



**PRÁTICAS DOCENTES COMPARTILHADAS: UMA NOVA PERSPECTIVA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Lucas Melo
lukas.mat03@gmail.com

Victor Giraldo
victor.giraldo@ufrj.br

Rodrigo Rosistolato
rosistolato@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho relata uma pesquisa desenvolvida no contexto da implantação de uma proposta no curso de licenciatura em matemática da UFRJ, que estabelece a realização de disciplinas de forma compartilhada por dois professores: um da escola básica e um do ensino superior. A proposta visava incorporar saberes emergentes da prática profissional como um componente formal da formação inicial de professores. Essa perspectiva orientou a criação de um projeto de pesquisa, intitulado Práticas Docentes Compartilhadas. Neste texto, nosso objetivo é analisar, sob a perspectiva do *interacionismo simbólico*, as expectativas dos estudantes quanto a cursar uma disciplina no formato de docência compartilhada e ao papel do professor da escola básica. Resultados parciais indicam que o reconhecimento pelos estudantes do papel de saberes emergentes da prática na própria formação motivou reflexões sobre a matemática acadêmica do ponto de vista escolar, bem como sobre a matemática escolar do ponto de vista acadêmico. Essa dinâmica contribuiu para a afirmação da autoridade do professor da educação básica com relação a esses saberes, o que pode contribuir para a relativização de hierarquias institucionalizadas entre Escola e Universidade. Além disso, a dinâmica contribuiu na mobilização de aspectos relacionados à formação de uma *identidade profissional docente* por parte dos alunos da disciplina.

Palavras-chave: Formação de professores, Práticas Docentes Compartilhadas, Expectativas, Interacionismo Simbólico.

Introdução

Reconhecer escola e universidade como espaços de produção de conhecimento igualmente importantes, mesmo lidando com processos educativos em diferentes instâncias, nos leva a refletir sobre as vantagens que a integração e o diálogo entre essas instâncias educativas possibilitariam ao ensino. Especificamente quando o assunto é “formação de professores”, a continuidade escola/universidade é essencial para problematizarmos a complexidade dos processos formativos de futuros professores. Tanto devido à forma como os conteúdos abordados na educação básica e no ensino superior se conectam – constituindo uma disciplina escolar e uma área de conhecimento – quanto pelas conexões entre os



indivíduos envolvidos no processo educativo – alunos e professores da educação básica, bem como professores em formação e seus formadores no ensino superior.

Mas, muitas vezes existe um abismo entre a escola e a universidade e esse distanciamento pode ser acentuado por questões sociais, econômicas e ideológicas. A necessidade de estreitamento entre universidade e escola é uma problemática que não surgiu recentemente, apesar de ainda ser atual. Há mais de um século, em 1908, o matemático alemão Felix Klein (1849-1925) publicava suas notas de aulas de matemática para professores da educação básica, sob o título *Elementarmathematik vom höheren Standpunkt*. Nessa clássica obra, podemos identificar a preocupação de Klein com a necessidade de estreitamento entre universidade e escola, a partir de suas reflexões sobre os conteúdos a serem ensinados, sobre a natureza da matemática escolar e, principalmente, ao repensar a formação dos professores sob esses aspectos.

Em relação à formação de professores de Matemática, Klein identifica uma ruptura entre a matemática escolar e a matemática científica com o que chama de *dupla descontinuidade*. Por um lado, quando o futuro professor ingressa no curso de licenciatura em matemática, há uma ruptura entre a matemática aprendida na educação básica e a matemática aprendida na universidade; por outro, ao se formar, o professor pode ter dificuldades em estabelecer conexões entre a matemática que ensina e aquela que foi aprendida em sua formação inicial.

O trecho abaixo exprime um pouco da preocupação de Klein com relação à formação de professores:

Se não forem suficientemente orientados, se não estiverem bem informados acerca dos elementos intuitivos da matemática bem como das relações vitais entre áreas próximas entre seus ramos e as outras ciências. Se, acima de tudo, não conhecerem o desenvolvimento histórico, seus passos serão muito inseguros. Retirar-se-ão, então, para o campo da matemática pura mais moderna e não serão mais compreendidos na escola secundária ou sucumbirão ao assalto, desistirão do que aprenderam na universidade e, mesmo na vossa maneira de ensinar, deixar-se-ão enterrar na rotina tradicional. (KLEIN, 2009, p.236, tradução nossa)

Fica claro que Klein se preocupava em formar professores que fossem compreendidos na escola. Atualmente, afirmamos que também temos a preocupação de que, desde sua formação, o professor entenda a escola como espaço de produção de conhecimento, que a formação em licenciatura prepare o professor para atuar profissionalmente como docente na educação básica e que os conteúdos matemáticos sejam abordados de forma pertinente à escola, de modo a contribuir com a construção de uma



identidade docente e com sua futura atuação na educação básica. O educador português António Nóvoa defende a necessidade de se estabelecer uma cultura profissional docente e afirma que

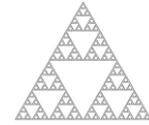
Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p.3)

Agregando essas preocupações ao reconhecimento de um saber emergente da prática profissional docente, temos alguns dos elementos que motivaram o surgimento do Projeto PDC – Práticas Docentes Compartilhadas, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa LaPraME – Laboratório de Práticas Matemáticas para o Ensino, vinculado ao PEMAT/UFRJ – Programa de Pós Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O projeto foi concebido a partir do reconhecimento de um saber específico do professor de Matemática, que emerge da prática docente, e da valorização do professor da educação básica e de sua contribuição para a formação inicial de futuros professores ao partilhar esse saber proveniente da prática. Assim, o projeto propôs a realização de uma disciplina da licenciatura em Matemática da UFRJ de forma compartilhada por dois professores: um da educação básica e um do ensino superior. Desse modo, o saber que emerge da prática docente do professor da educação básica é incorporado como componente formal da formação de professores, reconhecendo e valorizando as especificidades de saberes e práticas próprias da profissão docente.

Na pesquisa em Educação e Educação Matemática, vários trabalhos propõem investigar os diversos saberes necessários à prática docente e os caminhos para se construir o que viria a se constituir numa boa formação de professores (e.g. FIORENTINI, OLIVEIRA, 2013; MOREIRA, FERREIRA, 2013; MOREIRA, DAVID, 2013; SHULMAN, 1986; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991). O Projeto PDC atua nesse sentido, visando trazer a contribuição dos professores que atuam nas escolas para a formação dos futuros professores que lá atuarão, de acordo com o reconhecimento da “necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão.” (NÓVOA, 2009, p.2).

Este trabalho é um recorte inicial da tese de doutoramento do primeiro autor, sob orientação e coorientação dos outros dois autores, respectivamente, onde tomamos a



disciplina em formato de docência compartilhada como objeto de pesquisa. Nosso objetivo é analisar, sob a perspectiva do *interacionismo simbólico*, “Quais os principais aspectos das expectativas dos estudantes, em relação a cursar uma disciplina com docência compartilhada e ao papel do professor da educação básica, foram ressignificados ou reafirmados a partir da interação com o curso?”.

Referencial teórico

Na introdução, comentamos sobre a *dupla descontinuidade* identificada por Felix Klein, que indica um distanciamento entre matemática escolar e matemática científica como um problema central na formação de professores. Quando Klein propõe em sua obra um olhar sobre a matemática elementar de um ponto de vista superior, a expressão “elementar” não tem significado de “mais fácil” e sim de partes elementares estruturantes da matemática como um todo, que se desenvolvem a partir de um processo de *translação histórica*, chamado **elementarização**, que ocorre na medida em que as ideias matemáticas vão sendo melhor compreendidas ao longo do tempo (KILPATRICK, 2008; SCHUBRING, 2014).

Nesse sentido, não deve haver juízo de valor entre o que é elementar e o que é avançado, o que coloca escola e universidade em igual papel de importância na produção de conhecimentos, em contextos culturais diferentes. Em suas instruções para futuros professores, Klein apontava a importância do professor desenvolver um olhar panorâmico sobre as partes elementares de forma a estabelecer conexões entre diferentes áreas da matemática, identificar relevâncias do que é ensinado e conhecer além do que irá ensinar aos alunos. Porém, uma observação relevante é que, na perspectiva de Klein, a produção de conhecimento da escola visava o desenvolvimento da matemática como ciência e, em nosso entendimento, atribuímos a produção de conhecimento na escola a objetivos também vinculados a uma perspectiva social e cultural (GIRALDO et al, 2017).

A hierarquia entre matemática científica e matemática escolar identificada por Klein ainda está instaurada atualmente, sendo perceptível em vários aspectos, como no tratamento entre conteúdos mais difíceis e mais fáceis ou na discrepância de valorização das carreiras docentes do ensino superior e da educação básica, com considerável diferença de remuneração, reconhecimento social e cultural. Para nós, vencer essas barreiras hierárquicas é um desafio a ser enfrentado no qual a formação de professores tem um importante papel.



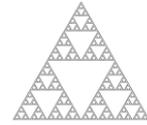
As expressões “matemática científica” e “matemática escolar” podem sugerir uma interpretação “localizada” desses termos, como se fossem, em última instância, a matemática praticada nas universidades e a matemática praticada nas escolas, respectivamente. No entanto, em nosso entendimento, essas expressões estão relacionadas aos objetivos de se abordar um conteúdo matemático, seja na escola ou na universidade. Por exemplo, é possível montar um grupo de estudos na escola com alunos interessados em estudar uma introdução ao cálculo diferencial, com uma abordagem científica, porém praticada na escola. Assim como uma disciplina de conteúdo matemático no curso de Licenciatura em Matemática pode (e para nós, deve) ter uma abordagem para fins escolares, pertinente às demandas que o futuro professor terá em sua profissão, e isso é matemática escolar praticada na universidade.

Acreditando que os cursos de formação de professores devam estar estruturados como exposto acima, contemplando uma abordagem escolar em algumas disciplinas de conteúdo matemático, passamos a indagar “Quais saberes são relativos à prática profissional docente?”. Shulman (1986) utilizou a expressão *conhecimento pedagógico do conteúdo* (*pedagogical content knowledge*, no original) para se referir a uma construção indissociável e articulada entre pedagogia e conteúdo, de forma a constituir um saber sobre o conteúdo com vistas ao ensino.

Em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, eu incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados em uma disciplina, as formas mais eficientes de representação das ideias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em resumo, as maneiras de representar e formular a matéria que a tornam compreensível a outros. (SHULMAN, 1986, p.9, tradução nossa)

Em concordância com Noddings (1992), consideramos que a expressão *conhecimento pedagógico do conteúdo* é muito mais importante como um grito político que chama a atenção para a existência de um domínio de saber que é próprio do professor, do que a criação de mais uma categoria de conhecimento. Outra importante característica do *conhecimento pedagógico do conteúdo* é o fato de se tratar de um saber que não é “produzido e regulado a partir do exterior da escola e que deva ser transladado para ela, mas, ao contrário, trata-se de uma construção elaborada no interior

das práticas pedagógicas escolares, cuja fonte e destino são essas mesmas práticas” (MOREIRA, DAVID, 2003, p.70).



Essas ideias são consonantes com as concepções de Tardif, Lessard, Lahaye (1991) sobre os saberes docentes:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p.218).

Os *saberes experienciais* constituem um tipo de conhecimento que se desenvolve no exercício da prática docente e são validados por ela, de modo que o professor assume um papel de protagonista na construção e desenvolvimento desses saberes. Esses conhecimentos práticos “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p.220), possibilitando ao professor fazer uma releitura de sua formação e propor adaptações à sua prática docente.

Neste trabalho, atentamos à importância de se reconhecer a existência de um saber próprio do professor, com especificidades e complexidades próprias da profissão docente, de modo que acreditamos que “o conhecimento de matemática necessário para o ensino não é uma *versão diluída* da matemática formal” (DAVIS, SIMMT, 2006, p. 295, tradução nossa, grifo nosso).

Alguns currículos de cursos de Licenciatura são concebidos segundo a perspectiva denunciada por Davis, Simmt (2006): estes têm como referência principal os currículos dos cursos de Bacharelado correspondentes, dos quais são excluídos os tópicos considerados “difíceis” ou “desnecessários” para o professor. Assim, a Licenciatura é concebida como um *bacharelado mutilado*. Essa é uma ***perspectiva negativa*** para a formação de professores, pois se sustenta em premissas apenas sobre aquilo que o professor *não* precisa saber, sem levar em consideração os saberes necessários para a prática. (GIRALDO et al, 2017, p.3-4, grifos no original).

Além disso, apesar de reconhecermos e incluirmos o saber emergente da prática profissional docente como importante constituinte dos saberes específicos dos professores, temos ciência de que somente a prática não dá conta de esgotar todos os saberes relativos à docência. Por isso que, assim como em Moreira, David (2003), consideramos importante analisar as relações entre os saberes da formação e os da prática, atentos às necessidades

[...] de se conhecer a “natureza” desse saber construído e mobilizado na prática [...] e de se estruturar o processo de formação do professor de modo a construir uma relação de complementaridade com o processo de produção de saber da prática profissional docente. (MOREIRA, DAVID, 2003, p.72, grifo no original).

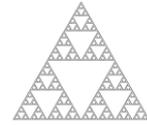


O projeto Práticas Docentes Compartilhadas atua no sentido de problematizar a formação de professores de matemática, buscando uma *perspectiva afirmativa* (GIRALDO et al, 2017) a partir do reconhecimento das especificidades e complexidades da prática profissional docente e incluindo o saber emergente da prática como um componente formal da formação inicial de professores de matemática. As concepções referentes à *perspectiva afirmativa* estão afinadas com as ideias defendidas por Nóvoa (2009), que argumenta a favor de uma formação de professores construída dentro da profissão. Segundo o autor, deve-se “devolver a formação de professores aos professores” (NÓVOA, 2009, p.5), afirmando a autoridade que os professores em exercício na escola básica têm em contribuir, com os saberes provenientes de sua experiência profissional, na formação dos futuros colegas de profissão.

Contexto do projeto PDC

O Projeto Práticas Docentes Compartilhadas surgiu a partir do reconhecimento da importância dos saberes provenientes da prática docente dos professores da educação básica e o potencial de contribuição desses saberes na formação inicial de professores de Matemática. No primeiro semestre de 2015, o professor Victor ministrou a disciplina Fundamentos de Funções e Conjuntos no curso de Licenciatura em Matemática da UFRJ. Um dos alunos da disciplina era Fábio, professor da educação básica da rede municipal de Duque de Caxias e aluno de Mestrado em Ensino de Matemática na UFRJ. As frequentes intervenções de Fábio na disciplina mencionada com contribuições oriundas de sua experiência como docente na educação básica acabaram o tornando uma espécie de “colaborador” na disciplina, o que motivou o surgimento do Projeto Práticas Docentes Compartilhadas.

No episódio descrito acima, a docência compartilhada aconteceu de maneira informal e incidental. No semestre seguinte, a partir das impressões coletadas na experiência inicial e com o amadurecimento das ideias motivadoras, a experiência foi estruturada como projeto de pesquisa pelo grupo de pesquisa LaPraME, com instrumentos metodológicos e estrutura de atuação bem delineados. Agora, a docência



seria compartilhada, de fato, por Victor e Fábio em todas as etapas do curso de Fundamentos de Aritmética e Álgebra: planejamento das aulas, condução das aulas presenciais e das atividades realizada à distância, preparação e correção das avaliações, entre outras.

A experiência de docência compartilhada teve boa aceitação pelos envolvidos na proposta e, desde o início do ano de 2016, a prática docente compartilhada foi institucionalizada no curso de Licenciatura em Matemática da UFRJ, vinculada às atividades de Estágio de Docência dos alunos de mestrado e doutorado em Ensino de Matemática.

Metodologias: coleta e análise de dados

A coleta de dados para o projeto aconteceu durante todo o segundo semestre letivo de 2015 e envolveu instrumentos metodológicos que podem ser descritos em três momentos:

- i) *Antes do início do curso:* Grupo focal realizado com os alunos da disciplina.
- ii) *Durante o curso:* Áudio e registro escrito do planejamento dos professores; Registro escrito em forma de diário individual de cada professor, feito após o término de cada aula; Relatos de observação das aulas, feitos por dois observadores independentes durante as aulas; Vídeo gravação das aulas; Trabalhos escritos dos alunos.
- iii) *Após o fim do curso:* Entrevista coletiva com os alunos; Questionário individual para os licenciandos.

Neste trabalho, usamos os dados referentes ao grupo focal realizado antes do início do curso, os relatos de observação das aulas, as gravações em vídeo das aulas, a entrevista coletiva e as respostas ao questionário do final do curso. Os dados nesta pesquisa qualitativa são analisados segundo a perspectiva teórica do *interacionismo simbólico*, cujas raízes remetem aos trabalhos da Escola Sociológica de Chicago do início do século XX, sendo o filósofo e cientista social George Mead (1863-1931) considerado o precursor das ideias interacionistas.

Herbert Blumer (1900-1987) foi aluno de Mead e também integrava o corpo docente do Departamento de Sociologia de Chicago. Dando continuidade ao trabalho de Mead e agregando as contribuições intelectuais dos outros pioneiros do Departamento

de Sociologia da década de 1920, Blumer sistematizou as ideias em um *corpus* teórico “designado por ele em 1937 de *interacionismo simbólico* que, a partir de então, se expandiu,



diversificou-se internamente e integrou-se ativamente no panorama metodológico e teórico das ciências sociais contemporâneas.” (MARTINS, 2013, p.235, grifos no original).

Em Blumer (1986) temos a identificação de três premissas básicas da perspectiva interacionista simbólica:

1. **Significação:** Os indivíduos agem em relação às coisas com base nos significados atribuídos a essas coisas.
2. **Tradição:** O significado de tais coisas é derivado, ou surge a partir, das interações que o indivíduo tem com os outros.
3. **Transformação:** Os significados são tratados e modificados através de um processo interpretativo do indivíduo em interação com as coisas.

Os termos **significação, tradição e transformação** não foram originalmente usados pelo autor, são uma interpretação nossa de cada uma das três premissas. Neste trabalho, utilizamos a perspectiva teórica do *interacionismo simbólico* a fim de compreender como as significações dos alunos da disciplina são colocadas em negociação nas interações no curso, conduzindo os comportamentos individuais e coletivos num processo interpretativo. Segundo Carvalho et al (2010), a perspectiva teórica do *interacionismo simbólico*

[...] oferece um ponto de vista humanístico, no qual se percebe as pessoas como capazes de utilizar seu raciocínio e seu poder de simbolização para interpretar e adaptar-se flexivelmente às circunstâncias, dependendo de como elas mesmas venham a definir a situação. Por esse motivo, considera-se que o interacionismo simbólico é, potencialmente, uma das abordagens mais adequadas para analisar processos de socialização e ressocialização e também para o estudo de mobilização de mudanças de opiniões, comportamentos, expectativas e exigências sociais. (CARVALHO et al, 2010, p.148).

A seguir, apresentamos os resultados de nossa análise, na busca de compreender “Quais os principais aspectos das expectativas dos estudantes, em relação a cursar uma disciplina com docência compartilhada e ao papel do professor da educação básica, foram ressignificados ou reafirmados a partir da interação com o curso?”.

Resultados

Os dados dos grupos focais realizados antes da disciplina acontecer revelam uma expectativa desconfiada dos alunos em relação à proposta de docência compartilhada por um professor do ensino superior e outro da educação básica numa disciplina da licenciatura em matemática. Nos grupos focais, a seguinte pergunta fomentou amplo debate sobre as



expectativas dos alunos: “Vocês consideram que dois professores – um da educação básica e outro do ensino superior – conseguiriam trabalhar juntos, dando a mesma disciplina?”.

As opiniões iniciais apresentam concepções de desconfiança que relativizavam o perfil dos professores que trabalhariam juntos e as relações entre os dois no trabalho compartilhado. Observe o diálogo abaixo que ilustra essas concepções:

Aluno 1 – Você diz trabalhar juntos?

Aluno 2 – Depende de qual matéria que você está falando.

Aluna 3 – Eu acho que o professor do ensino superior já vai entrar olhando o básico assim, meio já vai se achar melhor do que o do básico e qualquer coisa que o do básico tiver lá passando já vai querer criticar entendeu? Sei lá...

Aluno 1 – Eu acho que ele vai exigir maior grau de formalismo, que quanto de repente o professor da educação básica ele vai para aplicação prática e o professor do ensino superior vai querer explicar o porquê das coisas.

Aluno 2 – Trabalhar em grupo no caso é muito mais além da questão do conhecimento também.

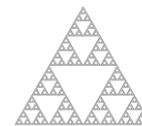
Aluno 1 – Exatamente.

Aluna 3 – Também acho que rola essa parada da vaidade.

Aluno 2 – Basta respeitar o outro né, vamos falar depende... Acho que depende de como eles vão sentar, organizar, qual vai ser a parte de cada um, ninguém vai chegar se metendo, como vai ser apresentado porque como a Aluna 3 falou, vai chegar olhando já melhor, tudo bem, mas isso vai mudar a pessoa né, tem gente que não faz assim com ninguém pô.

Aluna 3 – Mas não vai ter jeito eu acho, quando juntar os dois professores. O professor que é o professor da graduação, ele já vai vir com o pensamento de ensinar, tentar ajustar do modo dele aquela disciplina, fazer com que o outro professor pense do modo dele de como ele aprendeu, mas acho que seria válido, seria bem viável dos dois professores trabalharem juntos, porque o que um vê talvez o outro... o que um percebe, tem percepção da turma de questão de facilidade de aprendizado ou não, de como lecionar a matéria ou não, de uma estratégia para as pessoas entenderem melhor, compreenderem melhor, eu acho que um tem e o outro não e acho que eles se completariam.

Na perspectiva interacionista, o modo como os alunos **significam** a proposta de docência compartilhada apresenta um misto de concepções hierárquicas, no qual o conhecimento do professor do ensino superior se sobressairia em relação ao conhecimento do professor da educação básica, com concepções que atribuem especificidades a cada tipo de conhecimento, associando formalismo teórico ao conhecimento do professor do ensino superior e conhecimento prático associado a estratégias pedagógicas ao professor da educação básica.



Entretanto, apesar de surgirem concepções que reconhecem o saber emergente da prática do professor da educação básica e considerar válida a proposta de um professor da educação básica contribuir na formação inicial, essas concepções ainda apresentam traços hierárquicos, como no diálogo abaixo:

Aluna 4 – Essa é uma coisa que na verdade o meu ver ela abrange todos os cursos não só a licenciatura em matemática em si porque eu vejo amigos meus que fizeram marketing e o cara nunca trabalhou, nunca abriu uma empresa e quer falar para mim disso daí entendeu e é a mesma coisa que a gente passa, como que o cara, um professor do superior nunca deu aula no ensino médio, nunca entrou numa sala de aula do ensino básico vai chegar para mim e falar, olha você tem que ensinar a álgebra desse jeito para seus alunos, então você tem um cara que vive aquilo, vivencia aquilo muitas vezes vai ser mais importante para você, isso nas matérias de educação matemática, nas outras eu acho que seria legal, mas para mim é assim extremamente importante que tem uma pessoa com prática que vai falar da prática dela entendeu, que não vai te falar de teoria, vai falar, olha eu faço isso e dá, então pode ser que dê para você também.

Aluno 5 – Eu concordo um pouco com o Aluno 1 [referindo-se a uma fala anterior que converge pra fala da Aluna 4, acima], seria bom ter o cara para traduzir ne.

Aluno 1 – O cara faria essa função de tradutor.

Aluno 6 – O professor do ensino médio poderia servir como monitor no meio da aula.

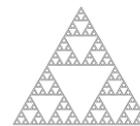
Aluna 3 – Caramba tá rebaixando o cara?

Aluno 6 – Ele está traduzindo o que ele está falando.

A ideia de que o professor da educação básica atuaria como um *monitor* do professor do ensino superior desqualifica a inserção do saber do professor da escola na formação inicial, enquanto que a utilização da expressão *tradutor* indica o reconhecimento do distanciamento dos saberes mobilizados na formação inicial em relação aos saberes necessários à prática profissional docente na educação básica.

Na perspectiva do *interacionismo simbólico*, associamos essas **significações** dos alunos à **tradição** vivenciada por eles na licenciatura, pela forma como o curso está estruturado e às abordagens que se depararam até então. Ou seja, o significado atribuído ao professor da educação básica na proposta de docência compartilhada é derivado das interações que os alunos tiveram em outras disciplinas, onde o saber emergente da prática é desconsiderado, assim como as complexidades e especificidades dos saberes docentes.

Durante o curso, o que se percebe através dos relatos de observação e as vídeo-gravações das aulas é que a proposta de docência compartilhada se desenvolveu de acordo com o planejado, com divisão de protagonismo entre os professores e problematizações tanto



da matemática científica do ponto de vista escolar, como da matemática escolar do ponto de vista científico. Tomamos o curso como um “experimento”, onde os alunos colocam suas concepções em negociação e interação com os atores envolvidos, “testando” suas expectativas iniciais em relação à proposta de docência compartilhada.

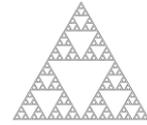
Após o fim do curso, analisando as entrevistas coletivas realizadas com os alunos e as respostas ao questionário final, é unânime a avaliação positiva da proposta de docência compartilhada. No entanto, essa avaliação positiva está vinculada à relativização do perfil dos professores envolvidos, o que caracteriza uma **significação** reafirmada em relação às expectativas iniciais observadas nos grupos focais. Na percepção dos alunos, a principal limitação da metodologia de docência compartilhada está no fato dela ser diretamente dependente de quem serão os professores que compartilharão a disciplina. Eles consideram que Victor é o único professor do curso com características afinadas com a proposta metodológica de docência compartilhada e que não é comum encontrar professores da educação básica com o perfil do professor Fábio.

Não houve consenso na ideia de aplicabilidade da metodologia de docência compartilhada em qualquer disciplina da licenciatura. Alguns alunos tenderam a concordar que a presença do professor da educação básica contribuiria na compreensão de conceitos elementares nas disciplinas de conteúdo matemático, enquanto outros acreditam que a metodologia só seria interessante nas disciplinas voltadas para a educação básica, considerando que em outras disciplinas o professor da educação básica atuaria como um tipo de monitor.

Porém, esse foi o único comentário que retomou a ideia do professor da educação básica como monitor. No geral, houve uma **transformação** (ressignificação)

da expectativa inicial em relação a isso, havendo concordância de que a presença de Fábio acrescentou uma visão sobre a sala de aula que o professor Victor declarava não ter vivenciado. Em nosso entendimento, essa resignificação aponta para a afirmação da autoridade que o professor da educação básica tem para tratar de assuntos pertinentes à atuação docente na educação básica.

Os alunos concordam que houve divisão de protagonismo entre os professores, o que interpretamos como uma flutuação da autoridade associada ao domínio da comunicação que cada professor tem referente à sua prática profissional. Em geral, os alunos consideram que



a disciplina proporcionou a reflexão sobre a futura prática docente e ampliou a visão sobre determinados conceitos.

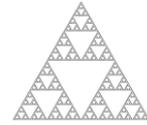
Um dos alunos declarou ser entusiasta da “*Licenciatura voltada à licenciatura*”. Essa fala exerceu influência sobre os outros alunos e foi citada algumas vezes durante a entrevista. Uma aluna afirmou que, ao cursar a disciplina, pela primeira vez se percebeu, de fato, como licencianda. Segundo ela, na universidade a licenciatura é vista como o resto do bacharelado. Outra aluna apresentou a seguinte fala: “*A gente entra na Licenciatura, a princípio, para ser professor. A faculdade te expulsa dizendo que você tem que ser bacharel!*”.

Os relatos acima mostram que os alunos têm noção de que o curso de licenciatura ainda está muito pautado pela **perspectiva negativa** que apresentamos em nosso referencial teórico, no qual a licenciatura é vista como uma *versão diluída* do bacharelado (DAVIS, SIMMT, 2006). No entanto, com a vivência da disciplina, observa-se a **transformação** dessas concepções, indo em direção às ideias associadas à **perspectiva afirmativa** (GIRALDO et al, 2017) na reestruturação da licenciatura, o que caracteriza uma nova perspectiva na formação de professores que contempla e inclui o saber emergente da prática como um componente formal da formação.

Considerações finais

Na perspectiva do *interacionismo simbólico*, consideramos que o Projeto Práticas Docentes Compartilhadas proporciona uma dinâmica de interações que pode vir a atuar na **transformação** dos significados institucionalizados pela **tradição** instaurada no curso de Licenciatura em Matemática da UFRJ, a partir da relativização de concepções iniciais. A proposta de reestruturação da licenciatura de forma a incluir o saber emergente da prática docente na educação básica pode contribuir na criação de uma nova **tradição**, de forma que as **significações** desconstruam as ideias hierárquicas nas relações entre professores do ensino superior e da educação básica, bem como entre matemática científica e escolar.

Promovendo o reconhecimento dos saberes emergentes da prática e reestruturando a formação de professores de modo a incluí-los como um componente formal da formação, caminhamos na direção de construir uma licenciatura pautada pelas especificidades e complexidades dos saberes relativos à docência na educação básica. O reconhecimento das especificidades e complexidades do saber do professor da escola, juntamente com as reflexões voltadas à prática docente na educação básica proporcionadas pela presença do



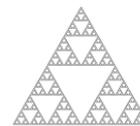
professor da educação básica e seus saberes experienciais, contribuem na formação de uma *identidade profissional docente* nos licenciandos.

Compreendemos o conceito de identidade como “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (DUBAR, 2005 p. 136). Em Nóvoa (1992) encontramos a caracterização da *identidade* relacionada à *profissão docente* como sendo “um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.” (NÓVOA, 1992, p.16, grifos no original).

O Projeto PDC utilizou a docência compartilhada para trazer a contribuição dos saberes experienciais à formação inicial de professores de matemática. No entanto, essa é apenas uma das possibilidades de se incluir os saberes emergentes da prática docente nas escolas aos cursos de licenciatura. Acreditamos que a reflexão sobre os resultados apresentados neste trabalho pode contribuir na determinação de outras metodologias que melhor se adequem aos diferentes contextos e realidades institucionais, ampliando as ideias referentes à estruturação de uma licenciatura, não só em Matemática, pautada pela **perspectiva afirmativa**.

Referências

- BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G.. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), p. 389–407.
- BLUMER, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- CARVALHO, V. D.; BORGES, L. O.; RÊGO, D. P. (2010). Interacionismo Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (1), 146-161.
- DAVIS, B.; SIMMT, E. (2006). Mathematics-for-teaching: An ongoing investigation of the mathematics that teachers (need to) know. *Educational Studies in Mathematics*, v. 61, n. 3, p. 293-319.
- DUBAR, C. (2005). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- EVEN, R.; BALL, D. L.. (Eds.). (2009). *The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics – The 15th ICMI Study*. New York, NY: Springer.



FIORENTINI, D.; MOREIRA, A.T.C.C. (2013). O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

GIRALDO, V.; MENEZES, F.; QUINTANEIRO, W.; BRASIL, C.; MATOS, D.; MOUSTAPHA, B.; DIAS, U.; COSTA NETO, C.; RANGEL, L.; KENICHI, M. (2016). Práticas docentes compartilhadas: reconhecendo o espaço da escola na licenciatura em Matemática. *Educação Matemática em Revista*, v. 49A, p. 52-60.

GIRALDO, V., QUINTANEIRO, W.; MOUSTAPHA, B.; MATOS, D.; MELO, L.; MENEZES, F.; DIAS, U.; NETO, C. C.; RANGEL, L.; CAVALCANTI, A.; ANDRADE, F.; MANO, V.; CAETANO, M. (2017, a aparecer). *O Laboratório de Práticas Matemáticas para o Ensino*.

KILPATRICK, J. (1996). Ficando estacas: uma tentativa de demarcar a Educação Matemática como campo profissional e científico. *Zetetiké*, v. 4, n. 5, p. 99-120.

KILPATRICK, J. (2008). *A Higher Standpoint*. Proceedings ICME 11, Disponível em: http://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/files/About_ICMI/Publications_about_ICMI/ICME_11/Kilpatrick.pdf – Acesso em Agosto de 2017.

KLEIN, F. (2009). *Elementary Mathematics from an Advanced Standpoint: Aritmetics, Algebra, Analysis*. USA: Breinigsville.

MARTINS, C. B. C. (2013). O legado do Departamento de Sociologia de Chicago (1920-1930) na constituição do interacionismo simbólico. *Revista Sociedade e Estado*, Volume 28, Número 2, Maio/Agosto.

MELO, L. M.; GIRALDO, V.; ROSISTOLATO, R. (2015). Matemática científica e escolar: saberes, crenças e concepções de professores na construção coletiva de um livro didático. *Acta Scientiae* (ULBRA), v. 17, p. 390.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. (2003). Matemática escolar, matemática científica, saber docente e formação de professores. *Zetetiké* (UNICAMP), Campinas, SP, v.11, n. 19, p. 57–80.

MOREIRA, P.C.; DAVID, M.M. (2010). *A Formação Matemática do Professor: Licenciatura e Prática Docente Escolar*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

MOREIRA, P. C.; FERREIRA, A. C. (2013). O Lugar da Matemática na Licenciatura em Matemática. *Boletim de Educação Matemática*, Diciembre, 27(47) 985-1005.

NODDINGS, N. (1992). Professionalization and Mathematics Teaching. In: GROUWS, D. (Ed). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 197-208). New York: MacMillan.

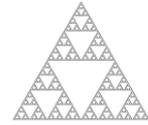
NÓVOA, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf – Acesso em Agosto de 2017.

SCHUBRING, G. (2014). A Matemática Elementar de um Ponto de Vista Superior: Felix Klein e a sua Atualidade. Em: Roque, T.; Giraldo, V. (eds.), *O Saber do Professor de*



VI Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática



Matemática: Ultrapassando a Dicotomia entre Didática e Conteúdo. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

SHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Vol.15, p. 4–14.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, 4, 215-233.

TARDIF, M. (2003). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes.