltiplas estratégias de ensino e a aprendizagem (ROLDÃO, 2005), a intencionalidade e o raciocínio pedagógico como caracterizadores do momento de aula (SHULMAN, 1987), a extrapolação estrita do domínio do conteúdo como único saber necessário para a função docente (SHULMAN, 1987) e a multidimensionalidade do ensino estão presentes nas suas aulas.

Considerações finais

Na intenção de refletir sobre que concepções e práticas didáticas definem o ensino de professores/as egressos/as de uma universidade pública no Rio de Janeiro, em situação

de inserção profissional, no contexto da educação básica, em escola pública, desenvolvemos uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a contribuição da formação em Didática para a docência de professores/as em início de carreira; mapear e categorizar concepções e práticas didáticas que balizam o ensino de docentes de diferentes componentes curriculares e de todas as etapas da educação básica.

Nessa direção, voltamo-nos para os/as recém-egressos/as de cursos de licenciatura, que se encontravam em situação de inserção profissional docente, no contexto de escola pública da educação básica, para investigar como professores/as iniciantes avaliam a sua formação; que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam.

O estudo permitiu constatar que a contribuição da formação em didática para a docência de professores/as em início de carreira reside na interseção entre a formação acadêmica e a formação prática, condição, no nosso entender, para a formação profissional. A didática, enquanto campo de conhecimento sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, se dirige para o agir do/a professor/a durante o ensino. Desse modo, ensinar é ação situada, teorizada e mobilizadora de conhecimentos de natureza diversa.

No presente artigo, lançamos luz às análises das observações realizadas, viabilizando compreensão de questões da docência que se ligam à organização da sala de aula e da classe para a aula; ao que acontece durante a aula; às estratégias de ensino utilizadas; e como o/a professor/a interage e se relaciona com os/as alunos/as. Os/as quatro professores/as acompanhados/as deixam ver práticas docentes que se inscrevem em concepções de ensino diferentes, porém convergentes no que toca à preocupação com o universo, interesse, necessidade e dificuldade dos/as discentes. Se a professora de Matemática aposta em um ensino transmissivo e reiterativo, os colegas de História e de Inglês preferem um ensino ativo, investigativo e dialógico, com forte apelo político, crítico e intercultural, enquanto a de Pedagogia, que trabalha com o conhecimento multidisciplinar no 5º ano do ensino fundamental, se situa na interseção entre os dois modos de ser e estar professor/a, de ensinar e agir com a docência.

Esse contexto é emoldurado pela narrativa do trabalho solitário, considerando que não é uma opção exclusiva do/a professor/a, visto que a organização escolar favorece o trabalho isolado, que responsabiliza quase exclusivamente o/a docente pelo sucesso/fracasso de seus/as alunos/as, o que se confirmou no testemunho de sua prática. Não foram observadas situações favorecedoras de interlocução entre pares, sobressaindo, nesse aspecto, um acolhimento cordial por parte da gestão e dos/as colegas, sem, contudo, um acompanhamento desse/a professor/a, cuja inserção na escola não vinha acompanhada da compreensão de que o mesmo se dava também na profissão.

Recebido em: 21/04/2021; Aprovado em: 18/01/2022.

Notas

- 1 A pesquisa em relato foi submetida ao Conselho de Ética e Pesquisa – CEP, da instituição à qual está vinculado o grupo de pesquisa em que investigação foi realizada, sendo aprovada em sua integralidade.
- 2 Em relação a Letras, trabalhamos com uma professora de Língua portuguesa e uma professora de Língua inglesa, visto a predominância dessas áreas disciplinares no currículo da educação básica. No caso da Matemática e da Educação Física, entrevistamos dois professores de cada área.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, [n. 50], p. 35-49, out./dez. 2013.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.40, n.140, p. 427-443, mai./ago. 2010.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: *Kappa Delta pi Record*, v. 48, n. 3p.108-122, jul/sept. 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, [n.50], p. 51-67, out./dez. 2013.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010a.
- LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 81-104.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015a.
- LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda & PIMENTA, Selma (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015b. p. 39-65.
- LONGAREZI, Andréa Maturano & PUENTE, Roberto Valdés. *A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: Editora Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

- LONGAREZI, Andréa Maturano & PUENTE, Roberto Valdés. Pesquisas e produções sobre didática no âmbito da pós-graduação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano & PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Panorama da didática: Ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011. p. 165-191.
- LÜDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n.146, p. 428-451, mai./ago. 2012.
- MARCELO, Carlos. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: o programa inductio. *Revista Inter saberes*, v. 11, n. 23, p.304-324, mai./ago. 2016.
- MARCONDES, Maria Inês, LEITE, Miriam Soares & LEITE, Vania. A pesquisa contemporânea em Didática: contribuições para a prática pedagógica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.03, p. 305-334, dez. 2011.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Salles. A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Salles (Org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto/PT: Porto, 2014.p. 18-32.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*,v.12, n.34, p. 94-181, 2007.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano XI, v.12, n.13, p.105-126, jan./dez. 2005.
- SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SHULMAN, Lee S. Research on teaching. A historical and personal perspective. In: SHULMAN, Lee S. *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 364-381.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2007.