

Capítulo 3

Formação docente: um olhar sobre a vivência curricular dos estudantes

Andréa Lourdes Ribeiro

Ana Paula Martins Corrêa Bovo

Patrícia Soares Dorotéo

Introdução

A formação docente – no que concerne a temáticas como atualização curricular, incorporação de práticas pedagógicas variadas, inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e outras questões afins – é alvo de constantes estudos e pesquisas de quem se preocupa com a profissionalização de professores na atualidade. Nesse sentido, propusemos estudar projetos pedagógicos de cursos que são produzidos em nossa realidade de trabalho com vistas a compreender e avaliar tais percursos formativos, de modo a fazer contribuições qualificadas e significativas para o processo de constante reformulação e transformação dos currículos.¹

Saber como as licenciaturas têm lidado com leis e diretrizes curriculares e conhecer o perfil do profissional que as instituições de ensino superior almejam formar foram, por conseguinte, interesses desta pesquisa, a qual foi desenvolvida em dois anos. No primeiro ano, buscamos compreender o currículo proposto para as licenciaturas por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). No segundo ano do projeto, focalizamos o currículo praticado, ou seja, observamos como as orientações curriculares contidas no projeto pedagógico foram colocadas em ação durante a formação docente. Assim, definimos como objetivo geral compreender de que maneira graduandos de cursos de licenciatura vivenciam o currículo, a profissionalização docente e a apropriação das TDIC na prática.

Neste texto, discutiremos aspectos que nos pareceram relevantes dos resultados obtidos no segundo ano da pesquisa, os quais apontam para certas concepções que os licenciandos têm construído sobre seus percursos formativos e, concomitantemente, para necessárias transformações desse processo.

1 O projeto “Formação docente: novos desafios, novos saberes, novas práticas” foi desenvolvido nos anos de 2018 e 2019, em editais do PAPq da UEMG. Estudamos cinco projetos pedagógicos de licenciaturas (Ciências Biológicas, Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia).

O local e o global: (des)entrelaçamentos e (des)articulações da formação para a prática

Técnico x pedagógico

Para este texto, fizemos um recorte de modo a salientar algumas percepções e representações recorrentes dos estudantes sobre o currículo vivenciado. Assim, a pesquisa em questão propôs uma investigação qualitativa de uma dada realidade de modo a compor um quadro de observação e acompanhamento da implementação curricular em cursos de licenciatura. Com o objetivo de compreender como graduandos de cursos de licenciatura vivenciam o currículo, a profissionalização docente e a apropriação das TDIC como recurso para a prática; definimos como instrumentos de coleta o questionário e o grupo focal².

Inicialmente, é importante destacar que responderam ao questionário disponibilizado *on-line* via formulário do Google um total de 112 estudantes de licenciatura de uma unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Foram convidados a responder o questionário os estudantes que estão vivenciando o currículo mais recente implementado na instituição pela reforma curricular realizada em 2016. Já o grupo focal, idealizado a partir das respostas dadas ao questionário e pela disponibilidade dos estudantes que consentiram participar, foi desenvolvido em três momentos distintos e contou com 14 estudantes de três licenciaturas (Letras, Pedagogia e Educação Física).

Nosso estudo torna perceptível aspectos já levantados em pesquisas realizadas no país com *corpora* bem mais amplos, que têm demonstrado, por exemplo, a persistência de uma

2 “O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo”
Fonte: https://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf (N. E.).

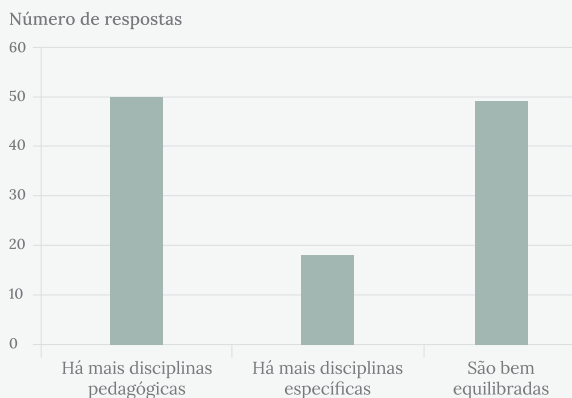
fragmentação nos cursos de formação docente (GATTI, 2016). Na mesma perspectiva, Barretto (2015), sobre as políticas de formação de professores no período entre 2009 e 2011, indicou que há uma manutenção de currículos nos quais:

Há dificuldade de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais (BARRETTO, 2015, p. 688).

Essa fragmentação, entendida como uma desarticulação no currículo entre as disciplinas de conteúdo específico e as de cunho “pedagógico”, foi também percebida nos cursos investigados. Nesse cenário, entendemos a importância de compreender como os estudantes recontextualizam³ a oferta e a organização das disciplinas a partir do que vivem. No questionário, então, perguntamos a impressão que tinham quanto às disciplinas nos currículos. Apresentamos como alternativas três opções de respostas: “Há mais disciplinas pedagógicas”; “Há mais disciplinas específicas”; “São bem equilibradas”. Em resposta a essa questão, é interessante observar que uma parcela significativa de estudantes entende que os currículos de seus cursos oferecem mais disciplinas pedagógicas, enquanto quase que na mesma proporção acreditam que a distribuição entre as disciplinas pedagógicas e as específicas é bem equilibrada, como pode ser observado no Gráfico 1.

3 O conceito de recontextualização é redimensionado por Ball (2001) a fim de analisar as políticas curriculares como produto de acordos que vão se moldando por meio das complexas influências que as cercam, ou mesmo, em última análise, se recriam no contexto da prática.

Gráfico 1: Impressão geral sobre as disciplinas



Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas dos questionários aplicados.

No curso de Matemática, os estudantes acreditam que há “mais disciplinas pedagógicas”. Essa constatação está em consonância com a primeira fase de nossa pesquisa, quando identificamos no projeto pedagógico do curso a opção pela formação docente como eixo central a partir do qual se organiza o currículo. Já as respostas dos estudantes de Educação Física indicam a percepção de que, mesmo que o currículo documentado não apresente de fato maior presença de disciplinas desse teor, os estudantes assim o julgam, provavelmente influenciados pela sensação de que “faltam disciplinas específicas”, o que abordaremos nos próximos parágrafos.

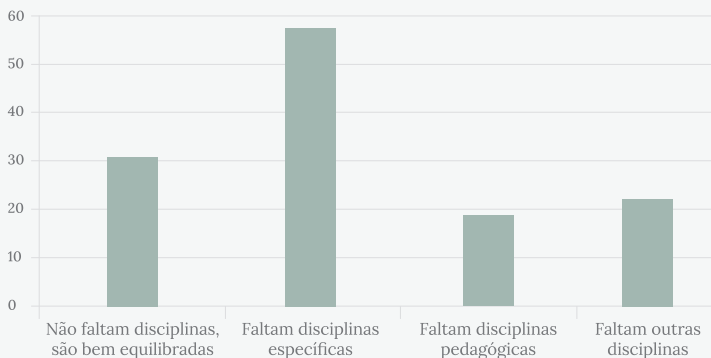
Na sequência, buscamos verificar a percepção dos estudantes sobre a grade curricular de seus cursos, perguntando especificamente sobre as disciplinas que a compõem, como o exposto no Gráfico 2. A questão trouxe como alternativas as respostas⁴: “Não faltam disciplinas, está equilibrada”; “Faltam

⁴ Ao responder esta questão, os estudantes podiam escolher mais de uma alternativa.

disciplinas específicas”; “Faltam disciplinas pedagógicas”; “Faltam outras disciplinas”.

Gráfico 2: Especificação das disciplinas curriculares

Número de respostas



Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas dos questionários aplicados.

Os estudantes de Educação Física e Matemática, em consonância com a percepção de que há muitas disciplinas pedagógicas, apontaram com ampla maioria que nos currículos “faltam disciplinas específicas”. Entre as disciplinas que eles acreditam que deveriam estar presentes nos currículos, indicam:

As disciplinas de práticas esportivas específicas como voleibol, futsal etc. deveriam ser disciplinas obrigatórias e não optativas, pois a disciplina de práticas esportivas não prepara para ministrar tais conteúdos. Além disso, disciplinas como línguas, antropologia etc. tem carga horária maior do que disciplinas importantes como treinamento esportivo, educação física e primeira infância, urgência e emergências etc. (Estudante de Educação Física – noite).

Trigonometria II; Funções II e III; Cálculo 0; Pré-Cálculo; Álgebra 1,2,3 (Estudantes de Matemática).

Durante o grupo focal com os estudantes de Educação Física do turno da manhã, a falta das chamadas “disciplinas específicas” aparece como um problema do currículo do curso. Entre as afirmações, podemos citar: “Vôlei é uma disciplina optativa, mas por que ela não está na grade curricular? Se é um esporte que a gente vai lecionar?” (Estudante de Educação Física – manhã). Assim, na percepção dos estudantes, vôlei, futebol, handebol, basquete são esportes que o professor de Educação Física deve ensinar para os estudantes, mas que não estão presentes na grade curricular como disciplinas obrigatórias. Nesse ponto, a recontextualização que eles apresentam em relação à formação de professores aciona os saberes técnicos, específicos da área, como elemento importante para a futura prática docente. Nos cursos de Letras e Ciências Biológicas, em resposta à questão sobre a distribuição de disciplinas, dizem que “estão equilibradas”.

No curso de Letras, também se equiparam as percepções sobre a falta de “disciplinas específicas” (seis estudantes) e de “disciplinas pedagógicas” (cinco estudantes). Sobre isso, os estudantes indicam como ausências no currículo:

Disciplinas que focassem no desenvolvimento de materiais para os alunos, de produção de documentos acadêmicos, especificidades do próprio objeto de estudo, como literatura, gramática, entre outros. Acesso às tecnologias, para entendermos os alunos de hoje. Disciplinas voltadas para a análise, recepção e compreensão de textos, ensino da gramática normativa, história da literatura e estudos aprofundados acerca dos gêneros textuais (Estudantes de Letras).

Já no grupo focal com os estudantes de Letras, assim como no caso da Educação Física, ganhou destaque a ausência de disciplinas específicas no curso. Destacou-se a falta de disciplinas dedicadas ao estudo da “gramática normativa”, trazendo argumentos do tipo “se eu não sei gramática, como eu

vou ensinar?” (Estudante de Letras). É perceptível entre eles, da mesma forma que entre os do curso de Educação Física, a associação entre uma futura boa prática docente e um processo formativo centrado nos saberes específicos que irão lecionar.

No curso de Ciências Biológicas, apesar de a maioria dos estudantes indicar que as disciplinas específicas e pedagógicas estão “bem equilibradas” no currículo, na resposta seguinte afirmam que “faltam disciplinas específicas”, entre elas:

Limnologia, biologia aquática. Anatomia comparada, comportamento animal, bem-estar animal, carga horária de determinadas específicas muito curta (histologia, citologia, biologia molecular, fisiologia). Carga horária curta de biologia molecular e geologia, comportamento animal, anatomia comparada (Estudantes de Ciências Biológicas).

Nesse caso, é importante destacar que, na primeira fase desta pesquisa, identificamos no PPC um pequeno espaço para as disciplinas voltadas para a formação docente. No entanto, a oferta reduzida de conteúdo de caráter pedagógico não é apontada pelos estudantes como ausência nesse currículo. Apenas uma estudante cita a falta de conhecimentos didáticos e pedagógicos no currículo.

Pelas especificidades da formação de pedagogo, as fronteiras entre as disciplinas pedagógicas e específicas são as mais fluidas. Talvez por esse motivo, aparece nas respostas uma tendência dos estudantes em afirmar um equilíbrio entre essas disciplinas no currículo. No entanto, alguns mencionam que “faltam outras disciplinas”, entre as quais citam:

Jogos e brincadeiras, psicologia mais aprofundada em questões escolares. Legislação. Acredito que uma ênfase maior nas aulas de libras e específicas para inclusão. Jogos, informática, primeiros socorros (Estudantes de Pedagogia – noite).

Disciplinas voltadas à supervisão. Disciplinas de gestão e empreendedorismo (Estudantes de Pedagogia – manhã).

A diversidade das disciplinas citadas como ausentes no currículo do curso de Pedagogia, de certa forma, está em consonância com o que indica Barretto (2015) acerca da amplitude da formação de pedagogos, definida pelas diretrizes nacionais e que se apresenta como uma questão de importante debate para esse campo de formação no país. De acordo com Barretto (2015, p. 687):

A despeito das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia, agravada pelo fato de que eles pretendem preparar ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores.

De modo geral, é importante observar que os estudantes das licenciaturas tendem a apontar a ausência de disciplinas específicas nos currículos, mesmo aqueles que acreditam que o curso não prepara para a prática docente ou que identificam a ausência de disciplinas pedagógicas. Assim, é possível dizer que, na maneira com que os estudantes recontextualizam o currículo vivenciado, ainda que identifiquem poucos espaços ou práticas docentes, eles demandam disciplinas específicas. Mesmo que reconheçam que as disciplinas “teóricas” não preparam ou não dialogam com a “prática”, são essas as disciplinas que os estudantes mais sentem falta nos currículos, e assim, permanece a dicotomia.

Nos processos de recontextualização do currículo oficial e vivido, os estudantes reafirmam um cenário já identificado por Barretto, no qual:

Nos modelos de formação de professores prevalecem arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas. A despeito das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia [...]. Mantém-se também o acento quase exclusivo nas disciplinas das áreas de referência nas licenciaturas voltadas para os anos finais da escolaridade básica, uma vez que a concepção dominante é a de que para ser um bom professor basta que ele domine os conhecimentos das disciplinas que deve ensinar. Falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência (BARRETTO, 2015, p. 687-88).

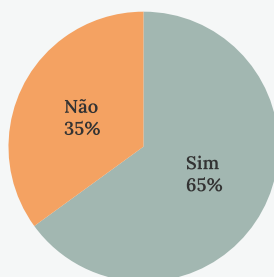
Assim, a valorização de alguns conteúdos em detrimento de outros parece ser uma constante no discurso do professorado em serviço e em formação, em que a tradição de valorização do bacharelado no país tem, com certeza, um papel fundamental, aliado à fragmentação curricular e falta de conexão entre as universidades e as escolas (GATTI, 2016; NÓVOA, 2017). Transparece, nas respostas analisadas, a noção de que não há vantagens em se ter muitas disciplinas pedagógicas, ainda mais quando estas estão “ocupando o lugar” das disciplinas “importantes”.

Teoria x prática

A pesquisa realizada nos oferece dados importantes para pensarmos como a realidade (micro) espelha o contexto (macro). Nas respostas dos estudantes, quando se expressam sobre o que entendem por prática e a dimensão de sua vivência e recontextualização, transparece uma relação conflituosa também para este aspecto apontado nos estudos sobre formação docente como um grande problema: a relação teoria x prática. Quando perguntamos, por exemplo, se “durante a graduação, você acha que as atividades voltadas para a prática docente

propostas pelo currículo do seu curso te prepararam para ser professor?”, a maioria dos estudantes acredita que sim, como pode ser visto no Gráfico 3:

Gráfico 3: Formação para a prática docente



Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas dos questionários aplicados.

Embora, no gráfico geral, 65% dos estudantes afirmem que o curso prepara para atuar como professor, ao avaliarmos separadamente cada uma das licenciaturas, as opiniões são diferentes. Mais da metade dos estudantes de Educação Física do turno da noite e de Ciências Biológicas responderam que não. E, mesmo nos outros cursos, como Letras, Pedagogia e Matemática, há um percentual considerável de estudantes que acha que as atividades práticas não os preparam para a profissão docente (mais de um terço). Somente no curso de Educação Física do turno da manhã, mais de 80% dos estudantes responderam que sim a essa questão.

Dessa forma, é considerável o percentual de pessoas que afirmam que não se sentem preparados para a profissão. O estágio supervisionado, de forma geral, é quase o único responsável pelos momentos de contato entre o licenciando e o seu espaço de trabalho. Na primeira fase da pesquisa, pudemos constatar, na dimensão documental dos PPC analisados, como esse fato se apresenta na maior parte dos cursos. No segundo momento – o currículo praticado –, os dados apontam para a necessidade de

(re)construção constante do conceito e da vivência das práticas, de forma a (re)construir a própria profissionalização docente.

A percepção de que a experiência é a fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar transparece na fala dos sujeitos da pesquisa, tanto nas respostas do questionário quanto nas conversas com os grupos focais. Alguns exemplos do grupo focal realizado no curso de pedagogia do turno da noite refletem, ao mesmo tempo, a motivação e a desmotivação dos estudantes pelas vivências relacionadas aos estágios:

Quando a gente tem essas vivências compartilhadas, a gente se desmotiva, se sente despreparado para enfrentar as situações relatadas pelos colegas.

O que se vive no primeiro dia de estágio a gente não esquece [...] a gente lembra mais que os textos.

A desmotivação começa em casa. [...] Aprender com a experiência de outros motiva, mas na escola é outra realidade, coisas diferentes do que a gente vê no ambiente acadêmico.

A fala dos estudantes revela elementos comuns em relação à avaliação do estágio como campo formativo. Um desses elementos parece ser a crença de que o estágio é o espaço onde vão “aplicar” a teoria, de modo a prepará-los definitivamente para a docência. Logo, quando se deparam com a escola, um espaço dinâmico, vivo, permeado por relações humanas complexas – e não um laboratório de aplicação –, recaem em desmotivação, no endosso da ideia de que a teoria não os prepara para a realidade. Por outro lado, “a desmotivação começa em casa” e a figura do estágio *pro forma*, burocrático, da assinatura de papéis para cumprimento de créditos acadêmicos, aciona um outro mito: “só se aprende a ser professor na prática”, que, nesse caso, refere-se ao início da carreira propriamente dita. A larga aceitação dessa perspectiva tem produzido efeitos para a docência, entre eles, um “saber fazer” que não propicia pontes significativas entre a teoria e a prática no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, não há como desconsiderar a urgência de uma formação docente conjunta, cooperada e corresponsável entre universidades e escolas, a fim de que o estágio cumpra seu importante papel formativo, o que inclui o necessário processo reflexivo teoria e prática, no ato da experiência vivida.

A recorrência na percepção dos estudantes de que a prática formaria o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial necessita de ponderação. É preciso refletir sobre o papel mítico que é atribuído à prática como fonte para o “[...] conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar” (MARCELO, 2009, p. 121). Para o autor, é preciso dar ênfase na pesquisa sobre aprender a ensinar, uma vez que a reflexão, a pesquisa e a narrativa sobre a prática permitem compreender a incerteza e a espontaneidade do ensino, a fim de que a ação docente possa ser construída a partir das particularidades do cotidiano escolar e da sala de aula. De acordo com ele, o conhecimento docente é “[...] adquirido através da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem” (MARCELO, 2009, p. 121).

Nessa mesma linha de raciocínio, estudos e pesquisas têm apontado a existência de posições diferentes quanto à aprendizagem docente para a prática. Ao repensar as conexões entre formação e experiências, Zeichner (2010) pondera que há mais de um ponto de vista. Na visão tradicional, os professores principiantes aprendem sobre o ensino no exercício da função, ou seja, a partir da prática durante o estágio profissional. Já outros defendem que essa formação precisa acontecer de forma gradual, uma vez que a responsabilidade de gerir uma classe vem depois ou em conjunto com uma gama de componentes curriculares que preparam para a prática o futuro professor, aliada a uma extensa experiência de estágio sob a supervisão cuidadosa de um orientador.

Assim, a pesquisa nos aponta percepções sobre aspectos fundamentais da constituição do sujeito-professor, como o conceito e a vivência da prática nos currículos e os modos como se

concebe sua relação com a teoria, indicando que a construção da prática docente deve iniciar-se já na formação inicial sob a supervisão de um orientador. Além disso, é preciso ainda que os currículos abram espaço para que a prática seja vista como um lugar para reflexão, problematização e compartilhamento de experiências de campo, a fim de que essas vivências possam ser orientadas e conectadas às necessidades da profissão docente.

TDIC para uso x TDIC para ensino-aprendizagem

Na primeira parte da pesquisa, a investigação apurou que há cursos (Matemática, Pedagogia e Letras) que demonstram maior preocupação com o uso das TDIC, por apresentarem em seus currículos diferentes componentes curriculares, como disciplinas obrigatórias e optativas. Já em outros cursos (Educação Física e Ciências Biológicas), verificamos que, embora haja preocupação com a inserção das tecnologias, ela se resume à oferta de apenas duas disciplinas obrigatórias cujas ementas não focam a prática, mas sim a “instrumentalização” do estudante para o uso de ferramentas e aplicativos digitais.

Tendo em vista os resultados obtidos pela parte inicial da pesquisa, consideramos fundamental dar continuidade à investigação, partindo para a compreensão da vivência curricular dos licenciandos, a fim de entender a maneira com que a inserção das TDIC acontece de fato na formação docente. Para pensar como essa formação deveria acontecer, concordamos com Frizon e demais autores (2015) que os cursos de licenciatura precisam repensar o fazer pedagógico, de modo a introduzir componentes curriculares capazes de atender às necessidades educacionais e as demandas trazidas para o contexto escolar pela sociedade da informação. Só assim o futuro professor estará apto a considerar:

[...] as potencialidades, as individualidades de cada aluno, estimulando processos educativos em que o aluno possa desenvolver-se autonomamente, numa perspectiva de apropriação e produção do conhecimento. Esse comportamento somente será possível se o professor experienciar na sua formação novas formas de conduzir os processos educativos, que considere o estado da arte de sua disciplina, o uso ativo e crítico das tecnologias digitais, além de compreender como se processa a mediação entre professor e aluno, professor e tecnologia, aluno e tecnologia (FRIZON et al., 2015, p. 10195).

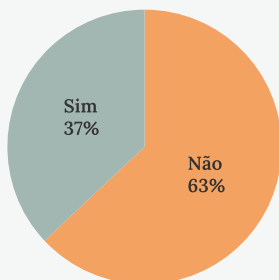
Assim como os autores, acreditamos ser fundamental que os cursos de licenciatura repensem seus currículos, de modo a incluir componentes voltados para o uso das TDIC. O objetivo não deve ser somente a aquisição de competências e habilidades para o emprego da tecnologia digital, mas principalmente o favorecimento de um fazer pedagógico renovado que contribua para a produção de situações pedagógicas que assegurem a apropriação e produção do conhecimento com o uso das TDIC.

Embora tenhamos identificado, na primeira parte da pesquisa, a necessidade de os currículos das licenciaturas investigadas abrirem mais espaço para o uso das TDIC, buscamos nesta segunda etapa compreender a vivência dos estudantes nesse aspecto. Procuramos inicialmente investigar o acesso e a familiaridade com equipamentos, recursos, *softwares* e aplicativos digitais. Assim, pelo questionário, constatamos que a maioria dos estudantes tem acesso frequente a um ou mais recursos/equipamentos digitais, como celular, computador, *pendrive*; e também usam com certa regularidade aplicativos para armazenamento em nuvens, jogos digitais, Google Docs e redes sociais, como Instagram, Facebook, WhatsApp e LinkedIn.

Já quando questionados sobre a preparação oferecida pelos currículos de seus cursos para o uso das TDIC na prática docente, os respondentes se dividem entre “preparam” e “não preparam”. O Gráfico 4 apresenta a síntese das respostas dos estudantes à pergunta: “Você acredita que seu curso de graduação está

preparando você para a utilização das tecnologias digitais em sua futura prática docente?”.

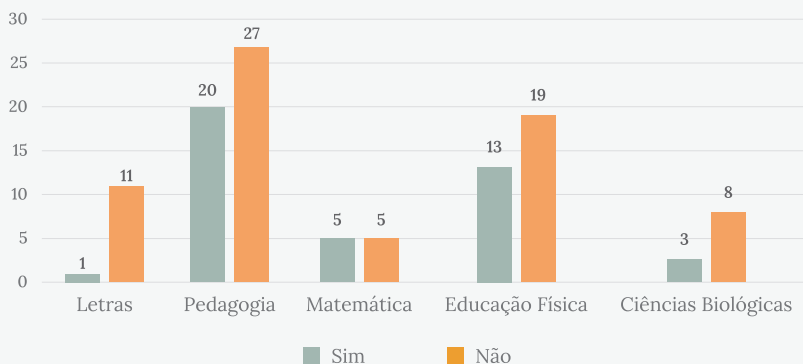
Gráfico 4: Formação para o uso das TDIC na prática docente



Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas dos questionários aplicados.

O Gráfico 4 demonstra que a maior parte dos respondentes afirma não estar sendo preparado para introduzir as TDIC na prática docente. Ao observarmos as respostas por curso, é possível confirmar as impressões da primeira etapa da pesquisa, ou seja, há variação entre os currículos das licenciaturas, o que pode ser visualizado no Gráfico 5.

Gráfico 5: Formação para o uso das TDIC na prática docente por curso



Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas dos questionários aplicados.

Por esse gráfico, é possível perceber que há cursos, como Pedagogia, Matemática e Educação Física, em que, embora a coluna do “não” se sobreponha ao “sim”, os estudantes se dividem ao afirmar que estão ou não sendo formados para o uso das TDIC como ferramenta pedagógica; enquanto, em outros, como Letras e Ciências Biológicas, é expressivo o número de estudantes que acredita não estar recebendo essa formação. Não podemos deixar de considerar, contudo, que muitos estudantes que responderam “sim” apresentaram justificativas, revelando que as iniciativas curriculares ainda estão aquém das necessidades do futuro professor:

Acredito que, mesmo cursando matérias relacionadas às tecnologias, é necessária uma abordagem que nos auxilie no uso real dessas tecnologias em sala de aula, ou seja, diretrizes para utilizarmos essas tecnologias de forma útil e condizente com a realidade dos alunos. Nós temos acesso às ferramentas e conhecimento acerca das funções de algumas delas, mas acho necessário sabermos aplicá-las em sala de aula (Estudante de Letras).

Os novos profissionais que estão sendo formados no curso de pedagogia já têm uma carga de informação em tecnologia boa, temos também matérias sobre tecnologia, mas ainda sim é muito pouco para realidade, cabendo ao profissional se atualizar (Estudante de Pedagogia – noite).

Parcialmente, poderia ser melhor. Na minha opinião, é muito pouco, mas de certa forma nos prepara (Estudante de Educação Física).

Em algumas disciplinas é exposto certos recursos tecnológicos que podem ser utilizados. Mas falta a prática e de como esses recursos podem ser implementados no dia a dia escolar (Estudante de Matemática).

Os respondentes deixaram claro em seus depoimentos que, mesmo que haja no currículo espaço para o uso das tecnologias digitais na formação docente, a relação desse conhecimento com a prática profissional ainda é incipiente, ou seja, não é suficiente para que o futuro professor se aproprie das TDIC como recurso pedagógico.

As práticas, de uma maneira geral, acabam sendo muito tradicionais e pouco experimentativas no que tange à tecnologia (Estudante de Biologia).

As aulas de metodologia não utilizam o laboratório de informática (Estudante de Letras).

Estudantes acharam defasada a forma como o conteúdo (uso da tecnologia na sala de aula) foi apresentado na disciplina (Estudante de Educação Física – manhã).

Embora seja significativo o número de estudantes que consideram não estar sendo formados para o uso das TDIC, encontramos também declarações de vivências positivas propiciadas pelos currículos quanto ao uso da tecnologia digital para a prática docente.

Sempre é falado em sala de aula sobre o uso das tecnologias em sala de aula, mas tivemos uma disciplina específica em que buscamos e avaliamos jogos digitais que podem auxiliar no ensino aprendizagem e podem ser utilizados em sala de aula em conjunto com o conteúdo lecionado (Estudante de Pedagogia – manhã).

O uso desses recursos são pouco estimulados dentro da instituição de maneira geral. Porém, observo uma melhora na sugestão de utilização a partir do 5º período como estratégia de ensino (Estudante de Ciências Biológicas).

Aprendi durante o curso as várias plataformas de apresentação de trabalhos, e formatações destas formas de armazenamento e assim fica mais prático o desenvolvimento de atividades (Estudante de Educação Física – manhã).

Ainda procurando investigar experiências formativas positivas, buscamos averiguar ações formativas para o uso das TDIC que se apoiassem no tripé universitário ensino-pesquisa-extensão. Por isso, perguntamos aos estudantes: “Durante a sua graduação, você teve contato com iniciativas/atividades/estratégias (disciplinas, projetos de pesquisa e/ou extensão) que incentivavam o uso da tecnologia para o ensino? Se sim, quais foram elas?”. Embora muitos declarassem que não, para essa questão obtivemos as seguintes respostas positivas:

Sim. Geogebra e outros aplicativos do celular e alguns programas nos computadores dos laboratórios (Estudante de Matemática).

Sim. Projetos de pesquisa – Observatório de Políticas Públicas pela Sustentabilidade e Restauração de área degradada – que fomentavam a utilização de tecnologias como divulgação científica, bem como construção de aplicativos e plataformas (Estudante de Ciências Biológicas).

Tive a oportunidade de ver um pouco mais sobre o uso da tecnologia para o ensino no projeto extensão que participo, que fala sobre as práticas investigativas para o ensino de ciências. Após entrar no projeto estive mais atento para pesquisar sobre as novas tecnologias que estão sendo utilizadas para auxiliar na educação (Estudante de Pedagogia – noite).

Residência pedagógica, desenvolvimento de jogos didáticos para o ensino de história (Estudante de Pedagogia – noite).

Sim, estou participando de um projeto de extensão com a prof. A⁵. Estamos introduzindo o ensino de língua inglesa no fundamental I na escola B. A professora sempre nos incentiva e nos dá dicas para o uso de tecnologia para as aulas, porém os recursos são escassos, e a cultura das escolas não estão acostumadas a esse tipo de dinâmica em sala de aula (Estudante de Letras).

Essas respostas nos permitem identificar propostas que abordam o uso das TDIC, mas, tal como no campo dos currículos, essas iniciativas atreladas à pesquisa e à extensão ainda são poucas. Embora as experiências com TDIC para além da grade curricular mereçam ser consideradas como ações formativas, é importante destacar que elas foram vivenciadas por um pequeno número de estudantes que tem interesse e disponibilidade para participar dos projetos de pesquisa e de extensão oferecidos na unidade.

No grupo focal, os futuros professores afirmaram que acreditam que há espaço no currículo para inserção das TDIC, porém essa certeza é relativizada com a insegurança deles quanto aos seus conhecimentos e desempenho pessoal para o uso dessas mesmas tecnologias. Encontramos relatos de pouca familiaridade com os “instrumentos”, entendidos como *softwares*, aplicativos e até mesmo com os próprios dispositivos digitais.

De certa forma sim, mas acho que não foram fornecidos instrumentos suficientes para lidarmos na prática com as crianças em sala de aula. Tivemos as disciplinas de tecnologia onde aprendemos um pouco das estratégias possíveis, mas ainda me sinto insegura a esse respeito (Estudante de Pedagogia – noite).

5 Os nomes da professora e da escola foram omitidos.

Sou muito fraco em relação às tecnologias e vejo que o curso até oferta de alguma maneira ferramentas ou meios para a inclusão das tecnologias, mas não consigo acompanhar. Acredito que seria interessante o melhoramento da metodologia de aplicação desses conhecimentos (Estudante de Educação Física – manhã).

A utilização de um programa multiplataforma (PC e Smartphone) com pouco uso e sem um estudo completo da ferramenta cai no esquecimento após um tempo sem utilizá-lo. Até mesmo o uso do pacote office (Word, Excel, Power Point) não são tão explorados ou usados com frequência (Estudante de Matemática).

Tem a tentativa do curso em ofertar disciplinas (Sociedade, Educação e Tecnologia) em dois semestres [...], mas devido à metodologia ou ao docente a gente não teve uma satisfação quanto a isso. Quem não tem o conhecimento prévio sobre tecnologia vai sair daqui sem ter a mínima noção do que aconteceu, infelizmente (Estudante de Letras).

Convidados a dialogarem com as pesquisadoras sobre as vivências e experiências curriculares, os licenciandos reconhecem a importância de serem preparados para lidar com as tecnologias digitais na escola. Segundo eles:

Se o professor não se adequar, não estiver junto com a tecnologia vai ficar para trás. Para trás no sentido de aprendizagem, porque os meninos hoje estão muito espertos, eles estão muito ágeis. Então adianta você ficar no método tradicional de quadro, quadro, folha porque não vai ter resultado. Já que a tecnologia (digital) está aí, vamos usar ela a nosso favor (Estudante de Pedagogia – noite).

Ainda no grupo focal, algumas pessoas consideraram a necessidade de conhecer melhor o perfil dos estudantes da educação básica para trabalhar com as TDIC:

A gente comenta muito em trazer a vivência do estudante para a escola, o estudante está o tempo todo com o celular na mão é dentro e fora da escola (Estudante de Pedagogia – noite).

A principal ferramenta que a universidade me deu é essa linha de pensar assim [...] você precisa estar interagido no meio, interagir com seus alunos para conhecer a realidade deles, o que eles gostam, o que eles vivem para você saber como usar a tecnologia (Estudante de Pedagogia – noite).

Os depoimentos do grupo focal confirmaram os dados reunidos pelo questionário no que se refere à incipiência de iniciativas curriculares mais específicas para a formação do professor para o uso da tecnologia digital:

Atualmente eu estou estagiando como professora de inglês, eu precisei fazer uma relação de notas para os meus estudantes. Eu pensei primeiramente em fazer no Excel, só que quando eu fui fazer eu tive muitos problemas. Aí eu pensei, poxa vida, formação de professores eu vou fazer relação de nota a minha vida inteira e não aprendi a fazer (Estudante de Letras).

Além das disciplinas obrigatórias, nosso curso não tem nenhum outro apoio ou outro suporte [...] para trabalhar nessa nova perspectiva (Estudante de Letras).

Fora a disciplina "Sociedade, Educação e Tecnologia" não é colocado em outras disciplinas plataformas de ensino (digitais) (Estudante de Educação Física – manhã).

Percebemos pelas respostas ao questionário e pelos depoimentos dados durante o grupo focal que, embora haja previsão na grade curricular de tempos e espaços que tratam da tecnologia digital em proporções diferenciadas nos cursos pesquisados, ainda são ineficientes e, na percepção dos estudantes, pouco preparam para lidar com a inserção das TDIC na prática pedagógica. É interessante observar que eles estão conscientes de que a formação oferecida pelos cursos não está em consonância com a cultura em vigência na contemporaneidade e pouco trata

do perfil de alunos, das necessidades e dos desafios que as TDIC trazem para os docentes do século XXI.

Considerações finais

Pelo que foi possível interpretar a partir das respostas, as representações – especialmente sobre a profissão docente, o papel do professor e a relação destes com a formação – permitem compreender como os estudantes estão recontextualizando sua formação. Tais representações estão profundamente imbricadas na percepção que eles têm sobre o seu currículo e sobre o tipo de conhecimento que consideram importante para a construção da profissão docente. Corroboramos com Marcelo (2009) que a identidade profissional, ou o modo como os professores definem a si mesmos e aos outros, evolui ao longo da carreira e pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos. São fatores importantes para a dinamicidade dessa construção “[...] o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (LASKY, 2005 apud MARCELO, 2009, p. 112). Essa complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais que constituem as identidades profissionais é resultado de um intrincado e dinâmico equilíbrio em que a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Os dados do questionário indicaram que há um consenso entre os estudantes de que não estão recebendo formação suficiente para estabelecer relações entre o uso das tecnologias digitais e sua atuação docente. Mesmo para os cursos que reconhecem esse preparo, houve a pontuação da escassez de disciplinas e a pouca eficiência delas para a prática profissional. Embora tenham sido identificados outros tempos e espaços de formação

para o uso das TDIC, eles atingem um pequeno número de estudantes que tem interesse e disponibilidade para participar de ações de pesquisa e extensão.

Com relação à docência, os graduandos sentem que há preparação para o exercício da profissão, mas que essa formação ainda se distancia dos problemas e das vivências escolares. Os grupos focais confirmaram as impressões das respostas dadas ao questionário, pontuando que a formação precisaria estar mais relacionada com as demandas reais da escola e proporcionar um estágio supervisionado acompanhado por professores da licenciatura, permitindo uma troca de experiências entre estudantes, escola e universidade. Os grupos sinalizaram também a necessidade de mais iniciativas que aproximem o exercício do ensino ao mundo conectado e tecnológico.

Consideramos, portanto, apoiadas por outros pesquisadores que se ocupam da formação docente, que os resultados da pesquisa nos indicam que é urgente (re)pensar currículos, para que aproximem o fazer docente da realidade e das necessidades do contexto escolar e construam processos de formação que possam contribuir efetivamente com a apropriação, o conhecimento e a autonomia pedagógica dos professores para o uso das tecnologias digitais (FRIZON, 2015; GATTI, 2016). Além disso, pontuamos aqui a necessidade de construir percursos que não aprofundem as dicotomias técnico x pedagógico, teoria x prática, TDIC para uso x TDIC para ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa nos permitiu (re)pensar os currículos dos cursos de licenciatura em nosso local de trabalho, comparando-os à realidade de outros espaços, entendendo-os na perspectiva da constante necessidade de reconstrução dos processos formativos. Acreditamos que, a partir destes resultados, é possível qualificar intervenções nos processos de construção dos currículos e auxiliar na elaboração de percursos significativos, que se apresentem como possibilidades de formação de um profissional docente preparado de forma plena para realizar o seu trabalho, tendo em vista os muitos desafios da profissão.

Referências

- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20 n. 62, jul./set. 2015.
- FRIZON, Vanessa et al. A formação de professores e as tecnologias digitais. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2015.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/4843>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.