



A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO ESTÁGIO CURRICULAR EM HISTÓRIA: MAPEANDO CARACTERÍSTICAS DO DESEMPENHO COMPETENTE NA DOCÊNCIA

Prof^a Dr. Flávia Eloisa Caimi
PPGEDU/Universidade de Passo Fundo/RS

RESUMO

Este estudo parte do pressuposto de que a maneira como os professores aprendem em contextos de formação e atuação constitui tema central nos debates sobre qualidade e melhoria do ensino. Diante disso, segue o propósito de investigar o processo de aprendizagem profissional de acadêmicos em situação de estágio curricular supervisionado, com vistas a identificar de que conhecimentos e estratégias se valem estes sujeitos para dar conta das demandas e desafios que se colocam neste contexto de iniciação à docência. Nos limites do trabalho ora apresentado, são analisados os registros de aula de uma professoranda, cujo estágio realizou-se na última série do ensino fundamental. Além da análise dos registros (planejamento, atividades, memórias de aula e memorial final), realizou-se observação de aulas e entrevista não estruturada.

Palavras-chave: História; estágio; aprendizagem profissional.

Na literatura educacional tem-se dedicado especial atenção aos saberes e competências necessários à atuação docente. Diversos autores¹ vêm demonstrando a importância de prestar atenção aos modos como os professores transformam os conhecimentos que possuem em saberes ensináveis e compreensíveis para os seus alunos. Ainda, apontam um conjunto de saberes necessários à docência, que dizem respeito, grosso modo, aos saberes da experiência, aos conhecimentos/conteúdos da área específica, aos saberes pedagógicos e didáticos, aos saberes curriculares, aos conhecimentos dos contextos educativos, dentre outros. Ao debruçarmo-nos sobre o contexto formativo da Prática de Ensino e Estágios na Licenciatura em História, interessou-nos investigar como os acadêmicos estão constituindo sua aprendizagem profissional, tentando identificar que elementos cognitivos e contextuais caracterizam seu desempenho competente na sala de aula. O que entendemos por desempenho competente, neste estudo, não é a capacidade de dar todas as respostas ou de solucionar todos os problemas da aula, e sim a disposição de identificar quais dificuldades se apresentam em

¹ Dentre muitos autores que se dedicam a estudos dessa natureza, pode-se destacar Bransford et al. (2007); Gauthier (1998); Pozo (2002); Tardif (2002).

dada situação; de reconhecer que limitações e potencialidades têm para enfrentá-la; de perceber o que sabem e o que lhes falta saber para enfrentar os dilemas que surgem no cotidiano da sala de aula, enfim, um conjunto de habilidades que Bransford e outros (2007, p. 68-75) denominam “competência adaptativa”, conceito associado ao de metacognição que implica “avaliar seu próprio progresso e continuamente identificar e perseguir novos objetivos de aprendizagem”.

Frente às inquietações e indagações que movem nossa prática de formadores de professores, temos buscado compreender como as trajetórias de formação dos sujeitos convergem para práticas qualificadas de ensinar-aprender em situação de estágio supervisionado. Dentre as principais indagações, destacamos: a) De que conhecimentos, instrumentos cognitivos, estratégias, recursos, características pessoais, se valem esses sujeitos na medida em que necessitam mobilizar tais aportes para ensinar outros? b) Quais as mediações e/ou estratégias de aprendizagem implicadas na apropriação/construção dos aportes necessários para viabilizar uma prática de ensino que atenda qualificadamente às demandas da aula, resultando em desempenho competente? c) Como reagem os sujeitos frente a situações que requerem a organização do conhecimento, a compreensão e resolução de problemas, a capacidade de metacognição?

Para desenvolver o estudo, acompanhamos a trajetória de formação acadêmica de um grupo integrado por cinco sujeitos previamente identificados como estudantes destacados na licenciatura em História, cujo desempenho docente sobressai-se em relação à média da turma, em situação de estágio supervisionado, apesar de não possuírem qualquer experiência docente até o momento de realizar tal prática na licenciatura. Do ponto de vista metodológico, foram adotadas as seguintes estratégias: a) observação de aulas e acompanhamento sistemático das suas práticas de estágio; b) coleta e análise de registros de aula produzidos pelos estagiários, tais como planos, atividades, memórias; c) entrevistas para a discussão de situações de aula, buscando identificar como enfrentam os “dilemas práticos” (ZABALZA, 1994) da sua iniciação à docência.

No recorte definido para este texto, analisamos os registros formalizados nas memórias de aula² de uma acadêmica, integrante deste grupo-sujeito, que realizou o estágio na disciplina de História no segundo semestre de 2011 com uma turma de 8ª série de escola

² A memória (...) “consiste na elaboração escrita que o estagiário realiza após o ato pedagógico (uma aula, uma reunião, um conselho de classe), buscando, pela escrita, objetivar a ação e o pensamento sobre a ação. Compõe-se da observação, do registro, da análise, da teorização e do redimensionamento da situação vivenciada. Distingue-se do mero registro descritivo dos acontecimentos, embora também possa contemplá-lo, visto que tenciona uma primeira elaboração teorizada da ação realizada e o levantamento de indicativos de redimensionamento do trabalho para uma nova intervenção” (CAIMI, 2008, p. 61).

pública estadual. Na primeira parte do texto trazemos alguns pressupostos teóricos que orientam a proposta de formação que desenvolvemos na Prática de Ensino. Na segunda parte, dialogamos com os registros de aula da acadêmica de História em situação de estágio curricular supervisionado, buscando analisar as estratégias metacognitivas mobilizadas por ela em seu percurso de aprendizagem e atuação docente.

Aprendizagem profissional e metacognição: alguns pressupostos orientadores da formação de professores

A aprendizagem profissional do professor vem sendo entendida, na literatura educacional³, como um processo complexo e contínuo, marcado por discontinuidades, oscilações. Aprender a/na profissão docente vai muito além de dominar conteúdos e estratégias de ensino, conforme preconizado pelo modelo da racionalidade técnica. Antes, significa atuar em contextos complexos e singulares, como o cotidiano da sala de aula, que exigem soluções possíveis e adequadas (e também originais e criativas) para lidar com os imprevistos e incertezas.

Nesse sentido, tanto a experiência pessoal quanto a prática profissional são fontes importantes de aprendizagem docente, na medida em que o professor carrega consigo um conjunto de sistemas conceituais, crenças, juízos, que orientam sua ação cotidiana e tendem a não se modificar tão facilmente frente a novos princípios e valores. Da mesma forma, a prática profissional pode contribuir para gerar, validar ou recusar determinados tipos de saberes, integrando-os ou alijando-os no/do dia a dia profissional.

Fernando Hernández (1998) entende que a aprendizagem do professor, realizada em situações diversas de formação, manifesta-se em seus atos, que são, por sua vez, reveladores das aprendizagens que se converteram em representações pessoais da docência. Para este autor, a aprendizagem profissional está relacionada com a capacidade de transferência e generalização do aprendido, pois “alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 8).

Bransford et al. (2007, p. 244-5) consideram que os professores aprendem a ensinar de diversas maneiras e em diferentes situações, tais como: a) *aprendem com a própria prática* em sala de aula, na reação dos seus alunos, nos sucessos e insucessos cotidianos; b) *aprendem ao interagir com outros professores*, em situações informais na escola ou em situações de

³ Pode-se referir, a título de exemplo, Tardif, 2002; Nóvoa, 1995.

formação continuada no âmbito escolar; c) *aprendem com os educadores de professores em suas escolas*, nos programas de estágio, de iniciação à docência, nos cursos de aperfeiçoamento; d) *aprendem em programas de pós-graduação*, nos processos institucionais de educação continuada, em nível lato e/ou strictu sensu; e) por fim, *aprendem sobre ensino fora do seu trabalho profissional formal*, nos papéis de pais, nos trabalhos voluntários com crianças e jovens em suas comunidades, dentre outros.

Em virtude da imprevisibilidade do contexto da sala de aula, é fundamental que o professor tenha um plano de trabalho com objetivos claros, mantenha-se vigilante sobre as ações e reações que os percursos da aula suscitam, além de exercer atitude reflexiva na/sobre a docência. Assim, numa pesquisa que busca investigar em que medida e de que forma os processos formativos incidem sobre a aprendizagem profissional dos professores e contribuem para a qualificação da sua atuação em situações de ensino, voltamo-nos também para o conceito de metacognição, no intuito de compreender os aspectos relacionados à autorregulação e à tomada de consciência da ação pedagógica diante dos dilemas da sala de aula, vivenciados pelos estagiários.

As pesquisas acerca da metacognição, segundo Favero e Machado (2003), estão diretamente relacionadas aos estudos sobre regulações, tomada de consciência e abstração refletida desenvolvidos por Jean Piaget, não obstante verificarmos que, ao longo de sua obra, este autor não abordou de maneira explícita o conceito de metacognição. Com base nos estudos publicados por pesquisadores anglo-saxões, Fávero (2005) esclarece que o termo metacognição tem sido empregado para referir os conhecimentos que os indivíduos possuem sobre seus processos de pensamento, bem como para designar o controle que exercem sobre seus processos cognitivos. Citando Flavell (1976, p. 232), a autora apresenta a seguinte definição para o termo:

a metacognição se refere ao conhecimento do sujeito dos seus próprios processos cognitivos, dos seus produtos e de tudo o que se relaciona a isso (...). A metacognição diz respeito ao controle (monitoramento) ativo, à resultante regulação ou orquestração desses processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais eles se referem, habitualmente, para alcançar um objetivo concreto (FÁVERO, 2005, p. 288).

Fávero e Machado (2003) apontam alguns consensos existentes entre os pesquisadores do campo da metacognição sobre os elementos que caracterizam tal categoria, assim sumarizados: 1) o termo contempla tanto a dimensão dos conhecimentos quanto das regulações, a primeira referindo-se a pessoas, tarefas e estratégias, que são as representações na memória a longo termo, e a segunda dizendo respeito à tomada de consciência dos

processos cognitivos em ação; 2) essas duas dimensões se distinguem por seus objetos, estando, no entanto, em contínua interação numa instância comum de construção; 3) a par da dificuldade de definir fronteiras entre cognição e metacognição, autores procuram distingui-las caracterizando a cognição segundo os aspectos conceituais e estruturais do desenvolvimento em geral, ao passo que a metacognição engloba “as regulações funcionais, ativadas segundo graus variados de consciência numa situação de aprendizagem”.

De acordo com Figueira (2011, p.14) “indivíduos com competências metacognitivas bem desenvolvidas compreendem os objetivos das tarefas, planificam a sua execução, são capazes de aplicar e alterar, conscientemente, estratégias executivas, bem como avaliar o seu próprio processo de execução”. Acredita-se que a prática metacognitiva pode colaborar na qualidade e eficácia da aprendizagem, especialmente nos aspectos de transferência e generalização, na medida em que possibilita reconhecer e avaliar dificuldades na execução de tarefas; produzir inferências sobre os saberes já apropriados e identificar os saberes ainda não apropriados; utilizar estratégias para organizar e mobilizar seus conhecimentos no sentido de resolver problemas; enfim, favorece a autorregulação, a autonomia e o aprender a aprender.

A prática do estágio supervisionado sob o suporte de estratégias metacognitivas

Ao chegar aos semestres finais de um curso de licenciatura, na iminência de entrar em sala de aula na condição de professores, os acadêmicos já vivenciaram incontáveis experiências na condição de alunos, ao longo de aproximadamente quinze anos frequentando os bancos escolares. Em virtude dessa trajetória, conseguem identificar e exprimir a essência do que é ser professor, reconhecer em que consiste um bom (ou um mau) trabalho docente, indicar as falhas e os acertos dos professores no exercício da sua função. Essas representações do trabalho docente incidem, em certa medida, sobre suas escolhas, decisões e ações, no momento de assumir a tarefa de ensinar, ainda que como orientações intuitivas, sem os referenciais teóricos e o domínio técnico necessário para entendê-las e operá-las com autonomia.

Nosso propósito, nesta parte do estudo, é identificar algumas estratégias metacognitivas mobilizadas em situação de estágio curricular supervisionado, no sentido de compreender como a estagiária em questão lida com os dilemas, com as situações de emergência e incerteza da sala de aula, resultando no que se pode denominar desempenho competente. Reiteramos que este desempenho competente não diz respeito, necessariamente, aos resultados quantitativos do ensino, mas ao modo como dá encaminhamento às dificuldades que vão se manifestando no cotidiano da sala de aula.

Durante o estágio, muitas situações exigem do professorando tomada de decisão, flexibilização de seu planejamento, soluções intempestivas para problemas imprevistos. Seleccionamos, nos registros da acadêmica cujo processo formativo está sendo aqui analisado, três longos trechos de memórias produzidos em diferentes momentos do estágio, o qual durou cerca de dez semanas, com três períodos semanais de 50 minutos. O primeiro trecho (Mem-1) é representativo das duas primeiras semanas de estágio; o segundo trecho (Mem-2) foi escrito pela metade do estágio; o terceiro trecho é relativo às últimas aulas do estágio.

Em cada trecho seleccionamos alguns recortes (identificados por letra e numeração crescente, R1, R2, R3...) que consideramos mais relevantes para os propósitos de análise do estudo. Optamos por manter o trecho inteiro, de modo que o leitor consiga visualizar a reflexão em seu conjunto. Na sequência de cada trecho, apresentamos a análise dos recortes selecionados.

Ao entrar na sala, acompanhada da coordenadora da escola, que lembrou os alunos que eu trabalharia com eles num período de pouco mais de um mês, senti o peso daquela responsabilidade.

(R1) Mesmo sabendo que não seguirei essa profissão, algo que decidi muito antes de iniciar o estágio, ao olhar para cada uma daquelas pessoas, eu pensei que deveria dar aquela aula como eu esperava que tivesse na idade daquelas meninas e meninos. Voltei no tempo... Lembro que eu queria mesmo era me divertir, aprender podia fazer parte disso.

(R2) Então, iniciei com uma dinâmica de apresentação dos colegas, o que não deu muito certo. Descobri que existem algumas meninas na sala que não se dão com outras, que os meninos são agitados, e ficam o tempo todo conversando. Definitivamente aquilo não deu certo. Alguns mentiam o nome e idade só pra fazer graça. Então decido me apresentar, todos silenciaram, estavam curiosos. Vi que meu erro foi não ter feito isso primeiro para que eles se acalmassem.

(R3) Falei do meu compromisso com eles, que pretendia dar uma aula como eu mesma não tinha tido, divertida, espontânea, mas que haveria regras, para que ao final deste caminho, eles soubessem tudo sobre a Independência do Brasil, assunto que trabalharei com eles.

(R4) Com o mapa no centro da sala, pedi que todos levantassem, isso também não deu certo. Alguns – os mais interessados – procuraram os países que trabalharíamos conforme a atividade solicitada. Outros ficavam nas cadeiras, em seus lugares, conversando. Aquilo foi me desanimando. Por que eles não queriam participar? O que eu devia fazer para a aula tornar-se atrativa para eles? Eu comecei a ficar perdida, mas, ao mesmo tempo instigada com aqueles alunos. Eles de certa forma, me preocuparam. E a aula neste dia seguiu, de forma que enquanto eu explicava e fazia questionamentos a eles, alguns demonstravam interesse, outros nem sabiam do que eu estava falando, pelos olhares que faziam, gestos, estavam inquietos.

(R5) Ao final da aula, descobri que nem todos os pensamentos positivos e preparações teóricas eram suficientes. Alguma coisa deveria ser feita, eu queria chamar toda a turma, para gostar de História junto comigo. Fui para meu trabalho animada com o desafio. Apesar de a turma não ter sido muito participativa, eles me deram um novo desafio: juntar aqueles grupinhos separados e fazê-los, em conjunto, gostar de História, entender a importância do conteúdo. Porém, também fiquei frustrada, toda preparação das atividades em grupo que tinha programado tinham ido por água abaixo, não adianta, eles não gostam de fazer nada em grupo.

(R6) No dia seguinte tinha um período. Pensei em não juntá-los mais para as atividades. Entreguei umas cópias em colorido de imagens de escravos em duas situações: sendo transportados em navios negreiros e em atividades de trabalho. Como não levei para todos, alguns tinham que se emprestarem as figuras, vi que eles se interessaram, talvez pelo colorido, ou pelo que eu estava explicando, pois ilustrava nas imagens. Sei que vi eles conversarem entre si: “nossa, coitados dos negros”. Alguns debatiam sobre isso: “Eu acho que eles deveriam sofrer bastante”. E assim consegui seguir este período.

(R7) Notei que a participação se tornou mais geral enquanto eles trabalhavam de forma individual do que em grupos, ou na forma de círculo, como no primeiro momento da primeira aula. [...] Naquele dia,

terminei a aula numa pilha de nervos, não tinha dado uma aula boa, os alunos nem sequer sabiam o que tinham feito e para piorar, na saída da sala duas alunas brigaram. O motivo: uma tinha falado mal da outra.

(R8) Tentei novamente fazer aquela reflexão de sempre, de tentar voltar no tempo, imaginar o que eu pensaria naquela situação. Afinal, é claro que tinha vontade de rir do motivo da briga, mas não podia fazer isso na frente das meninas, que estavam achando tudo aquilo um caso seriíssimo de inimizade. Fechei a porta da sala e pedi que todos entrassem. Para finalizar, tive uma conversa séria com todos eles. Tentei ao máximo não fazer nenhum discurso moralista. Mas aos olhos deles, pode ser que tenha parecido isso. Minha intenção era fazê-los compreender que isso era normal, que logo elas já estariam bem novamente, e que isso poderia acontecer, e vai, em todos os lugares, pois encontraremos pessoas que criam afinidades, e pessoas que criam antipatia... Os meninos somente concordavam, e diziam que isso era normal entre as duas meninas em questão. Então liberei todos para o recreio, e pedi que aquilo não se repetisse na minha aula.

(R9) Só pensava em como eu sou inexperiente. Fui para o trabalho muito chateada e assim passei o meu dia. Afinal, isso só mudaria quanto mais e mais aulas eu desse, só assim eu poderia adquirir essa experiência, em saber lidar com situações inesperadas. Aquela teoria que aprendi nos livros, somente me serviu de norte, pois percebi que cada aluno é diferente, logo, cada turma também deve ser. Assim, com os livros temos o “como fazer”, na prática o “faça-o” depende de várias circunstâncias. O desafio para mim está lançado, e por sinal será complicado.

(R10) Para as próximas aulas sei que terei ainda muito que aprender, mas de certo modo, essas primeiras experiências já foram bem significativas. (Mem1)

Os registros de memória desta professoranda são, em geral, marcados por uma profusão de sentimentos, que poderiam ser sintetizados em três expressões utilizadas recorrentemente: ânimo, desânimo e desafio. Ao verbalizar sentimentos tão contraditórios que se sucedem de uma aula para outra ou nos diferentes momentos de uma mesma aula, a professoranda está tentando se apropriar dos acontecimentos intensos que vivencia nas aulas, para entendê-los em sua dinâmica veloz e fugaz. As pequenas conquistas (que lhe dão ânimo) e as supostas derrotas (que lhe trazem desânimo) ocorridas nas aulas acabam sempre culminando na palavra desafio, o que se pode visualizar em R4, R5 e R8, especialmente.

No que diz respeito ao uso de estratégias para compreender as situações de aula, encontramos em R1, R2 e R9, o esforço de colocar-se no lugar do aluno, o que significa, nos estudos bakhtinianos, “assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive” (BAKHTIN, 2000, p. 45). Ao buscar na memória o seu tempo de escola, faz o duplo movimento de tentar reconhecer as expectativas dos seus alunos adolescentes, o que estes esperam da escola, como também renega determinadas práticas docentes, ao afirmar: *pretendia dar uma aula como eu mesma não tinha tido, divertida, espontânea* (R3). Essa prática supostamente divertida e espontânea, no entanto, não seria concretizada sem o cumprimento de determinadas regras, cuja presença garantiria, possivelmente, a aprendizagem dos alunos.

Outra estratégia manifestada nos registros da estagiária se refere à identificação do que não deu certo na aula – a dinâmica da apresentação, a atividade em grupo, o trabalho com o mapa no centro da sala – e do que deu bom resultado – a disposição dos alunos em círculo, as

tarefas individuais e a atividade de análise de gravuras. Reconhecer o sentido de tais experiências permite traçar novas estratégias para a sequência das aulas, o que lhe dá certo fôlego e coragem para prosseguir, tal como evidencia em R6 e R7, por exemplo.

No último recorte desse trecho (em R9) verifica-se uma tentativa de reportar-se aos referenciais teóricos apropriados na graduação, cotejando-os com as situações práticas do estágio. Trata-se de uma inserção ainda incipiente na tarefa de refletir sobre a “transferência do aprendizado”. A transferência é definida por Bransford et al. (2007, p. 77) “como a capacidade de estender o que se aprende em um contexto a novos contextos”, considerada “como um processo ativo e dinâmico, mais do que um produto final passivo de um conjunto específico de experiências de aprendizagem” (p. 79), que exige dos aprendentes que “escolham e avaliem estratégias, considerem recursos e recebam feedback” (p. 94). Lamentando a pouca experiência, a professoranda aparentemente atribui a esta a garantia de sucesso para enfrentar as emergências da sala de aula, ao afirmar: *isso só mudaria quanto mais e mais aulas eu desse, só assim eu poderia adquirir essa experiência, em saber lidar com situações inesperadas.*

Na sequência da reflexão, avança no entendimento do papel que o aporte teórico ocupa na sua formação: *Aquela teoria que aprendi nos livros, somente me serviu de norte.* E finaliza reconhecendo que são muitas as circunstâncias implicadas num contexto de aula. Essa é uma inferência muito próxima a que faz Gómez (1995, p. 100), quando afirma que “na prática não existem problemas, mas situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos, que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes”.

O trecho que analisaremos na sequência corresponde à memória escrita ao final da segunda unidade, portanto, neste momento a professoranda já contava com dois terços do tempo de estágio cumpridos, cerca de sete semanas.

Nesta unidade, **(R11)** mesmo na ausência de experiência necessária para comandar uma turma como a minha, eu tinha obtido uma certeza: quanto mais atividade eu desse aos alunos, mais a aula teria andamento, e dessa forma, eu prenderia a atenção dos alunos. Esse era o caminho. E me senti começando tudo do zero, de novo. Encerradas as explicações e atividades sobre a crise no sistema colonial, fui para a escola, com meus textos xerografados, atividades e conteúdo na ponta da língua.

(R12) Mas é claro que ao chegar à sala, tudo se encontrava diferente do que planejava. Todos estavam bem agitados, chovia e fazia um frio terrível. Não entendi por que naquele frio eles estavam tão agitados. Disse que tinha uma notícia ruim, e que todos deviam prestar bem a atenção. Falei que as notas do trabalho dado na última aula não tinham sido boas, mas que eu faria um exercício para fixar melhor aquela matéria, já que todos pareciam não ter entendido as revoltas no Brasil durante o período colonial. Levou uns quinze minutos ou vinte minutos, mas enfim, eles se acalmaram.

(R13) Pode ser eu que eu tenha feito “tempestade em copo d’água” com as notas deles, que na verdade, nem tinham sido tão ruins. Mas encontrei uma forma de fazê-los se acalmar: assustando-os um pouquinho.

(R14) A aula se seguiu com as atividades, alguns perguntavam se valeria nota, se recuperaria o trabalho da aula passada. Eu disse que tudo que eles faziam em aula, contava pontos positivos ou negativos. Percebi que assim a aula teve melhor andamento e aproveitamento.

(R15) Ao ver que estavam preocupados, tentei quebrar o gelo, fiz algumas perguntas, andei por entre as classes conversando com alguns deles, explicando a matéria. Perguntei por que estavam tão preocupados, eles me confessaram que estavam com problemas na disciplina de matemática. A professora estava sempre brigando, gritando com todos, e eles não entendiam nada da matéria. Perguntei quem era, e era justamente a minha antiga professora de matemática. Não resisti e tive que contar-lhes, ela também tinha sido minha prô, na idade deles. Reforcei que eu não era assim tão agitada como eles e que esse era o jeito de ela dar aula. Que eles deveriam respeitar e tentar entender a matéria, pois seria muito importante para os próximos anos. Um dos alunos gritou lá do fundo: “Nossa, mas aquela professora é um museu!”. Todos caíram na risada, até mesmo eu, após ter dado um sermão. Mesmo a piada sobre a idade da professora ter causado um agitaçãozinha, eles continuaram em seus lugares, fazendo as atividades. Eu explicando a matéria, um aluno disse: “queria que a prô de matemática explicasse que nem você, prô XXXX”. Aquilo foi gratificante, confesso que me emocionei um pouco. Neste dia fui ao meu trabalho mais contente, parecia enfim ter dado uma aula boa. Apesar de ter que modificar um pouco minha postura em relação às outras aulas, ter sido um tanto mais rígida, me senti com o meu papel cumprido nesta aula. (Mem 2).

Note-se que no primeiro trecho da memória, relativo às aulas iniciais de estágio, a tônica da reflexão girou em torno das intensas emoções que o ingresso na prática docente lhe causou, especialmente pelo esforço em identificar condutas, estratégias, meios de estabelecer uma efetiva interlocução com os alunos, ou, pelo menos, de se fazer ouvir por eles.

No trecho subsequente, embora essas preocupações ainda estejam presentes, a professoranda acrescenta como fortes ingredientes de reflexão os fatores metodologia e avaliação. Parece ter definido duas novas estratégias para o prosseguimento do estágio relacionadas a esses fatores. Em R11 esboça uma certeza e identifica um caminho para a continuidade do trabalho. Acredita que conseguiria maior envolvimento dos alunos na medida em que trouxesse muitas (e variadas) atividades, afirmando: *quanto mais atividade eu desse aos alunos, mais a aula teria andamento, e dessa forma, eu prenderia a atenção dos alunos.*

A outra estratégia diz respeito à avaliação, da qual a professoranda se utiliza para manter os alunos sob certo controle. Essa conduta é verbalizada em R13, ao afirmar: *Pode ser eu que eu tenha feito “tempestade em copo d’água” com as notas deles, que na verdade, nem tinham sido tão ruins. Mas encontrei uma forma de fazê-los se acalmar: assustando-os um pouquinho.* Em R14 se pode visualizar a intenção de fazer da avaliação também um elemento motivador do envolvimento dos alunos. Ao ser questionada se as atividades “valeriam nota”, afirma: (...) *tudo que eles faziam em aula, contava pontos positivos ou negativos. Percebi que assim a aula teve melhor andamento e aproveitamento.*

Num primeiro olhar, essa estratégia em relação à avaliação pode parecer simples recorrência aos modelos de professor que vivenciou na sua escolarização, muitos dos quais tomou como exemplos a não serem seguidos, conforme expressou em R3. Num exame mais detido podemos inferir que se trata de uma tentativa bem intencionada de impulsionar os

alunos para a aprendizagem, ainda que segundo uma estratégia que poderia ser tida como comportamentalista, de estímulo-resposta, de premiação-castigo, pouco recomendada nos processos de formação.

Um dos aspectos mais instigantes desse trecho de memória diz respeito ao longo relato apresentado em R15, sobre as dificuldades da turma com a professora de Matemática. Tomar conhecimento que uma profissional experiente, com longos anos de carreira, que fora sua professora no ensino fundamental, estava tendo tão baixa aceitação da turma, acaba por fortalecer sua condição de professora e legitimar sua estratégia de tentar conduzir uma aula diferente das que teve como aluna do ensino fundamental. Essa legitimidade se concretiza ainda mais quando um aluno declara: *queria que a prô de matemática explicasse que nem você, prô XXXX*.

Ao receber tal feedback dos alunos sobre o seu trabalho, a professoranda fica mais estimulada para prosseguir, além de ganhar confiança no caminho que escolheu lá no início do estágio, de estabelecer uma boa relação com a turma, de fazê-los gostar de História, de tornar a aula “atrativa” para os alunos, conforme manifesta em R4. Já findando a segunda parte do estágio, é verbalizado o reconhecimento de que os tradicionais “mecanismos de arbitragem” (ESTEVE, 1995, p. 107) nas relações entre professor e alunos não funcionam mais, e o episódio com a professora de Matemática, relatado pelos alunos, mostra que “muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência” (Idem).

Vejamos, por fim, um trecho da última memória, escrita imediatamente após o término das dez semanas de estágio.

(R16) Estávamos, enfim, enturmados. Boa parte dos alunos correspondia às minhas propostas durante as aulas, e àqueles que uma vez ou outra atrapalhavam a explicação, eu procurava dar a atenção que pareciam buscar. Mas é claro, que até chegar neste ponto, como toda primeira experiência, eu tive que “sofrer” um pouquinho. Nesta unidade eu já sabia como prender a atenção dos alunos devido a todo processo de aprendizagem que eu mesmo enfrentei nas sequências anteriores, e isso me ajudou a formar um certo roteiro, uma espécie de estratégia para atuar como professora. Na primeira atividade desenvolvida na programação da sequência didática, a leitura da análise da pintura de Pedro Américo, O Grito do Ipiranga, houve muitas conversas, risos, perguntas. Mas percebi, ao andar por entre as classes, que os alunos se referiam à atividade, então, deixei eles se soltarem um pouco.

(R17) Deixei a imaginação sobre aquele fato, a Independência do Brasil, tomar conta. Aos poucos, alterava meu tom de voz, chamando atenção para a continuidade das atividades que se seguiram. Assim, via que a aula tinha um andamento mais divertido para eles, e o aproveitamento em relação ao conteúdo era bem melhor. Assim seguiram-se as demais leituras, análise de imagens e da charge sobre a primeira Constituição. Procurei desenvolver um diálogo aberto, com expressões mais conhecidas durante as explicações. Levei até mesmo um dicionário comigo, logo quando nos deparávamos com palavras difíceis, pedia para que eles me chamassem, anotassem no caderno, enquanto eu anotava no quadro, para que trocássemos esta palavra por uma mais fácil, e assim, eu iniciava a frase novamente, por exemplo: “constituição” por “organização”; “confederação” por “união de estados”, conforme o dicionário trazia. Ao fim da aula desta terceira unidade, lembrei-os da prova na próxima aula. Todos demonstraram muita preocupação, perguntaram o que iria cair, como eu ia perguntar, se podiam usar

material, enfim, usaram até mesmo a desculpa de que, já que eu não ia continuar mais dando aula para eles, que eu desse a prova com material, como despedida. É claro que fiquei balançada, mas não dei o braço a torcer, caso contrário, todo meu esforço teria ido por água abaixo. Então no dia da prova fiz uma breve revisão no início da aula. Tirei a conclusão de que realmente estavam preocupados, ou deviam estar todos com sono, mas estavam todos muito quietos, não questionaram muito. Fiz algumas perguntas a alguns alunos, com os quais eu estava mais preocupada, faziam parte dos “bagunceiros” e, para minha certeza, não tinham estudado mesmo.

(R18) Apesar de me dar a resposta certa, o menino da “turma do fundão” respondeu de acordo com as minhas explicações, vi que respondeu sem nenhuma base de leitura nos textos que eu havia entregado para que eles estudassem. Estava ansiosa após o final da prova. Havia muitas dúvidas: será que responderam todas? Será que aprenderam o que eu ensinei? O resultado das provas seria a resposta para as minhas incertezas. [...] No final das contas: três alunos atingiram a nota máxima, um aluno quase atingiu, ficando com 12 pontos. Oito alunos tiraram 10 e treze alunos tiraram 08. Ou seja, alguns realmente entenderam o conteúdo, outros pareciam ter estudado, mas lembravam de algumas coisas, e outros pareciam somente ter estudado, não entendido o que trabalhamos. [...]

(R19) No último dia fui um pouco triste, afinal esperava um resultado melhor. Senti-me culpada pelas notas, pois eu era quem lhes tinha passado o conteúdo, concluí que talvez eu não tivesse feito isso da melhor forma. [...] Fizemos uma pequena festinha, com salgadinhos e refrigerante no último período da aula. Fiquei feliz, pois cada um me deu uma cartinha no fim da aula, dizendo que sentiram saudades, que tinham aprendido muito. Isso me animou um pouco depois do resultado da prova ter me deixado preocupada.

(R20) Apesar dos pesares, saí da escola com sentimento de missão cumprida. Afinal, aprendi muito, fiz o possível para passar-lhes o que sabia. Com certeza, eles não fazem idéia do quanto foram importantes para mim, por mais que eu tenha dito isso a eles no último dia. Todas as minhas experiências, com certeza serão úteis no próximo estágio. (Mem3)

Recuperando um pouco as análises anteriores, localizamos no primeiro trecho uma escrita permeada por muitos sentimentos contraditórios, expressos em palavras como *frustrada, instigada, animada, desafiada, desanimada, chateada*. Trata-se de um período inicial do estágio em que todo o esforço está voltado para garantir a sobrevivência (HUBERMAN, 2000) naquele complexo e desconhecido universo. No segundo trecho o foco volta-se para aspectos metodológicos e avaliativos, com o intuito de exercer adequadamente a “gestão da classe”, entendida como um “conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER et al., 1998, p. 240). No terceiro trecho, já bem mais ambientada na dinâmica da sala de aula, a professoranda revela condições de refletir sobre a aprendizagem dos alunos, sobre as reações e resultados que manifestam diante das suas intervenções. Neste momento do estágio, já consegue revelar a preocupação com a “gestão da matéria”, definida por Gauthier et al. (1998, p. 196), como “o conjunto de operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo”.

Em diversos recortes se podem visualizar referências tanto à aprendizagem dos alunos como ao seu próprio aprendizado docente. Uma situação exemplar é encontrada em R16, quando afirma: *Nesta unidade eu já sabia como prender a atenção dos alunos devido a todo processo de aprendizagem que eu mesmo enfrentei nas sequências anteriores, e isso me ajudou a formar um certo roteiro, uma espécie de estratégia para atuar como professora.*

Este e outros registros evidenciam que a professora assume uma atitude investigadora, em que revisa suas suposições, questiona como os alunos compreenderam aquilo que procurou ensinar, descobre e traz à consciência as melhores estratégias para o trabalho neste contexto, mostrando sua própria disponibilidade para a aprendizagem. Concretiza diversas estratégias metacognitivas, na medida em que exerce uma importante capacidade apontada por Bransford et al. (2007, p. 71), qual seja, a de “identificar os limites do conhecimento que se tem no momento, e então tomar providências para remediar a situação”.

O que se procurou demonstrar, por fim, é que o desempenho competente de professorandos inexperientes, em situação de estágio curricular supervisionado, está muito mais relacionado à “competência adaptativa”, no sentido de exercer uma prática deliberada e um monitoramento ativo das suas experiências de aprendizagem (BRANSFORD et al., 2007, p. 85), do que do resultado em si da sua intervenção docente sobre os estudantes. O recurso de escrever memórias de aula, tal como tem sendo adotado nos processos formativos em situação de estágio que acompanhamos, tem-se mostrado bastante promissor para evidenciar as estratégias metacognitivas dos professorandos em sua aprendizagem profissional. Esse registro escrito da aula, entendido também como um empreendimento cognitivo, tem a função de objetivar suas impressões, sentimentos e percepções, de informar o próprio sujeito sobre o ponto em que se encontra na atividade, de auxiliar na identificação das suas dificuldades e dos progressos que já fez, potencializando sobremaneira suas estratégias metacognitivas e competências adaptativas.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Orgs.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.
- CAIMI, Flávia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Portugal: Porto Editora, 1995.
- FÁVERO, M.H.; MACHADO, C.M.C. A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, v.16, n.1, 2003. p. 15-28.
- FÁVERO, M.H. *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

- FIGUEIRA, Ana Paula C. Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653). Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/446Couceiro.pdf>> Universidade de Coimbra, Portugal. Acesso em 26 de abril de 2011.
- GAUTHIER, Clermont [et al.]. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o fazer docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1995.
- HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como as pessoas aprendem. *Pátio*. Porto Alegre, n. 4, fev./abr. 1998, p. 8-13.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1995.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres. A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZABALZA, M. *Diários de aula*. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.