

Trajetórias das licenciaturas da UnB: a experiência do Prodocência em foco

Maria Lidia Bueno Fernandes (organizadora)



Reitor

José Geraldo de Sousa Júnior

Vice-Reitor

João Batista de Sousa

Decanato de Ensino de Graduação

José Américo Soares Garcia

Diretoria Técnica de Graduação

Sérgio Antônio Andrade de Freitas

**Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e
Gestão da Informação**

Iran Junqueira de Castro

**Coordenação Operacional de Ensino e Graduação a Distância -
Coordenação Institucional do Programa Universidade Aberta do Brasil**

Maria Lidia Bueno Fernandes

Rui Seimetz - Coordenação Adjunta

EDITORA



UnB

Diretora

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Conselho Editorial

Angélica Madeira

Deborah Silva Santos

Denise Imbroisi

José Carlos Córdova Coutinho

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – *Pres.*

Neide Aparecida Gomes

Roberto Armando Ramos de Aguiar

Trajetórias das licenciaturas da UnB: a experiência do Prodocência em foco

Maria Lidia Bueno Fernandes (organizadora)

Licenciandos bolsistas: Aline C. Bocki, Ana Carolina Lima, Andressa Urtiga Moreira, Andrezza Romênia Lima de Abreu, Clara Braga de Oliveira e Silva, Elisabeth Vieira da Silva Lopes, Flavia Costa Lima, Igor Soares dos Santos, Jordana Timotheo Machado, Joseane Freitas, Juliana Barbosa Dantas da Silva, Karine Lopes Ribeiro, Loraine Borges Guimarães, Luana Maria Oliveira, Lucas Almeida Alencar, Maria Eugênia Matricardi, Mariana Xavier Pereira, Maynnã Barros do Amaral, Nayara dos Santos Nogueira, Raffael Almeida Dias Duarte, Roseane Freitas, Samara dos Anjos Costa, Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras, Tayane Dias Gomes Pessôa, Viviane Farias, Washington Augusto da Cunha Pires.

Professores: Alice Melo Ribeiro, Belidson Dias, Cristiano Alberto Muniz, Cristina M. Madeira Coelho, Denise Imbroisi, Erika Zimmerman, Felícia Johansson Carneiro, Fernando Luiz Araújo Sobrinho, Flávia Narita, Márcia Abrahão Moura, Maria Clarisse Vieira, Maria Isabel Montandon, Maria Lidia Bueno Fernandes, Nina Laranjeira, Olgamir Amancia Ferreira de Paiva, Rosana Andréa de Castro, Rozana Reigota Naves, Waleska Valença Manyari.



UnB



50¹⁹⁶²
2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

Decanato de Ensino de Graduação
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Prédio da
Reitoria - Térreo
CEP: 70910-900 Asa Norte – Brasília – DF, Brasil
Tel.: (61) 3368-4027 Fax: (61)3349-3730
Home page: www.unb.br

EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Fax (61) 3035-4230
Site: www.editora.unb.br
E mail: contato@editora.unb.br

EQUIPE EDITORIAL

Editora de publicações

Nathalie Letouzé Moreira

Coordenação de produção gráfica

Marcus Polo Rocha Duarte

Revisão

Ângela Sillos; Ramiro Galas Pedrosa; Sônia Margarida Ribeiro Guedes da Rocha;
Vânia Barbosa

Supervisão gráfica

Elmano Rodrigues Pinheiro e Luiz A. R. Ribeiro

Capa

Rosana Andréa de Castro; Sanny Saraiva

Diagramação

Sanny Saraiva

Impresso no Brasil

Direitos exclusivos para esta edição: Editora Universidade de Brasília

Copyright © 2012 by Editora Universidade de Brasília. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica

T768 Trajetórias das licenciaturas da UnB : a experiência do
Prodôncia em foco / Maria Lidia Bueno Fernandes, organizadora. _ 2. ed. rev. ampl.
- Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2012.
194 p. ; 22 cm.

ISBN 978-85-230-1058-4

1. Educação superior - Brasília. 2. Universidade de Brasília – licenciaturas. 3. Universidade de Brasília – programas de ensino. 4. Prodôncia. I. Fernandes, Maria Lidia Bueno (org.).

CDU 378(817.4)

À
Professora Erika Zimmermann
In Memoriam

Sumário

Apresentação	9
Prof. ^a Dra. Denise Imbroisi, Prof. ^a Dra. Nina Laranjeira e Prof. ^a Dra. Márcia Abraão Moura	
Cultura universitária e sentidos da docência: cursos de licenciatura da UnB frente às políticas públicas de expansão das universidades públicas	13
Prof. ^a Dra. Cristina M. Madeira Coelho	
Desafios e perspectivas para a formação de professores na UnB – a experiência da Coordenação de Integração das Licenciaturas	29
Prof. ^a Dra. Maria Isabel Montandon	
A formação docente na experiência do Prodocência na UnB	41
Prof. ^a Dra. Maria Lidia Bueno Fernandes e Prof. ^a Dra. Rozana Reigota Naves	
Aprendendo a lecionar Ciências no ensino fundamental: um trabalho colaborativo escola-universidade	61
Prof. ^a Dra. Erika Zimmerman e Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz	
Relato das experiências: licenciandos da Pedagogia	69
Formação docente e o ensino de Ciências Naturais	99
Prof. ^a Dra. Alice Melo Ribeiro, Prof. ^a Dra. Maria Clarisse Vieira e Prof. ^a Dra. Olgamir Amância Ferreira de Paiva	
Relato das experiências: licenciandos da FUP	109
Formação docente e o uso de novas tecnologias em sala de aula: a experiência do ensino da cartografia através do Google Earth	125
Prof. ^a Dra. Waleska Valença Manyari e Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho	
Relato das experiências: licenciandos da Geografia	142
Arte/Fatos: cultura visual e formação de professores	147
Prof. Dr. Belidson Dias, Prof. ^a Dra. Felícia Johansson Carneiro, Prof. ^a Msc. Flávia Narita e Prof. ^a Msc. Rosana Andréa de Castro	
Relato das experiências: licenciandos do IdA	162
Minicurrículos dos autores	185

A formação docente na experiência do Prodocência na UnB

Prof.^a Dra. Maria Lidia Bueno Fernandes

Prof.^a Dra. Rozana Reigota Naves

Implantar e acompanhar projetos ligados à formação docente na UnB é um grande desafio, já que a universidade, nascida de um forte desejo de repensar a educação no país – e respaldada por reflexões teóricas de pensadores da dimensão de Darcy Ribeiro, Agostinho da Silva e Anísio Teixeira –, tem passado por profundas transformações.

No entanto, a partir dos compromissos estabelecidos com o Plano de Expansão das Universidades-Reuni, a UnB reaproxima-se da universidade sonhada e planejada em seus primórdios. Embora tenha sido calada durante a ditadura militar, experimenta um período de redemocratização nos anos 1980, é submersa em escândalos e em uma crise de gestão na década de 2000 e, hoje, vive um processo de “refundação”. Reassume seu compromisso com o porvir e resgata sua missão maior: trabalhar para ser a “universidade necessária”, nos dizeres de Darcy Ribeiro, na perspectiva de pensar os problemas do Brasil e contribuir para que o país formule seu projeto de presente e de futuro.

Nesse contexto, o papel da universidade na “formação de formadores” é de extrema relevância. Cabe ressaltar que a UnB passou, ao longo dos seus anos de existência, por momentos profícuos de discussão sobre os cursos de licenciatura e sobre os desafios referentes à formação de profissionais da área de educação.

Ainda que tenhamos um longo caminho a percorrer, conforme retratado no capítulo “Desafios e perspectivas para a formação de professores na UnB”, é importante ressaltar quanto já trilhamos, em especial no que se refere à articulação dos cursos de licenciaturas por meio da Coordenação de Integração das Licenciaturas e à incorporação da pesquisa em atividades ligadas à formação docente, com relevo aqui para o Programa de Consolidação das Licenciaturas-Prodocência.

Destacamos que esses avanços buscaram sustentação teórica nas produções dos grupos de trabalho instituídos na UnB por ocasião da criação dos cursos

noturnos. Esses grupos deixaram raízes e lançaram um olhar qualificado para nossas licenciaturas ao apontarem diretrizes para consolidá-las na perspectiva dialógica e de aprendizado compartilhado.

Importante documento que sistematiza essas discussões é intitulado *Implementação do Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura: uma nova política de formação de professores*, lançado em setembro de 1997 pelo Grupo de Trabalho de Acompanhamento dos Cursos Noturnos de Licenciatura-GPAL.¹ Esse grupo de trabalho era vinculado ao Cade/DEG² e tinha como objetivos

ser uma instância permanente de discussão e aperfeiçoamento da política acadêmica referente aos cursos diurnos e noturnos de licenciatura e viabilizar o princípio de organicidade sobre o qual se fundamentam os procedimentos curriculares das licenciaturas. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1997, p. 3).

Em outubro de 2002, novo grupo é constituído para coordenar o processo de reforma curricular das licenciaturas. Esse ampara-se nas discussões levadas a cabo pelo GPAL e, com base na legislação em vigor, elabora o documento *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UnB*, divulgado em maio de 2003.

A submissão de projeto ao programa Prodocência pela UnB respalda-se em parte nesse documento e tem como ponto de partida o entendimento de que, em uma sociedade democrática, as políticas públicas são definidas em consonância com a demanda da sociedade e implementadas em conformidade com as diretrizes da Constituição Federal. Nesse contexto, cabe à universidade, alinhada com as necessidades de desenvolvimento do país, definir a forma com que esse programa será concebido e conduzido.

Esse último documento em especial inspirou a condução institucional dos projetos vinculados ao primeiro programa Prodocência da UnB, por apontar caminhos ligados à formação dos profissionais da educação:

1 O grupo, conhecido como GPAL, foi criado em novembro de 1995 e formado por representantes de todos os cursos de licenciatura desta universidade.

2 Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional-Cade vinculado ao Decanato de Ensino de Graduação-DEG. Gestado a partir de demanda do DEG da Universidade de Brasília, na perspectiva de oferecer diretrizes comuns aos sete cursos noturnos de licenciatura em Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, Educação Artística e Pedagogia, implantados no primeiro semestre de 1993.

Ao mesmo tempo que se propõe uma modificação profunda das práticas de formação e de ensino no sentido de ir além de reformas de currículos, grades e fluxos deve-se ter consciência das condições em nível da organização dos mecanismos que permitam a realização de procedimentos sociocognitivos adaptados às situações concretas. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2003, p. 3).

Dessa forma, acompanhamos o desenvolvimento dos projetos do Prodocência valorizando a inserção dos licenciandos (estudantes de licenciatura) nas escolas, propiciando momentos de discussão e reflexão conjunta na perspectiva do estabelecimento de um diálogo profícuo.

Cabe a contextualização de um pressuposto básico do funcionamento da UnB, desde a sua origem, que é a autonomia institucional. Assim, a condução do processo tem sido pautada no referendo a essa autonomia ao mesmo tempo que valoriza a ação formativa, propondo seminários e reflexões sobre o programa, a fim de corrigir rumos e incorporar na própria instituição o conhecimento construído ao longo do processo.

A concepção de formação dos profissionais da educação que permeia nosso trabalho ancora-se em reflexões acerca do perfil do professor, considerando os princípios definidos na LDB, mas indo além na proposição de que “o perfil do profissional seja definido por algumas características comuns aos cursos de licenciatura que permitem ultrapassar as diversidades das áreas específicas do conhecimento e dar organicidade ao projeto de formação.” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2003, p. 6). Ou seja, esse documento traz a perspectiva de que a formação dos profissionais da educação pode e deve, independentemente de suas áreas de conhecimento, construir um cabedal de saberes sobre metodologias de ensino, teorias de ensino e aprendizagem, temas transversais – como a ética – que compõem sua formação. Assim, o documento destaca a necessidade da formação integral do educando e aponta para a necessidade de uma abordagem permeada pelo diálogo e atenta “às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2003, p. 5).

Outro tópico preponderante desse documento refere-se à capacidade de o profissional da educação “ser agente de transformações na realidade educativa por meio da abordagem pedagógica do contexto social em que atua, dos recursos tecnológicos disponíveis e da busca constante de seu próprio aprimoramento”,

abordando ainda a necessidade de esse profissional ser capaz de propiciar um ambiente de construção do conhecimento em que os educandos tenham “condições para estabelecer relações entre os saberes e a realidade”. Alerta ainda para a necessidade de que esse profissional desenvolva a capacidade de “refletir sistematicamente sobre seu cotidiano na sala de aula” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2003, p. 5).

Ao perfil definido nas diretrizes devem ser incorporadas novas proposições sobre os saberes necessários ao profissional da educação do século XXI, conforme ensina Perrenoud: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; trabalhar em equipe; utilizar novas tecnologias; e administrar a própria formação contínua. Esse autor propõe também que a formação deve ser entendida como um processo contínuo e que a universidade deve incorporar no seu processo formativo a dimensão do licenciando como agente de sua formação contínua. (Cf. PERRENOUD, 2000, p. 170).

Um olhar às experiências do Prodocência na UnB

Respaldados nesses princípios, formulamos nosso primeiro projeto institucional, submetido ao Edital nº 28/2008, da Capes/DEB, que contemplou as diretrizes anteriormente apresentadas. Tanto o projeto institucional como os subprojetos das unidades da UnB previam inicialmente a prospecção sobre as demandas específicas e cotidianas das comunidades escolares em que os estudantes da UnB iriam desenvolver suas atividades ligadas ao programa Prodocência.

Assim, corroborando as utopias defendidas com a fundação da UnB e procurando respostas a partir da vivência profunda e da observação rigorosa do cotidiano escolar, o Prodocência desenvolveu-se nas diversas unidades acadêmicas de forma autônoma e diferenciada. Cada unidade, a partir de sua especificidade, optou por trabalhar com questões relevantes para a construção de um arcabouço prático e teórico envolvendo os licenciandos. Se, por um lado, a temática da tecnologia estava presente entre as atividades planejadas no curso de Geografia e de Artes Visuais e Cênicas, por outro, o olhar do pesquisador estava contemplado na experiência da Pedagogia. Já o grupo de Ciências Naturais, de Planaltina, desenvolveu trabalhos com foco na temática ambiental, elaborando atividades

específicas que pressupunham saídas a campo, projeção de filmes, plantio de horta, entre outros.

Cabe ressaltar que todas essas inserções nas escolas, em salas de aula, em momentos curriculares ou extracurriculares foram gestadas dentro de uma perspectiva de intenso diálogo entre os sujeitos envolvidos. Há, nos relatos apresentados neste livro, momentos significativos retratando essa postura dialógica que incluía a coordenação institucional do Prodocência, o professor coordenador responsável pela proposição e desenvolvimento do projeto, o licenciando, os interlocutores das escolas parceiras (professores regentes, coordenadores pedagógicos, diretores e outros) e os alunos dessas escolas, sujeitos desse processo de ensino/aprendizagem.

Em um primeiro momento, as unidades realizaram pesquisa a fim de identificar uma comunidade escolar adequada para a inserção dos licenciandos com base no respaldo institucional e no levantamento das disponibilidades em termos de estrutura física, principalmente para as ações que dependiam de laboratório de informática.

Partimos de alguns pressupostos teóricos que alcançavam os projetos das unidades que participavam do Prodocência – Artes Visuais, Cênicas e Música; Ciências Naturais; Geografia e Pedagogia – de forma bastante específica. Algumas questões foram estas: podemos pensar que o uso de tecnologia em sala de aula é inovador a priori? A produção de um blogue é revolucionária em si? O uso de mapas interativos possibilita facilmente a transposição pedagógica de temas essencialmente sofisticados? A resposta a essas questões é, em princípio, não. O desafio, ao lançarmos mão desses recursos, é a reflexão acerca dos sujeitos envolvidos no processo educativo, permeados pela questão: que sujeitos queremos formar? A tecnologia, em si, deve ser entendida e utilizada na perspectiva de possibilitar sinapses e de favorecer a interação como elemento que propicia e instiga novos pensamentos, reflexões e a busca pela resolução de problemas na perspectiva da construção do conhecimento. Assim, encontramos respaldo nas reflexões de Jonassen (2001), já que, segundo ele, a tecnologia deve ser uma ferramenta para expandir o processo reflexivo dos alunos e não simplesmente uma ferramenta para fazer com que uma infinidade de informações sejam inseridas em seu cérebro.

Nossa participação no Prodocência orientou-se pela convicção de que o processo de constituição do docente está relacionado a uma intensa reflexão e a incessantes questionamentos, em uma perspectiva da ação-reflexão-ação que, segundo Alarcão (2003), deve ser conduzida a partir da “articulação entre conhecimento científico e ação profissional contextualizada”.

Os licenciandos foram orientados a elaborar suas intervenções junto aos alunos das escolas parceiras na perspectiva de ruptura com o caráter mnemônico da aprendizagem. Nesse sentido, buscava-se desenvolver ações que incentivassem o desenvolvimento de atividades intelectuais complexas. As reflexões de Peter Senge et al (2005, p. 9) foram inspiradoras, para ele “o século XXI aponta para a necessidade de incentivar a formação de cidadãos pensantes, críticos, éticos, comprometidos com a sociedade e com o planeta”.

Assim, foi objeto de intensa reflexão e de crítica o modelo educacional que não considera a realidade na qual os educandos da atualidade estão inseridos.

Respaldamos nossa concepção de formação desses licenciandos ancorados no entendimento de que o professor desempenha um papel determinante na consolidação de um projeto pedagógico emancipador que pressupõe a perspectiva da inclusão e respeito à dignidade da pessoa humana.

Dessa forma, acreditamos que os processos educacionais ultrapassam a mera difusão de conteúdos disciplinares, alcançando dimensões mais complexas e envolvendo também outros conteúdos que ampliam a perspectiva do estritamente disciplinar e cognitivo, no sentido de favorecer a formação integral do educando. Nessa perspectiva, observa-se que os conteúdos curriculares trabalhados no âmbito do programa Prodocência levaram em conta a busca da formação integral do educando, de respeito à pluralidade da formação, visando ao exercício da cidadania.

Muitos são os teóricos que trabalham com a questão da formação docente, tendo em vista que esse tema tem assumido proporções significativas, principalmente pelo desafio que está posto de superar os graves problemas ligados à educação pública no país, frequentemente apontados em pesquisas e provas de larga escala e de caráter internacional realizadas por nossos alunos.

Uma importante característica do desenvolvimento da primeira versão do Prodocência na UnB foi o estabelecimento do contato dos licenciandos com a

escola nas fases iniciais de seu curso. Isso possibilitou assim que a formação dos futuros docentes incluísse a constante investigação sobre o universo escolar e a reflexão sobre o trabalho docente, em diálogo direto com seus professores, colegas e com os interlocutores nas escolas parceiras, em uma postura de questionamento contínuo. Entretanto, a segunda versão do programa insere a pesquisa como parte constitutiva do trabalho docente e do docente em formação (licenciando).

Balanco dos primeiros dois anos do Prodocência na UnB

O Prodocência possibilitou, por meio do Edital nº 28/2008, a aproximação de seis cursos, dez professores e mais de cinquenta estudantes que passaram pelo programa. Na etapa final, tínhamos 34 estudantes de licenciatura presentes em seis escolas da rede pública do Distrito Federal. Cabe ressaltar que, embora o edital da Capes não previsse bolsas para os estudantes envolvidos no programa, por iniciativa do DEG, os estudantes receberam bolsa (custeadas com recursos do Reuni), que asseguraram suas presenças nas escolas parceiras, permitindo maior envolvimento deles com a prática docente.

Esses estudantes apresentaram trabalhos em congressos nacionais e internacionais, participaram dos seminários internos do Prodocência na UnB, reuniram-se semanalmente com seus orientadores, fizeram acompanhamento sistemático da realidade escolar. Entendemos serem esses eventos indicadores da qualidade do trabalho desenvolvido e, portanto, é possível afirmar – respaldados nos próprios relatos dos licenciandos bolsistas – que esse programa assumiu uma ampla e profunda dimensão em suas formações.

Cada unidade acadêmica concebeu e desenvolveu seus projetos com objetivos, metodologia e intenções próprios. Entre eles queremos ressaltar: abordagem de temáticas transversais nas escolas – como identidade, gênero e sexualidade – por meio da cultura visual (Música, Artes Cênicas e Artes Visuais), integração de conhecimento de diferentes áreas do conhecimento (Pedagogia e Ciências Naturais) e identificação do contexto espacial em que o aluno habita por meio da construção e leitura de mapas (Geografia).

O projeto institucional abarcava todos os subprojetos e respaldava as ações ligadas à formação docente em um espectro mais amplo, ancoradas nas diretrizes

a que nos referimos anteriormente. Especialmente relevante nesse contexto é que as unidades acadêmicas tiveram como objetivos comuns a inserção dos bolsistas nos espaços escolares, a implementação de metodologias inovadoras de ensino e a construção de um projeto participativo de parceria entre escola-universidade.

Outro aspecto relevante do Prodocência na UnB refere-se ao acompanhamento sistemático das atividades docentes desenvolvidas pelos licenciandos. Cada unidade acadêmica definiu autonomamente e realizou esse acompanhamento de forma particular. As reuniões semanais para analisar propostas, metodologias e abordagens teóricas implementadas pelos licenciandos, por exemplo, foram realizadas de diferentes modos: os cursos de Artes Visuais, de Artes Cênicas e de Música montaram grupos de estudo; o curso de Geografia promoveu formação específica relacionada ao conteúdo conceitual a ser trabalhado pelos licenciandos nas escolas; o de Pedagogia e o de Ciências Naturais de Planaltina investiram em relações intensas entre seus licenciandos e os professores das escolas parceiras – que retornavam às respectivas unidades em encontros com seus orientadores para a análise dos contextos, das observações e das atividades propostas, a fim de propiciar a reflexão sobre a ação à luz dos teóricos estudados em uma clara articulação entre conhecimento científico e a prática profissional desenvolvida de forma contextualizada.

Esses momentos propiciavam, sempre que necessário, a correção de percurso no que diz respeito à revisão da forma como as atividades eram conduzidas e constituíam momentos de explicitação das subjetividades, em que desabafos³ e manifestação das frustrações fizeram parte do processo.

A produção de portfólios e a reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem e sobre como se produz conhecimento foram momentos significativos da formação desses licenciandos. Outro aspecto relevante desses trabalhos refere-se ao seu caráter de construção coletiva, já que, para apreender a complexidade do real, faz-se necessária a existência simultânea de muitos olhares e da reflexão conjunta que articula, necessariamente, um conjunto de ações direcionadas para o objetivo proposto pelo grupo de trabalho.

3 O II Seminário Interno do Prodocência, ocorrido em agosto de 2010, propiciou que os licenciandos bolsistas expressassem de forma sensível questões que ultrapassavam os conhecimentos teórico-metodológicos. Assim, muitos puderam partilhar angústias e frustrações referentes às dificuldades encontradas, seja no que tange às expectativas de inserção em sala de aula à falta de estrutura das escolas, ou ainda às greves e situação política que dificultou a inserção dos licenciandos bolsistas nas escolas.

Salientamos que a experiência do Prodocência no primeiro edital, embora considerada de extrema relevância pelos estudantes de licenciatura envolvidos no processo e pelas unidades que aderiram ao programa, deu-se ainda em caráter experimental. Incorporamos as experiências como fonte de reflexão ao submetermos projeto ao segundo edital do Prodocência (2011/2012).

Identificamos como lacuna do primeiro edital a dificuldade em transformar essas primeiras experiências em aprendizado coletivo no âmbito da instituição. Assim, dispusemo-nos a enfrentar esse desafio ao submeter proposta ao novo edital em diálogo com as diretrizes político-pedagógicas que o DEG, em resposta às demandas legais, definia para a instituição. Diante disso, o projeto institucional para o novo edital do Prodocência previu a criação de grupos de trabalho, a ampliação do número de seminários internos abertos a todas as licenciaturas da UnB e uma maior integração com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid.

Enfim, focamos em uma atuação mais orgânica, em que o compromisso com o fortalecimento das licenciaturas permeasse todos os programas e tivesse uma orientação comum e integradora e, principalmente, na corresponsabilidade de todas as unidades acadêmicas com a reformulação de seus cursos de licenciatura, ajustados à legislação vigente, mas também incorporando propostas inovadoras e criativas, adequadas aos desafios atuais da profissão no processo de formação de professores na instituição.

Como síntese dos pontos positivos do primeiro edital, podemos citar: melhoria nas instalações de laboratórios específicos para a área de ensino, ampliação do número e qualidade dos equipamentos, ocupação sistemática desses espaços com as pesquisas, as reuniões semanais, a produção de material pelos licenciandos e, no caso de Planaltina, com a própria presença dos alunos do ensino fundamental, que usufruíram dos laboratórios em inúmeros momentos. Outro fator relevante refere-se à visibilidade alcançada pelos estudantes das licenciaturas devido aos trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais e a possibilidade de articulação dos licenciandos nos eventos internos da UnB.

O intenso diálogo estabelecido entre os atores envolvidos no programa nos permite afirmar que a experiência de inserção no universo escolar vivenciada pelos estudantes de licenciatura foi coberta de êxito. Não são raros os depoimentos

emocionados sobre o alcance das experiências e os vínculos estabelecidos entre licenciandos, professores e alunos, demonstrando que, além dos aspectos de caráter teórico-metodológico, existiram fortes componentes emocionais e afetivos, tão caros à prática docente. Cabe ressaltar que parte do sucesso desse programa deve-se à precoce inserção dos estudantes na prática docente, ou seja, o fato de conhecerem a realidade escolar ainda nos primeiros anos de sua formação apresentou-se como importante diferencial no processo de desenvolvimento desses licenciandos.

Mais um ano de experiência do Prodocência na UnB

A publicação do Edital nº 28/2010 do Prodocência pela Capes/DEB, em 10 de Junho de 2010, possibilitou à UnB dar continuidade parcial às experiências obtidas no primeiro edital. O projeto institucional, submetido e aprovado no âmbito desse edital, focalizou a qualificação dos cursos de licenciatura com o objetivo de construir, colaborativamente, propostas de formação docente a serem implementadas nos currículos das licenciaturas, além de possibilitar novas experiências nas escolas parceiras.

Especificamente, o novo projeto pretendeu lidar com o desafio que a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2002) coloca para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura, por meio da inclusão de oitocentas horas de práticas docentes (sendo quatrocentas horas para as práticas como componente curricular e quatrocentas horas para os estágios supervisionados), tendo em vista a forte tradição do modelo anterior denominado “três mais um”, pelo qual os currículos das licenciaturas se constituem das disciplinas específicas do bacharelado acrescidas das disciplinas de serviço voltadas para a formação pedagógica e oferecidas pelas áreas de Educação e Psicologia. Até em casos de cursos que já haviam se adequado à resolução citada, relatos de docentes e discentes apontavam para o fato de que as disciplinas de prática têm se concentrado em discussões teóricas sobre a prática, uma situação que pode ser decorrente da dificuldade da desconstrução da perspectiva técnico-linear em direção a uma perspectiva técnico-metodológica na formação dos professores. Essa situação resulta na falta de preparação dos futuros egressos das licenciaturas para lidar com as realidades da sala de aula e da escola e com suas próprias questões de identidade profissional.

Nesse contexto, o projeto institucional da UnB para o segundo edital do Prodocência pretendeu fortalecer a prática como eixo articulado nos cursos de formação docente, em um processo cíclico de ação-reflexão-ação (seguindo a mesma linha teórica do projeto anterior). Propôs também criar um grupo de trabalho interdisciplinar com professores de diferentes áreas (Artes Visuais, Artes Cênicas, Ciências Naturais, Letras, Música, Pedagogia e Sociologia) com o objetivo de estudar a relação entre as demandas de perfil dos professores para o ensino básico e os currículos dos cursos das licenciaturas na UnB, construindo possibilidades e propostas complementares ou alternativas. Dessa edição do projeto participam 33 bolsistas de graduação vinculados ao Reuni e 33 estudantes voluntários, supervisionados por uma equipe de vinte docentes da UnB, vinculados às licenciaturas anteriormente citadas.

As questões norteadoras do novo projeto têm o objetivo de vincular as experiências práticas realizadas nas escolas às discussões teóricas sobre a formação de docentes, tendo sido ressaltadas as pesquisas e propostas sobre os saberes docentes (SHULMAN, 1986, 2004; GAUTHIER et al. 1998; TARDIF, 2002). Pretende-se responder às seguintes perguntas: a) Que saberes ou repertório de conhecimentos são considerados necessários ao professor da educação básica? b) Até que ponto e como esses saberes estão contemplados nas propostas curriculares vigentes nos cursos de licenciatura da UnB? c) Que estratégias podem ser desenvolvidas para complementar, substituir ou instruir aquelas já vigentes?

No primeiro ano de desenvolvimento desse projeto, foi priorizada a criação do grupo de trabalho voltado à discussão dos saberes docentes, com base na literatura disponível. Também foram desenhadas as ferramentas de pesquisa que serão aplicadas durante a segunda etapa do projeto para a pesquisa com licenciandos, egressos e docentes da educação básica, sobre as demandas da formação docente, com vistas à proposição de estratégias para a efetiva implementação da carga horária de prática como componente curricular nas licenciaturas da UnB.

Os estudos sobre os saberes docentes têm como objetivos e princípios comuns: o fato de o ensino ser compreendido como uma atividade profissional alicerçada num sólido repertório de conhecimentos; o entendimento de que os professores

são práticos reflexivos; a concepção da prática profissional como um espaço de formação e de geração de saberes; a instituição de normas de acesso à profissão; a maior articulação entre universidades e as escolas da educação básica (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

Esses estudos foram influenciados pelo trabalho de Shulman (1986, 2004), que se insere em uma dimensão cognitivista e está centrado na compreensão do conteúdo da matéria a ser ensinada, ou seja, a compreensão pedagógica do conteúdo, que envolve a transformação do conteúdo em objetivos e ações a serem realizadas pelo professor no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Shulman (1986, 2004) e seus colaboradores desenvolvem uma tipologia de saberes em que se destacam três tipos principais de saberes centrados no conteúdo:

- a) o conhecimento da matéria a ser ensinada (*subject knowledge matter*): não se restringe à apreensão bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas engloba a compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica;
- b) o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*): amálgama do conhecimento da matéria a ser ensinada e do conhecimento pedagógico geral, consiste nas formas de representar e reformular o conteúdo de maneira a torná-lo compreensivo aos demais, abrangendo, portanto, o conhecimento do ensino da disciplina;
- c) o conhecimento curricular (*curricular knowledge*): refere-se ao conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a diversidade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a esses programas.

Também é referência na análise dos saberes para docência o trabalho de Gauthier et al. (1998). Os autores propõem que o professor possa, ao longo de sua formação, constituir um repertório de saberes no qual busque respaldo para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino e alertam para a sutileza da organização teórico-prática dos cursos de formação inicial. Eles discutem o destaque que se tem dado ao ensino e a seu impacto sobre o sujeito que

aprende e afirmam que o saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente, devendo ser alimentado por um conhecimento anterior mais formal, passível de lhe servir de apoio e de base ao se interpretar e enfrentar a realidade, e pelo saber da ação pedagógica, necessário à profissionalização do ensino e um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

A seguinte tipologia de saberes docentes é proposta em Gauthier et al. (1998):

- a) saberes disciplinares: têm vínculo direto com os conteúdos a serem ensinados;
- b) saberes curriculares: constituem-se em informações sobre como a instituição, à qual o professor está vinculado, seleciona e organiza seus programas, os quais seguem determinações estabelecidas pelos órgãos oficiais de ensino;
- c) saberes das ciências da educação: são informações a respeito do contexto profissional do professor, como saber situar-se com relação ao desenvolvimento da criança e do adolescente e frente às questões de diversidade cultural, além de conhecer a estrutura e o funcionamento de uma escola;
- d) saberes da tradição pedagógica: referem-se à compreensão da concepção de ação pedagógica tradicional a fim de assumir uma postura crítica consciente em relação a esse modelo e à capacidade de adaptá-lo ao longo do exercício profissional;
- e) saberes experienciais (jurisprudência particular): caracterizam-se sob pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos; é o saber da experiência validado pela pesquisa e pelos pares;
- f) saber da ação pedagógica: quando jurisprudências particulares vão a público, e os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica contribuem, quando divulgados, para o aperfeiçoamento da prática docente.

Outro trabalho de grande relevância nessa discussão é Tardif (2002), para quem o saber dos professores é fortemente personalizado, devendo ser situado na interação entre o individual e o social e entre o ator e o sistema a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Trata-se de um saber plural, compósito, heterogêneo (uma vez que envolve conhecimentos e práticas bastante diversos) e temporal (adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira

profissional). Conforme o autor, o saber docente é formado pela integração de quatro saberes:

- a) saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): remetem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação);
- b) saberes disciplinares: correspondem aos diversos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos;
- c) saberes curriculares: apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar;
- d) saberes experienciais: são desenvolvidos pelos próprios professores, por meio do exercício de suas funções, na prática de sua profissão no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Apesar do avanço teórico quanto ao tema saberes docentes, há muito ainda por compreender no que tange à profissionalização docente, o ofício, os saberes e a formação de professores. A experiência do Prodocência tem contribuído para essa reflexão ao se propor pensar a formação na perspectiva dos saberes docentes, por meio de uma maior articulação entre teoria e prática, entre universidade e escola básica. Nesse contexto, o Prodocência emerge como uma possibilidade de refletir sobre a prática docente aliada à teoria dos saberes docentes, sendo a escola o lócus privilegiado para tal atividade e possibilitando investigar e experimentar, didática e metodologicamente, modos de promover o processo de ensino e de aprendizagem, ressignificando e consolidando os saberes teóricos e práticos que andam juntos no exercício da docência. As discussões promovidas pelo grupo de trabalho têm resultado em reflexões que estão sendo levadas aos colegiados de curso, para fins de reforma curricular, e em produção de trabalhos que estão sendo apresentados em eventos científicos.

Nessa edição do Prodocência, a atuação direta da equipe de docentes e estudantes nas escolas somente foi contemplada, até este momento, pelos cursos de Ciências Naturais e de Música, que já participavam do primeiro edital. Entretanto,

os demais cursos têm buscado parceria com escolas do Distrito Federal, para o trabalho a ser desenvolvido na segunda etapa do projeto.

O maior impacto observado atualmente como fruto do Prodocência ocorre na formação dos licenciandos, especialmente aqueles que atuam diretamente no projeto como bolsistas ou voluntários. Esse impacto pode ser constatado de duas maneiras, como veremos.

De maneira ampla, é possível constatar um maior envolvimento dos alunos com a vivência e o debate sobre as questões relacionadas aos saberes docentes, à formação profissional e à complexidade do “ser professor”, temáticas essas pouco ou não discutidas nos cursos de licenciatura da UnB, os quais ainda se alicerçam em bases tradicionais da vinculação com os bacharelados, como foi mencionado anteriormente. Nossa expectativa é que, ao final do projeto, esse impacto se faça sentir nas reuniões colegiadas, produzindo alterações na forma de tratamento e no reconhecimento da importância das licenciaturas na UnB e influenciando as reformas curriculares das licenciaturas que ainda não implementaram adequadamente a carga horária de prática como componente curricular.

De maneira específica, observa-se que, a partir das atividades realizadas no projeto, os estudantes sensibilizam-se em relação à importância da pesquisa e da reflexão epistemológica nas suas áreas de formação, passam a valorizar o estatuto das pesquisas teórica e aplicada e sentem-se mais aptos a lidar com os instrumentos de coleta de dados e com os gêneros textuais da academia. Ademais, os estudantes integrados aos projetos das unidades acadêmicas que já estabeleceram parcerias com as escolas da educação básica motivam-se e capacitam-se mais a enfrentar os desafios proporcionados pela atividade docente na escola.

Ações como essas facilitam e promovem a relação entre os cursos de licenciatura da UnB e as escolas públicas e privadas do Distrito Federal, no sentido do estabelecimento de parcerias proíficas que produzam a melhoria da qualidade do ensino no DF e a formação adequada dos egressos dos cursos de licenciatura da UnB.

Considerações finais

Se o Prodocência traz como princípio, explicitado em seu edital, o apoio à inovação, à criatividade e a todas as ações que visem elevar o padrão de qualidade dos cursos de licenciatura, na perspectiva de valorização da carreira docente e da educação básica no Brasil, acreditamos que a pesquisa desenvolvida e as experiências relatadas neste livro contemplam essas dimensões, tornando-se um instrumento capaz de possibilitar novas reflexões e avanços em nosso trabalho de formar professores e de promover a interlocução inadiável entre a universidade e a escola pública.

Apresentaremos nos capítulos subsequentes a avaliação do programa pelos professores e licenciandos que nele atuam. Acreditamos fortemente que eles têm podido ensaiar e concretizar passos importantes no protagonismo, tanto em relação às atividades de regência e construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem quanto na sua inserção no universo da pesquisa.

Vimos, com enorme alegria, alguns trabalhos apresentados em congressos e publicados sob a orientação dos coordenadores do programa nas unidades acadêmicas. Entre eles gostaríamos de citar dois trabalhos orientados pela professora Rosana de Castro, coordenadora do Prodocência em Artes Visuais: *Cabelo de negro: isso é nome de quê?*, da licencianda Andressa Urtiga Moreira, e *Desnaturalização de Práticas Femininas e Masculinas*, da licencianda Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras, realizados ambos com estudantes do nono ano do ensino fundamental. Além disso, ao longo do programa, observamos a publicação de outros artigos em que a articulação da teoria com a prática estavam contempladas.

Em nosso entendimento, esse programa tem permitido aos licenciandos tanto a inserção na prática docente desde o início do curso, com experiências educacionais centradas em atividades concretas ancoradas em sólida base teórica, quanto o contato com o universo da pesquisa acadêmica tendo os saberes docentes como objeto de estudo. Assim, temos podido desenvolver nos cursos de formação um processo circular de observação, proposição de atividades didáticas, implantação, avaliação, revisão, nova ação docente e pesquisa. Esses aspectos têm sido fundamentais no amadurecimento dos estudantes em suas identidades docentes, conforme relatado por todos os coordenadores. Além disso, a experiência

do Prodocência tem permitido o desenvolvimento de conteúdos, metodologias e formatos considerados adequados para o trabalho escolar e que não se encontram nos currículos de formação dos licenciandos. Razões como essas nos permitem entender que o programa nos fornece uma base sólida para repensar conteúdos e formatos das propostas curriculares ligadas à formação docente na UnB.

Portanto, acreditamos que essas experiências poderão contribuir para os debates acerca da renovação curricular em curso. Outro fator que pode contribuir para essas reflexões está relacionado ao uso de ambientes virtuais para fomentar o diálogo e dar maior organicidade à formação docente. Temos ensaiado passos na criação de ambientes virtuais de integração dos profissionais envolvidos com a formação de professores buscando divulgar as experiências docentes, propiciar novas reflexões teórico-metodológicas e debater sobre os desafios inerentes a essa formação. Assim, convidamos os leitores a acessar as atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Prodocência no portal da universidade na plataforma do Decanato de Ensino de Graduação, disponíveis no site: <www.unb.br/administracao/decanatos/deg/prodocencia.htm>.

Defendemos a incorporação dos professores e outros parceiros das escolas de educação básica nos fóruns de debate para ampliar a interlocução entre a universidade e escola básica na perspectiva de enfrentamento dos gargalos educacionais e de reflexão crítica sobre os desafios da formação dos futuros professores, o processo de formação contínua que deveria ser a tônica em um projeto educacional de qualidade e sobre políticas educacionais.

Destacamos a necessidade de realizar pesquisa acerca do perfil do profissional egresso desse tipo de programa para avançarmos nas reflexões sobre o alcance desses programas. Empiricamente, contribuímos para colocar profissionais mais qualificados na educação básica brasileira, mas sua manutenção nas atividades docentes dependerá de uma política mais abrangente que preveja a valorização dos profissionais na melhoria das condições de trabalho, do salário com uma proposta articulada e dialogada no que tange à jornada e a formação continuada.

Por fim, respaldados em ensinamentos de Alarcão, Leitão, Hadji, Perrenoud e Schön, gostaríamos de reafirmar nossa crença de que o processo de formação docente:

se inscreve num paradigma de inacabamento, no sentido de que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas que se vão desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo. (LEITÃO; ALARCÃO, 2006, p. 67).

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 19 fev. 2002.

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí-RS: Editora da Unijuí, 1998.

HADJI, Charles. *Pensar e agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JANTSCH, E. Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation. CERI. *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research*. In: JONASSEN, D. Entrevista publicada em 31 de janeiro de 2001. Disponível em: <www.elearningpost.com/articles/archives/exclusive_interview_with_professor_david_jonassen>. Acesso em: 31 mar. 2011.

JONASSEN, D. Entrevista publicada em 31 de janeiro de 2001. Disponível em: <www.elearningpost.com/articles/archives/exclusive_interview_with_professor_david_jonassen>. Acesso em: 31 mar. 2011.

LEITAO, Álvaro; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do I CEB. *Revista Portuguesa de Educação* [online], v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006. Disponível em: <www.scielo.oces>.

mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200004&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0871-9187. Acesso em: 31 mar. 2011.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Ano XX, n. 69, p. 239-277, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

