

## **PRÁTICAS DE ENSINO DOS ACADÊMICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA.**

**Marilene Marzari  
Hidelberto de Sousa Ribeiro**

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as práticas de ensino desenvolvidas pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras e Geografia, de uma Instituição Federal de Ensino, durante a regência no estágio supervisionado na segunda etapa da Educação Básica, nas escolas estaduais de Barra do Garças/MT. A metodologia utilizada foi a qualitativa e os procedimentos foram de observação, entrevista e análise de documentos. O referencial teórico pautou-se em autores como Veiga, Pimenta, Vygotsky, Davídov, entre outros. Os resultados preliminares indicam que os acadêmicos reproduzem, durante a regência, as práticas de ensino que vivenciaram durante a formação escolar. Isso implica dizer que ensinam, basicamente, a partir da exposição da definição de conteúdos e, na sequência, de uma lista de tarefas de fixação que a maioria dos alunos responde, se estiverem condicionadas a uma nota.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas de ensino. Aprendizagem.

O interesse pelo estudo das práticas de ensino está ligado à trajetória profissional, principalmente na Educação Básica, na qual atuamos como formadora, em um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica. O recente ingresso em uma Instituição Federal de Ensino, como docente, nos cursos de licenciatura, possibilitou elaborar o referido projeto com o propósito de desencadear discussões em relação às práticas de ensino desenvolvidas pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Geografia e Letras, durante a realização dos estágios supervisionados, no ensino fundamental. O motivo do estudo está relacionado ao período em que atuamos na Educação Básica que, entre tantos problemas, um era recorrente e chamava a atenção por estar relacionado à prática de ensino dos professores que atuam nesse nível da educação, principalmente, os referentes aos aportes teórico-metodológicos necessários ao desempenho das atividades relacionadas ao ensino que resultem em aprendizagem por parte dos alunos.

Partimos do princípio de que a aprendizagem dos alunos da Educação Básica tem relação com a formação acadêmica dos professores; por isso, a necessidade de investigar para discutir estratégias de intervenção, tanto na formação inicial dos acadêmicos quanto na continuada. Sabemos que as avaliações referentes à aprendizagem dos alunos da Educação Básica, tanto macro quanto micro, revelam fragilidades significativas, o que justifica a necessidade de pesquisas que possam contribuir para os avanços na qualidade da educação escolar em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a presente pesquisa parte da seguinte problemática: como os acadêmicos dos cursos de licenciatura – Letras e Geografia - desenvolvem as práticas de ensino junto aos alunos da segunda etapa da Educação Básica nas

escolas da rede estadual de Barra do Garças/MT, durante a realização da regência, no estágio supervisionado?

O estudo tem como objetivo principal: analisar as práticas de ensino desenvolvidas pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras e Geografia, durante a regência no estágio supervisionado realizada na segunda etapa da educação Básica, nas escolas da rede estadual em Barra do Garças/MT. Em decorrência desse objetivo foram elaborados os objetivos específicos: - conhecer os planos de aula a serem desenvolvidos pelos acadêmicos; - acompanhar os acadêmicos durante a regência no estágio supervisionado; - observar se ocorre a aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos ensinados; - realizar a avaliação com os acadêmicos em relação à experiência docente vivenciada durante a regência; - identificar as contradições na práxis do ensino com a formação inicial - curso de licenciatura em Letras e Geografia.

Para isso, utilizamo-nos da pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), possibilita um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto de pesquisa, auxilia na descrição detalhada dos acontecimentos, ou seja, do que está para além das aparências, do visível e do perceptível. A intenção é averiguar como ocorrem as relações didático-pedagógicas dos estagiários e alunos durante as aulas. Para isso, utilizamos os procedimentos de observação, entrevista e análise de documentos que possibilitam uma análise mais minuciosa das práticas de ensino desenvolvidas pelos acadêmicos dos cursos de Letras e Geografia. A pesquisa começou a ser realizada no final do ano de 2013, quando da aprovação do projeto junto à Pró-reitoria de Ensino e Pesquisa - período de 2013-2015 - e a rede estadual de educação encerrou uma paralisação de meses. Em função disso, observamos, no final de 2013 e início de 2014, somente a prática dos acadêmicos de Geografia. O curso de Letras, em função dessa paralisação, optou por desenvolver a regência -estágio supervisionado - na própria universidade.

Nessa pesquisa, utilizamo-nos de uma literatura que trata da formação inicial, da abordagem histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, entre outros, que discutem a necessidade de uma sólida formação teórico e didática, a fim de que os futuros professores sejam capazes de mediar a formação do pensamento teórico, necessário para o desenvolvimento cognitivo.

**FORMAÇÃO INICIAL:** prática como componente curricular e estágio supervisionado

A formação de professores, nos últimos anos, tem sido tema de discussões, reflexões e questionamentos. Isso decorre em função das mudanças em relação à sociedade e

ao papel da escola que requer, cada vez mais, a ampliação de saberes que compõem o conhecimento profissional docente para atender, principalmente, a diversidade presente nas instituições de ensino.

Na história da educação brasileira, durante décadas, o trabalho docente consistia em transmitir conhecimentos dogmáticos, de forma expositiva e repetitiva aos seletos alunos, restando a estes a função de memorizar e reproduzir mecanicamente os conteúdos ensinados em avaliações que objetivavam quantificar o conhecimento absorvido. Essas práticas, ao longo dos anos, passam a ser questionadas diante de outras necessidades, até então, ausentes no contexto escolar. Dentre elas, destacam-se: a universalização do ensino fundamental; a melhoria da qualidade da aprendizagem; o aumento da obrigatoriedade da pré-escola e ensino médio. Isso passou a requerer do docente uma gama de saberes oriundos de diferentes ciências, que precisam ser apreendidos tanto na formação inicial quanto durante a vida profissional. Esses saberes são mobilizados em decorrência de problemas, necessidades e desafios que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação docente deve ser compreendida como: “[...] uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”. (VEIGA, 2008, p. 20)

Isso implica em mudanças na concepção de formação docente que devem ocorrer durante a formação inicial e continuada, a fim de superar a racionalidade técnica que predominou ao longo da história da educação. Para isso são necessárias mudanças que perpassam os níveis da educação, mais especificamente da formação inicial.

A construção de uma cidadania requer conhecimentos que permitam ao sujeito transformar-se e intervir na sociedade. As instituições de ensino não são as únicas responsáveis por essa educação, mas são as que desenvolvem uma prática educativa planejada e sistemática, durante um longo período, na vida das pessoas, principalmente na Educação Básica.

Em função disso, tais instituições são reconhecidas como espaços de aprendizagem e de socialização dos conhecimentos produzidos historicamente. Esses conhecimentos precisam subsidiar os alunos a ler criticamente textos, agir autonomamente, reconhecer a diversidade, utilizar diversos recursos tecnológicos, comunicar-se em diferentes linguagens, enfrentar desafios, entre outros.

Para isso, os professores devem ter domínio dos conteúdos teóricos e dos procedimentos que contribuam para a construção de humanos. Nos dizeres de Pimenta: “[...]”

dentre os seres vivos, apenas os humanos produzem conhecimentos. [...] É o pensar que constitui o humano. O pensar, o refletir, o conhecer, o dominar a cultura acumulada, as formas de construção da sociedade, as tecnologias e as formas de construí-las. Isso é conhecimento”. (PIMENTA, 2002, p. 31-32)

O domínio dos conteúdos requer uma formação acadêmica, para que os futuros docentes possam desencadear um ensino de cujo processo de aprendizagem os alunos participem. Do contrário, as dúvidas, os questionamentos, as interrogações e as participações dos alunos ficam limitadas a respostas superficiais, pontuais, ou, como se refere Davídov (1988) ao ensino empírico, transmitidos pelos docentes, comprometendo a apropriação de conhecimentos que façam sentido para os alunos e sejam utilizados nos mais diferentes contextos da vida. Em outros dizeres, se a sociedade necessita de profissionais que dominem os conhecimentos científicos, culturais, éticos, entre outros, os cursos de formação devem primar pela formação do pensamento teórico que ocorre por meio da apropriação dos conceitos científicos. Para Sforzi: “[...] a aquisição dos conceitos científicos é potencialmente promotora do desenvolvimento psíquico”. (SFORZI, 2004, p. 82).

O ensino empírico contribui pouco para o desenvolvimento cognitivo e, em função disso, é comum prevalecer o discurso de carência individual, ou seja, que os alunos ‘não sabem nada’. Mudar essa concepção de ensinar requer um caminho pedagógico e didático que resulte na formação da generalização conceitual, no qual o professor:

[...] organiza a observação dos alunos, precisando o objeto da observação, orienta a análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos se converte em seu conceito generalizador. (DAVÍDOV, 1988, p. 102-103)

Nessa perspectiva, a diferença entre generalização de conceitos empíricos e teóricos é que, para os primeiros, a aparência dos fenômenos é captada sensorialmente e tomada pela essência e, com isso, acaba por unir coisas e fenômenos, em termos aparentes; no segundo, são os aspectos essenciais, os traços comuns para uma série de fenômenos.

Assim, a formação dos conceitos empíricos se fundamenta na prática de ensino que avança do particular para o geral e, para formar conceitos teóricos, o ensino deve partir do método dedutivo para identificar o ‘cerne’ que origina o conteúdo e, a partir disso, deduzir as suas múltiplas propriedades particulares. Essa identificação ajuda os alunos a reproduzirem mentalmente o objeto.

Para Davídov (1988), os conteúdos e métodos ensinados na escola têm desenvolvido o pensamento empírico, ou seja, “[...] que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal”. (DAVÍDOV, 1988, p. 104). Portanto, favorece pouco a formação da consciência e do pensamento teórico necessários para realizar generalizações científicas. Isso implica em refletirmos se os conhecimentos ensinados, durante a trajetória de escolarização, têm contribuído para auxiliar os acadêmicos a ensinar na perspectiva da práxis educativa.

Se tomarmos como indicativo o Inciso I, do Art. 01 da Resolução CNE/CP 2, de 2002, que trata dos cursos de licenciatura, temos uma carga-horária de 400 horas destinadas às “[...] práticas como componentes curriculares, vivenciadas ao longo do curso”. (BRASIL, 2002, p. 1). O mesmo artigo traz em seu Inciso II que o Estágio Curricular Supervisionado se inicie, a partir da segunda metade do curso e tenha igual carga-horária - 400 horas. A concepção de prática trazida no documento refere-se a “[...] uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional”. (BRASIL, 2001, p. 23)

Essa concepção de prática e estágio supervisionado, como componentes curriculares, tem sido uma ‘tentativa’ de significar a formação acadêmica do licenciado, ao estar mais próximo do *lôcus* de atuação profissional. Porém, é preciso não se descuidar dos conhecimentos didático-pedagógicos e dos conceitos de cada ciência, para que os acadêmicos compreendam e ensinem a complexa dinâmica da sala de aula. Sem isso, o ensino e a aprendizagem podem ficar comprometidos o que ratifica os

[...] movimentos e as políticas que banalizam o conhecimento no interior das escolas, que não por acaso são dirigidas para as escolas de massa, nas quais é suficiente que certifiquem o maior número de alunos, mas não necessariamente trabalhem os conhecimentos na sua formação [...] O conhecimento possibilita a criatividade, a proposição de outros caminhos às formas como a sociedade está organizada, o que confere a condição de cidadania. (PIMENTA, 2002, p. 31-32)

Em relação aos estágios, o curso de Geografia tem como objetivo “[...] inserir o estudante [...] em contato com o ambiente profissional, discutindo e refletindo sobre o seu papel no Ensino Fundamental e Médio junto às atividades acadêmicas”. (PPP, 2009, p.22). Além disso, objetiva “[...] oferecer ao acadêmico vivenciar a realidade da profissão colocando em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso”. (PPP, 2009, p. 22).

No curso de Letras o estágio “[...] prevê um fazer que se constitui em reflexão, que não morre nela mesma, mas que deve conduzir a ações, já reformuladas à luz de novas teorias alimentadas pelas disciplinas do currículo. Esse movimento da prática à teoria e de volta à prática deve contribuir para a formação de uma prática reflexiva, observadora e interventiva”. (PPP, 2009, p. 22). Assim, o estágio visa “[...] se constituir verdadeiramente numa ação prática dentro da escola-campo, numa tentativa de superação da ideia de que teoria e prática são ideias equidistantes”. (PPP, 2009, p. 22).

Os dois cursos apresentam fragilidade em seus projetos pedagógicos que ainda precisam de uma melhor compreensão, principalmente em relação às práticas, como componentes curriculares e as disciplinas pedagógicas, para que se possa efetivar a práxis. Para avançar na concepção que separa teoria e prática é necessário eliminar a aparência ilusória que envolve o objeto, de modo a apreender os nexos e as mediações que o constituem. Isso é possível por meio de uma teoria crítica que permite ao sujeito desvelar e revelar o objeto. Vale ressaltar que

A relação entre teoria e prática é, nesse sentido, de contradição. A teoria está atrelada à sociedade, está condicionada pelas condições reais de existência, mas não está subordinada a ela, não está presa a essa realidade, não está a serviço da prática, mas, ao contrário, a teoria se encontra independente dessa realidade, dessa prática social. E somente por isso a teoria é capaz de pensar, refletir e transformar essa realidade. (SILVA, 2013, p. 179)

Embora a teoria tenha uma relação com a prática, ela “[...] não pode se resumir a ser um saber meramente aplicado ou útil e relevante a essa realidade ou a determinada prática social. A teoria não está a serviço dos interesses privados e particulares de dominação e exploração de um homem por outro homem [...] ao contrário, é fim, pois sua realização é a emancipação, a liberdade do homem”. (SILVA, 2013, p. 180)

Nessa perspectiva, o estágio deve se constituir como eixo que “[...] pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos [...] do curso de formação dos professores e o conhecimento da realidade da sala de aula [...]”. (FAZENDA et. al. 2005, p. 22). Assim,

O estágio, quando visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos. Estes tornam-se ainda mais importantes quando se tem consciência de que as maiores beneficiadas serão a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destacam os profissionais egressos de universidade. (BIANCHI, ALVARENGA, BIANCHI, 2003, p. 8)

Os estágios supervisionados ocorrem a partir da metade dos cursos e são acompanhados por professores da disciplina e coordenação do curso que viabilizam e avaliam a unidade teoria e prática, interação entre os componentes curriculares, a prática pedagógica desenvolvida no estágio e a articulação dos cursos com as redes de ensino que atendem a educação básica.

#### ESTÁGIO SUPERVISIONADO: desafio para os acadêmicos

Com o objetivo de analisar as práticas de ensino desenvolvidas pelos acadêmicos, durante a realização do estágio supervisionado, acompanhamos *in lócus* o desenvolvimento das aulas que contribuíram para ampliar as discussões a respeito da formação dos futuros professores da educação básica. Inicialmente, faremos algumas considerações em relação ao ambiente da sala de aula e, na sequência, ao planejamento, ao desempenho dos estagiários e à organização do ensino e da aprendizagem, durante o exercício da prática docente.

As observações realizadas em sala de aula permitem dizer que as instituições de ensino pesquisadas vivenciam momentos de ‘certa tensão’ no interior das salas de aula, dentre elas: - o enfraquecimento da autoridade do professor que se evidencia nas constantes solicitações de silêncio e nos ‘tons altos’ para poder se fazer ouvir; nas conversas e nos xingamentos infundáveis entre os alunos; na ausência e/ou desconhecimento de regras e valores básicos de convivência coletiva; na total inexistência de um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem; no aparente ‘descompromisso’ e/ou ‘desinteresse’, tanto com o processo de ensino quanto de aprendizagem, entre outros. É nesse contexto que os acadêmicos iniciam suas primeiras experiências profissionais e dificilmente conseguem realizar, com o mínimo de aproveitamento, a regência, durante os estágios supervisionados.

Se, por um lado, as salas de aulas observadas são pouco propícias para o processo de ensino e aprendizagem, por outro, os acadêmicos apresentam fragilidades em relação à preparação para o exercício da docência, tanto em relação aos conteúdos específicos, que fazem parte do currículo do ensino fundamental quanto das questões didático-pedagógicas que compõem o exercício da docência. Isso se evidencia na elaboração do plano de aula, na exposição de definições dos conteúdos, na ênfase dada ao livro didático, nos exercícios propostos e na avaliação da aprendizagem.

Em relação ao plano de aula, existem, no contexto da universidade, orientações de que eles devem ser elaborados para contemplar, em média, quinze minutos de exposição dos conteúdos e o restante do tempo para o desenvolvimento de exercícios. Essa prática de planejar, para os estagiários, independe de ser uma ou duas horas de aula, o que acaba

gerando ociosidade e perda de um tempo que poderia ser melhor aproveitado, no sentido da aprendizagem dos conteúdos. Além disso, essa prática acaba desencadeando o que comumente denominamos de ‘indisciplina’ dos alunos que ficam muito tempo sem ter atividade, ou seja, esperando que o horário da aula termine.

Os planos de aula, em sua maioria, contemplam os dados de identificação, a ementa e/ou temas, os objetivos geral(is) e específicos, procedimentos de ensino, recursos, avaliação e referências bibliográficas; porém, na maioria das vezes, os acadêmicos carecem de maior compreensão de cada item, principalmente em relação à coerência teórica. Uma leitura dos planos indica, por um lado, uma predominância na centralidade do professor, que se sente na obrigação de explicar os conteúdos; por outro, os alunos, dificilmente, prestam atenção às explicações. Essa tem sido uma prática recorrente entre os acadêmicos observados que adentram a sala de aula, anunciam o conteúdo e iniciam a explicação e/ou leitura de fragmentos do livro didático. Poucos são os alunos que tentam acompanhar a leitura e a explicação do estagiário, pois a maioria conversa em tom alto, alguns entram e saem da sala, outros andam pela sala, chamando a atenção das mais diferentes formas: batem o caderno/livro na carteira, balançam a carteira do colega, ouvem música no celular, discutem questões extra-escolares, entre outras coisas. Somente alguns tentam ouvir a leitura e/ou a explicação do professor.

Nesse ambiente ‘agitado’ a aula acontece e, quando o estagiário termina de expor os conteúdos referentes àquela aula, entrega e/ou passa no quadro as tarefas. Depois, o estagiário passa nas carteiras, para auxiliar os alunos que solicitam, e, ao final da aula, recolhe os exercícios para atribuir uma nota – condição *sine qua non* para fazê-la. Essa tem sido uma das estratégias utilizadas para que os alunos façam as tarefas que contribuem pouco para a aprendizagem e a formação do pensamento teórico, uma vez que requer cópia e/ou reprodução do que foi transmitido.

Em relação aos conteúdos podemos dizer que são ensinados empiricamente, ou seja, de forma superficial, aparente, pontual e

[...] com a típica sequência de pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor - responde, sobretudo, com o objetivo de avaliar o aluno, verificando os conhecimentos que ele possui. Esse tipo de interação verbal não é ‘feito’ para favorecer a construção de novos conhecimentos e muito menos a contraposição dos pontos de vista. (PONTECORVO, 2005, p. 67).

Esses conteúdos são reproduzidos do livro didático, geralmente desprovidos de contextualização histórica. Essa prática de ensinar, nos dizeres de Vygotsky, dificilmente faz sentido para quem aprende, por não conseguir compreender o significado daquele amontoado de definições.

Coerente com a forma de ensinar – transmissão de conteúdos pontuais e superficiais - apresentam-se as tarefas de fixação dos conteúdos, em forma de questionários, preenchimento de lacunas, relacionar as colunas, caça-palavra, entre outras, que exigem pouco raciocínio dos alunos. Essas tarefas acabam sendo respondidas e memorizadas mecanicamente e fazem pouco sentido para os alunos. Em relação a isso, os estudos de Hedegaard têm mostrado que “[...] a maior parte do conhecimento escolar é conhecimento empírico, ou seja, conhecimento em forma de fatos ou conhecimento de texto, e como tal ele nunca se torna muito útil na vida diária dos alunos, seja durante seus anos de escola ou mais tarde”. (HEDEGAARD, 2002, p. 210). Além disso, ocupam a maior parte da aula, em média dois terços, e isso desencadeia tempo ocioso que poderia ser aproveitado para tantas outras aprendizagens.

Em função disso, a tendência mais provável dessa prática é a de que os acadêmicos dos cursos estejam reproduzindo os conteúdos memorizados mecanicamente durante os anos de formação, inclusive universitária, sem, contudo, terem se apropriado do significado cultural dos conceitos. Assim, o significado deixa de se tornar propriedade sua, como conceito científico, uma vez que requer internalização e apropriação do processo de produção. Sem isso o conteúdo se torna uma “[...] assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos [...] mas, na prática, esconde o vazio”. (VYGOTSKY, 2001, p. 247)

É, então, possível pensar que, tanto os estagiários quanto os alunos do ensino fundamental deixam de se apropriar dos conceitos e apenas memorizam definições frágeis e superficiais. Em consequência disso, os acadêmicos, quando no exercício do estágio, na docência, acabam reproduzindo a forma de ensinar que aprenderam no decorrer da trajetória de vida escolar, tanto na educação básica quanto no ensino superior, ratificando o mesmo processo de ensino.

Superar essas fragilidades requer a criação de “[...] ferramentas intelectuais tão poderosas no ensino que os alunos podem tomá-las no mundo exterior e aprender as complexidades desse mundo com a ajuda dessas ferramentas”. (ENGESTRÖM, 2002, p. 196). Para isso, o desafio consiste em superar os limites das metodologias tradicionais de investigação:

[...] que geralmente utilizam temas ‘estáticos’ de definição, de agrupamento, de solicitações de informações sobre elementos isolados ou campos conceituais, revelam-se, na sua maioria, insatisfatórias, justamente pela escassa contribuição que conseguem dar ao conhecimento “dinâmico” dos processos sociais de construção conceitual. (ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 208)

Rever concepções de ensino e se apropriar de outras é possível, quando se questionam as verdades cristalizadas e se estabelece um diálogo entre os envolvidos no processo de ensinar e aprender que leve às mudanças nas estruturas de pensamento. Isso requer um planejamento que permite fazer conexões de ideias, de opiniões, de informações, de compreensões e de elaborações que requerem

[...] um período de tempo considerável, um adequado nível de domínio dos métodos de análise e de síntese e da sua generalização, para que os alunos desenvolvam a capacidade de melhorar a compreensão, a memorização voluntária [...]. Isto também é válido no que diz respeito à aquisição de conceitos novos das diversas disciplinas, à mudança qualitativa do pensamento do aluno sobre a explicação dos diversos fenômenos da realidade, à solução de problemas práticos que exigem a aplicação destes conceitos. (KOSTIUK, 2005, p. 49)

Como a maior parte do ensino é empírico, a capacidade de análise e generalização dos diferentes fenômenos da realidade fica comprometida, pois, para desenvolver o pensamento cognitivo, os alunos precisam se apropriar dos conceitos científicos. Isso não ocorre de forma isolada e fragmentada, uma vez que: “[...] um novo conceito, uma nova generalização não surge senão com base no conceito ou generalização anterior”. (VYGOTSKY, 2001, p. 375). A incorporação de conceitos aos já existentes faz com que as estruturas mentais sejam modificadas e permitam a reconstrução interna dos conceitos e, conseqüentemente, a capacidade de realizar generalizações teóricas.

Durante as observações deixamos de vivenciar momentos de organização do espaço e de estudo coletivos, a não ser quando os alunos, ‘desobedecendo’ as orientações do estagiário, se juntavam para resolver ou copiar do colega os exercícios que eram solicitados. Uma questão que chamou a atenção foi o fato de que durante a resolução das tarefas, uma parte dos alunos conseguia se acalmar e respondê-las, embora isso estivesse condicionado à atribuição de uma nota, em detrimento da aprendizagem. Mesmo que o objetivo primeiro tenha sido realizar a tarefa, em função da nota, isso sinaliza que outras formas de organizar o espaço e o ensino podem desencadear o desejo de aprender dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Nos cursos de licenciatura em estudo, as diferentes disciplinas são trabalhadas de forma fragmentada e os conteúdos são, prioritariamente, ensinados empiricamente, fazendo com que contribuam pouco para a práxis educativa. Essas formas de lidar com o conhecimento têm sido indicativo de que muitos alunos chegam e saem do ensino superior sem terem desenvolvido o pensamento que deveriam, desde os primeiros anos de escolaridade. Em função disso, reproduzem, durante a regência nos estágios, a formação que recebem, ao longo da escolaridade e os alunos da educação básica dificilmente conseguem se apropriar dos conteúdos para avançar no processo de aprendizagem.

Isso decorre em função da predominância da exposição de definições dos conteúdos, da crença de que se aprende somente com o professor e da reprodução de exercícios que pouco têm contribuído para o desenvolvimento cognitivo. Essa prática dificulta a interação entre os alunos que, nos dizeres de Vygotsky, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, pois a apropriação do conhecimento social, histórico e culturalmente construído ocorre, a partir da inter para a intrapessoal.

Por fim, podemos dizer que os acadêmicos pesquisados, de uma forma ou de outra, reproduzem, durante os estágios, as práticas vivenciadas na trajetória escolar e, de certa forma, ratificadas no ensino superior. Assim, mantém-se um modelo de educação escolar que naturaliza a exclusão, ao isentar os docentes das responsabilidades com o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que mais necessitam apreender os conhecimentos escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação estágio supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2003. 101 p.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9, de 17 de janeiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, p.31, 18 janeiro. Seção 1. 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, p.9, 04 março. Seção 1. 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, p. 31, 09 abril. Seção 1. 2002.

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA/UFMT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia**. Barra do Garças, 2009.

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA/UFMT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Barra do Garças, 2009.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolaesed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: HARRY, Daniels (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O Papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et. al.; PICONEX, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e estágio supervisionado**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, Aléxis et al. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002. – (Coleção Entre Nós Professores).

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores**: dilemas e desafios da relação teoria e prática. Curitiba: Appris, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZUCCHERNAGLIO, Cristina. Construir modelos compartilhados sobre fenômenos naturais. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERNAGLIO, Cristina (Orgs.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: ArtMed, 2005.