

As rupturas e renegociações do Contrato Didático em aulas de química na visão de um estagiário.



Disruptions and the didactic contract renegotiations in chemistry classes in the view of a trainee.

Patrícia Oliveira Hoffmann do Canto¹, po2910@gmail.com, Leila Inês Follmann Freire¹, leilafreire@uepg.br, Tathiane Milaré¹, t_milare@msn.com

1. UEPG, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Av. General Carlos Cavalcanti, 4748

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo expor a importância do contrato didático em sala de aula sob o olhar de um estagiário de um curso de Licenciatura em Química. Quando em sala de aula, atuou como observador e professor, realizando observações, renegociações, tentando estipular regras e relações entre os alunos e o saber. É fundamental que estas relações estejam em harmonia para que ocorra aprendizagem pelos alunos. Essa oportunidade de análise por vezes fica prejudicada por inexperiência deste estagiário, ou por uma visão restrita que este venha a apresentar, mas levanta aspectos importantes e interessantes, que podem contribuir, tanto para a prática do docente titular em sala de aula, como para a aprendizagem da docência do futuro professor.

Palavras-chave: contrato didático, estagiário, saber, regras.

Abstract .

This paper aims to explain the importance of didactic contract in the classroom under the eye of an intern a Degree in Chemistry. When in the classroom, served as an observer and teacher, conducting observations, renegotiations, trying to establish rules and relationships between students and knowledge. It is essential that these relationships are in harmony so that there is learning by students. This opportunity analysis is often hampered by inexperience of the trainee, or a restricted view that it presents, but it raises important and interesting aspects that can contribute both to the practice of teaching in the classroom holder, as for learning of teaching future teachers.

Key words: didactic contract, trainee, know, Rules

INTRODUÇÃO

O estágio curricular de um curso de licenciatura, como uma das áreas básicas da formação de um professor, aponta para a necessidade de uma imersão cada vez maior no futuro local de trabalho, a escola como possibilidade ímpar de relacionar teoria e prática. É necessário que a escola e os alunos deixem de ser apenas teóricos durante a formação deste profissional. Silva e Schnetzler (2008, p. 175) ao abordar esta formação, dizem que:

“(...) a dicotomia teoria-prática também marca as disciplinas pedagógicas ofertadas pela Faculdade de Educação, as quais se caracterizam, geralmente, pelo tratamento de teorias e modelos pedagógicos dissociados do conteúdo químico que os futuros professores de Química deverão ministrar. Além disso, tratam de um aluno ideal, de um professor ideal, de uma escola ideal. E onde fica a escola real, o cotidiano escolar concreto, com suas situações complexas, às quais teorias e modelos ideais não se ajustam?”

Hoje, com a legislação vigente sobre a formação de professores (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b) os estagiários permanecem mais tempo na escola durante a sua graduação. Essa situação é necessária para que haja uma melhor preparação dos profissionais para a escola, para trabalhar com os alunos e suas dificuldades. Silva e Schnetzler (2008) relatam que a visão em relação ao professor de química, ainda é a de que ele tem preparação técnica e pouco pedagógica. Assim há uma dificuldade maior para esse profissional lidar com as variedades de situações que são encontradas em sala de aula, que incluem discussões comportamentais e de valores, questões de desenvolvimento psicológico e emocional. É fato que a formação do professor vai muito além do domínio científico básico, necessita também da história e filosofia das ciências, das didáticas e psicologias, tanto gerais como voltadas para o ensino de ciências/química.

Para formar um profissional mais completo temos a necessidade de estimular o futuro professor a pesquisar a sua docência (GALIAZZI et al, 2001, GALIAZZI e LINDEMANN, 2003). Analisar e entender os motivos pelos quais o aluno não constrói o seu conhecimento faz parte da atividade profissional. O professor pesquisador, reflexivo, consciente da necessidade de que ele (professor da educação básica) também precisa repensar sua prática pautada pela investigação do ensino e da aprendizagem é uma das competências a ser construída pelo licenciando durante a graduação (SERRAZINA e OLIVEIRA, 2002; PERRENOUD, 1999).

De acordo com Stenhouse (1975) o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos no processo ensino/aprendizagem. A reflexão aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor, ainda que ele não se dê conta claramente disso, como apontou Lüdke (2001), em pesquisa sobre os saberes e a prática da pesquisa, em que a autora diz que o docente não reconhece a pesquisa como parte do desenvolvimento da sua prática.

Segundo Shulman (1999) não se espera que a pesquisa, na qual se apóia a prática profissional, confira conhecimento certo, mas antes, que ofereça guias para a prática. Ela oferece maneiras de reduzir a incerteza, mas não de removê-la e, também, oferece precedentes e exemplos, mais do que regras claras. Ela informa o julgamento, mas raramente alivia o profissional de suas tribulações contribuindo com padrões (*standards*) de prática, mais do que regras de procedimento. O estágio obrigatório de um curso de Licenciatura em Química, numa universidade do interior do Paraná visa reduzir essas incertezas levando o aluno da graduação para sala de aula, introduzindo a idéia de que a pesquisa da prática docente deve ocorrer durante toda a vida profissional.

Ao ir para a sala de aula, o licenciando vivencia aspectos teóricos do contrato didático estudado em disciplinas de formação pedagógica na universidade. É o espaço da relação teoria-prática se materializar.

Segundo Brousseau (2006), a aprendizagem do aluno é uma reorganização, consciente ou não, dos meios de ação do sujeito e essa reorganização necessita de um orientador, que é o professor. Ainda baseado na teoria de Brousseau (1986), pode-se afirmar que a integração das dimensões epistemológicas, cognitivas e sociais permite a compreensão das interações que ocorrem na sala de aula entre alunos e professores e das condições e da forma com que o conhecimento pode ser apropriado e aprendido.

O Contrato Didático proposto por Brousseau (1986) descreve as relações entre o professor, o saber e o aluno, e faz alusão a um paradoxo existente na relação didática: o professor deve proceder de maneira a não deixar tudo explícito ao aluno para não colocar em risco sua aprendizagem.

Para Ricardo, Slongo e Pietrocola (2003) as relações que ocorrem dentro da sala de aula entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino apresentam algumas regras, implícitas e explícitas, que procuram estabelecer as responsabilidades que cada um tem perante o outro, em um contexto histórico e social permeado por fatores internos e externos, a fim de viabilizar práticas que possibilitem a apropriação do conhecimento pelo aluno. No início do ano, logo nas primeiras aulas, há um jogo de expectativas entre professor e alunos. Existe um período em que um estuda o outro, tentando descobrir seus interesses, estratégias e intenções. Embora todos tenham suas relações pessoais com os saberes o professor é o portador de um saber paradigmático (física, química, biologia) resultado de uma transposição didática. O aluno ainda não tem relação com esse tipo de saber e depende da mediação do professor, estando sujeito a um alto grau de controle por parte deste. Isso implica uma assimetria entre professor e alunos na relação didática que se estabelece no espaço e no tempo escolar.

O conhecimento do contrato didático serve como ferramenta para o licenciando entender melhor a as relações construídas em sala de aula entre professor, aluno e saber. Jonnaert (1996), diz que cada parte dessa trílice relação é caracterizada por variáveis particulares: a) as especificidades do professor; b) a personalidade dos alunos, individualmente e no coletivo; c) e a Transposição Didática a que está sujeito o saber (por parte do professor).

“O conceito de Contrato Didático considera que a trílice relação professor-aluno-saber está subordinada, em parte, a regras e convenções histórico-socialmente construídas no ambiente educacional, e também àquelas estabelecidas pelas especificidades de cada professor com seus alunos, funcionando como cláusulas de um contrato. Cabe ressaltar que essas regras e convenções se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem independente de o professor conhecer ou não a noção de Contrato Didático. De maneira consciente ou inconsciente, professor e aluno interagem com o saber, seguindo certos critérios e suas próprias especificidades.” (VIEIRA E NAPPI, 2005, p.1)

Essa trílice relação pode ser ilustrada da seguinte maneira:



Esquema1: Relação dos atores com o saber e o contrato didático. Fonte: Os autores.

Ainda, segundo Moretti e Flores (2002), o contrato fixa os papéis, os lugares e as funções de cada uma das partes na relação didática. Embora os termos do contrato se mantenham largamente implícitos, isto não quer dizer que eles não sejam conhecidos. Na fixação dos termos do contrato, a avaliação tem um papel decisivo a médio e longo prazo, os elementos mais gerais e constantes do contrato vêm sendo sedimentados desde o ensino primário. É com a classe, coletivamente, que este contrato é passado e não com cada aluno individualmente; da mesma maneira, as relações tidas por um aluno com o saber dentro do quadro do contrato didático são permanentemente mediadas pelas relações com os seus pares, os outros alunos.

Alguns fatores podem ser analisados no contrato didático: a idéia de divisão de responsabilidades; a tomada de consciência do implícito; a relação com o saber; a construção da comunicação didática (VIEIRA e NAPPI, 2005).

A idéia de divisão de responsabilidades implica na aceitação de papéis como o professor se dispor a ensinar e o aluno a aprender.

A tomada de consciência do implícito se faz necessária para que ocorra a manutenção dos acordos estabelecidos no contrato didático, porém mantendo algumas regras implícitas para o bom funcionamento deste acordo.

A relação com o saber do professor, obrigatoriamente, deve ser diferente da relação com o saber do aluno para que seja justificada a existência da relação didática.

A construção da comunicação didática tem importância para que se descubra como o aluno acessa a construção do conhecimento e os fatores que dificultam ou facilitam essa construção.

O contrato didático fundamenta as relações existentes em sala de aula e a sua concretização pode melhorar ou dificultar a aprendizagem dos alunos. Se esse contrato é rompido há conseqüências na continuidade do trabalho em parceria e há a necessidade de se estabelecer novas regras para dar seqüência a construção do conhecimento (VIEIRA E NAPPI, 2005).

Sobre as rupturas durante a execução do contrato didático, Brun (1996) menciona que o conhecimento será precisamente aquilo que resolverá as crises resultantes destas aberturas, que não podem ser pré-definidas. Contudo, no momento em que se dão tudo se passa como se um contrato implícito ligasse o professor ao aluno: surpresa do aluno que não sabe resolver o problema e que se insurge contra o fato de o

professor não ter sabido torná-lo capaz de fazê-lo; surpresa do professor que considerava razoavelmente suficientes as suas ações em função do aprender do aluno. Ruptura, negociação, procura de um novo contrato, que depende do novo estado dos saberes adquiridos e visados. Algumas conseqüências diretas da quebra do contrato didático já são esperadas: que o professor crie novas condições, suficientes para a apropriação dos conhecimentos e que reconheça esta apropriação quando ela se produz; que o aluno seja capaz de satisfazer estas condições propostas pelo professor; que a relação didática prossiga custe o que custar; e que o professor garanta que as aquisições anteriores e as novas dão ao aluno a possibilidade de adquirir aquele conhecimento (BRUN, 1996).

Diante disso, nos interessa saber quais as negociações, as rupturas e as renegociações do contrato didático estabelecido em situação de aprendizagem coletiva em aulas de química. Entenda-se aprendizagem coletiva como aquela que se desenvolve em grupo, por vezes na forma de seminários, troca de experiências, trabalhos em equipe ou socialização com colegas sobre determinado conhecimento.

Assim, tem-se por objetivo principal elucidar as relações estabelecidas entre professor e alunos com relação ao saber em momentos de aprendizagem coletiva à luz do Contrato Didático. Também se busca evidenciar as relações didáticas construídas entre professor, alunos e estagiário nesses momentos de aprendizagem.

METODOLOGIA

O trabalho de observação iniciou em outubro de dois mil e dez, em um colégio da rede estadual de ensino, numa cidade do interior do estado do Paraná. A turma escolhida foi um primeiro ano do ensino médio de um curso técnico integrado de química. A escolha se deve ao fato de que no ano seguinte o estágio curricular deste estagiário ser realizado com alunos do segundo ano do ensino médio deste curso técnico, logo no início do ano letivo, não sendo possível, em outro momento, conhecer a turma na qual seriam desenvolvidas atividades de docência direta.

Foram observadas dez aulas, sempre geminadas, de duas em duas, o que resultou em cinco contatos com a turma. Todas contaram com a presença do professor supervisor técnico de estágio (professor da educação básica que acompanha e orienta o aluno em todas as ações desenvolvidas durante o estágio na escola). A coleta de dados foi feita em fichas/roteiros de observação (*in loco*) e em diários do professor (escritos posteriormente). Estes dois instrumentos foram apresentados e discutidos durante as aulas de estágio curricular supervisionado na universidade. Os estagiários são guiados a preencher a ficha de acordo com o que observam e com o referencial já estudado nas disciplinas cursadas no curso de Licenciatura em Química.

As fichas/roteiros serviram como guia para o estagiário realizar um registro dos acontecimentos durante as aulas. Por serem registrados em sala de aula, no momento em que aconteciam as situações de aprendizagem, os registros correspondem a uma coleta de dados menos influenciada pela visão de mundo do observador.

Estas fichas/roteiros de observação utilizadas são divididas em quatro partes. A primeira parte é descritiva/dissertativa e solicita que se descreva como é a relação professor-aluno e aluno-aluno em forma de texto. As demais partes dispõem de alternativas para assinalar (sim, não e mais ou menos).

A segunda parte diz respeito à postura do professor frente à turma e conta com itens do tipo: 1) A linguagem usada pelo professor foi clara? 2) Esta linguagem estava

de acordo com o nível ao qual se destinava? 3) A postura frente à turma foi adequada? 4) Houve coerência na apresentação do conteúdo? 5) A aula teve início, meio e fim? 6) O uso do quadro negro foi adequado? 7) O tom de voz e a ênfase foram adequados? 8) Houve o uso de outros recursos além do quadro? 9) Estes recursos foram adequadamente utilizados? 10) Houve a tentativa de contextualizar o tema abordado? 11) Houve preocupação em buscar uma interdisciplinaridade do tema abordado com outras áreas do conhecimento? 12) O professor adota livro didático? Utiliza na sala de aula? 13) O professor demonstrou ter planejamento? 14) O professor comenta sobre o que foi aplicado na aula anterior e reintegra o assunto?

A terceira parte refere-se à postura dos alunos frente à aula e dispõe os seguintes itens: 1) Os alunos questionaram o professor tirando suas dúvidas? 2) Os recursos didáticos utilizados pelo professor foram bem aceito pelos alunos? 3) Os alunos demonstraram-se cansados, irritados e desinteressados pela aula? 4) Os alunos demonstraram-se agitados e houve conversas durante a aula? 5) Os alunos tiveram dificuldade de assimilar o conteúdo? 6) Os alunos interagiram entre si? 7) Houve interação entre o professor e o aluno? 8) Houve interesse dos alunos pelas atividades que o professor realizou? 9) A turma participou ativamente das atividades propostas? Todas com as opções listadas anteriormente, 10) Disciplina dos alunos em sala, que pode ter como resposta as opções bom, regular ou ruim.

A quarta parte versa sobre as modalidades didáticas desenvolvidas e as alternativas existentes: 1) Aula Expositiva; 2) Aula Expositiva Dialogada; 3) Debate; 4) Estudo Dirigido /Pesquisa/ Exercícios; 5) Avaliação/Correção; 6) Aula prática; 7) Exposição de filmes, slides, etc.; 8) Outro tipo de modalidade (descrever).

A partir dos dados coletados com essa ficha/roteiro foram escritos diários do professor, que tem por objetivo servir de guia para pensar sobre a prática educacional, de modo a promover a conscientização do processo de evolução e os seus métodos de referência (PORLÁN e MARTIN, 1997). Nos diários, escritos em primeira pessoa, com linguagem informal, o estagiário traz reflexões e explicitações de diversas situações ocorridas em sala de aula, como conflitos, dúvidas, questionamentos, dificuldades e falas significativas de alunos e professor. Esses diários já apresentam uma característica mais analítica da situação observada e complementam as informações da fichas, refletindo, além da situação de aprendizagem, a visão de mundo do estagiário.

Neste trabalho serão utilizados os dados de cinco fichas e cinco diários, relacionados às dez aulas. As situações de aprendizagem coletivas naquelas aulas foram recortadas e organizadas em tabela. A partir disso, foi escolhida uma situação para ser analisada neste trabalho: Situação de aprendizagem A. O recorte escolhido foi esse, pois atende melhor à questão colocada inicialmente, sobre as relações estabelecidas em momentos de aprendizagem coletiva e pelo fato de o registro do estagiário estar mais detalhado.

A análise dos dados se dará através da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e à luz do referencial teórico do Contrato Didático. Também serão confrontados os dados quantitativos das fichas de observação com os dados qualitativos dos diários e das fichas.

ASPECTOS GERAIS DAS AULAS OBSERVADAS

As aulas observadas foram ministradas pelo professor supervisor técnico de estágio na escola, que é formado em Engenharia de Materiais por uma universidade

estadual e tem curso de aperfeiçoamento didático ministrado pelo Governo do Estado do Paraná para professores que estão em sala de aula sem o curso de Licenciatura Plena, os habilitando para lecionar somente em cursos técnicos. Algumas características encontradas nas aulas são atribuídas a essa formação, visto que o professor teve um contato mais limitado com a formação pedagógica.

Na seqüência apresentamos os resultados das informações coletadas nas fichas/roteiro de observação com a porcentagem de alternativas atribuídas nas 10 aulas observadas.

Tabela 1 – Dados das observações da postura do professor nas aulas observadas.

Roteiro para análise do professor frente à sala:	SIM	NÃO	+ou-
A linguagem usada pelo professor foi clara?		100%	
Esta linguagem estava de acordo com o nível ao qual se destinava?	20%	80%	
A postura frente à turma foi adequada?		100%	
Houve coerência na apresentação do conteúdo?		80%	20%
A aula teve início, meio e fim?		100%	
O uso do quadro negro foi adequado?		100%	
O tom de voz e a ênfase foram adequados?		80%	20%
Houve o uso de outros recursos além do quadro?	20%	80%	
Estes recursos foram adequadamente utilizados?		80%	
Houve a tentativa de contextualizar o tema abordado?		80%	20%
Houve preocupação em buscar uma interdisciplinaridade do tema abordado com outras áreas do conhecimento?		100%	
O professor adota livro didático? Utiliza na sala de aula?		100%	
O professor demonstrou ter planejamento?		80%	20%
O professor comenta sobre o que foi aplicado na aula anterior e reintegra o assunto?		100%	

Observa-se que em relação à postura do professor frente à sala de aula itens importantes como: clareza da linguagem utilizada, se a aula teve começo meio e fim, se a aula teve planejamento, se houve interdisciplinaridade no tema e se há relação do conteúdo com a aula anterior, obtiveram unanimidade das respostas como sendo negativa. Segundo Moretti e Flores (2002), a idéia de divisão de responsabilidades está sendo rompida, quando o professor não prepara e não ministra adequadamente suas aulas. O professor não cumpre com a sua responsabilidade de ensinar. A tomada de consciência do implícito também apresenta problemas, pois a regra de relação interdisciplinar (presente nos documentos oficiais de orientação curricular da escola e do estado) e com os conteúdos anteriores não foi estabelecida. A construção do conhecimento fica ameaçada, pois, o acesso do aluno ao conhecimento e, como consequência (embora nem sempre tão imediata), à construção do saber, sem o planejamento das aulas e com uma linguagem obscura, fica dificultado.

Tabela 2 - Dados das observações da postura dos alunos nas aulas observadas.

Excluído: ¶

Roteiro para análise dos alunos frente à aula:	SIM	NÃO	+ou-
Os alunos questionaram o professor tirando suas dúvidas?	40%	60%	
Os recursos didáticos utilizados pelo professor foram bem aceito pelos alunos?	20%	80%	
Os alunos demonstraram-se cansados, irritados e desinteressados pela aula?	40%	60%	
Os alunos demonstraram-se agitados e houve conversas durante a aula?	60%	20%	20%
Os alunos tiveram dificuldade de assimilar o conteúdo?	40%	60%	
Os alunos interagiram entre si?	100%		
Houve interação entre o professor e o aluno?		80%	20%
Houve interesse dos alunos pelas atividades que o professor realizou?	40%		60%
A turma participou ativamente das atividades propostas?		20%	80%
Disciplina dos alunos em sala	40%	40%	20%

Na tabela 2, em relação à postura dos alunos frente à aula, nota-se que a interação entre eles foi positiva em todas as aulas observadas e significativamente houve oitenta por cento dos alunos que não aprovaram os recursos didáticos utilizados pelo professor e demonstraram que houve pouca interação entre professor e aluno. A disciplina dos alunos ficou bastante equilibrada sendo 40% boa e a mesma porcentagem regular, além de 20% ruim.

A Modalidade Didática Desenvolvida em 60% das aulas foram Aulas Expositivas Dialogadas e, em 40%, Exposições de Filmes, Slides, etc. A diversidade de modalidades didática de aula foi pequena, mas isso foi propiciado pelas atividades desenvolvidas nas aulas: boa parte delas foram seminários sobre conteúdos diversos desenvolvidos por alunos, como apontaremos a seguir.

ANÁLISE DE REGRAS DO CONTRATO DIDÁTICO EM SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM COLETIVA

Os eventos observados em sala de aula foram divididos em situações de aprendizagem coletivas. Foram constatados seis momentos significativos, apresentados resumidamente na tabela 3, mas, apenas um será foco da análise deste trabalho: a Situação de Aprendizagem Coletiva A.

Tabela 3 – Situações de aprendizagem coletivas identificadas nas aulas observadas

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM COLETIVA	TEMA DESENVOLVIDO	ATORES ENVOLVIDOS	EM QUE AULAS?
A	Reorganização dos seminários.	Professor, alunos e estagiário.	1 e 2
B	Apresentação de seminário pelos alunos sobre DNA e sobre Como salvar os peixes.	Professor, alunos e estagiário.	3 e 4
C	Apresentação de seminário pelos alunos sobre Perfumes.	Professor, alunos e estagiário.	5
D	Apresentação de seminário pelos alunos sobre Banana e Café.	Professor, alunos e estagiário.	6
E	Apresentação de seminário pelos alunos sobre tabela periódica, álcool, metano, raios-X, carvão, show químico, como fazer brigadeiro.	Professor, alunos e estagiário.	7 e 8
F	Apresentação de seminário pelos alunos sobre Radioatividade.	Professor, alunos e estagiário.	9 e 10

Na seqüência do texto faremos a descrição da Situação de Aprendizagem Coletiva A, apresentação de alguns elementos do Contrato Didático identificados, a apresentação de trechos dos diários do estagiário e a discussão dos efeitos das rupturas e renegociações necessárias.

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM A – O professor havia solicitado em aulas anteriores que os alunos fizessem um seminário sobre vídeos disponíveis em um determinado site para apresentar aos colegas nas aulas seguintes. Nessa aula os alunos estavam agitados por não terem feito o trabalho e, portanto não poderiam apresentar. Diante disto o professor pediu ao estagiário que reorientasse os trabalhos e assumisse a avaliação dos mesmos.

ELEMENTO 1 - A divisão de responsabilidades.

O professor negocia com os alunos que “...*tinham que ver na internet alguns vídeos (em um mesmo site) selecionados por ele e preparar um seminário sobre o assunto visto para apresentar para a turma.*” (trecho do diário). O professor cumpre com sua função que é a disposição de ensinar. Aparece aqui uma regra bem simples do Contrato Didático: o professor explicita o que os alunos devem fazer para ter acesso ao conhecimento. Ele assume a sua responsabilidade. Isso gera outra regra: os alunos devem buscar o conhecimento necessário para cumprir uma tarefa passada pelo professor.

No decorrer dos diários observa-se que a tarefa solicitada não foi compreendida pelos alunos como o professor pretendia. Assim houve uma ruptura nesta negociação quando: “...*talvez procurando o professor para tirar dúvidas e dizendo que não tinham entendido. A maioria deles disse não ter conseguido acessar o site que o professor passou. E portanto não haviam preparado os trabalhos e não poderiam apresentar.*”. Os alunos não estavam prontos ou dispostos a aprender, o que perturbou o contrato. Diante disso, surge uma renegociação das regras, conforme apontamentos na seqüência do texto.

ELEMENTO 2 - A tomada de consciência do implícito.

Ao não realizar o trabalho os alunos rompem com uma regra estabelecida implicitamente que é a de que o professor passa tarefas e os alunos devem realizá-las da maneira solicitada e no prazo que o professor estabeleceu. Essa regra não precisa ser explicitada para saber que deve ser seguida, são papéis histórica e culturalmente construídos pelo imaginário das pessoas.

ELEMENTO 3 - A construção da comunicação didática

A falta de comunicação entre professor e alunos demonstra que há falhas na comunicação didática. Ela deve favorecer o acesso dos alunos ao conhecimento e a não realização do trabalho faz com que esse acesso seja prejudicado.

O estagiário aponta que no início da primeira aula observada encontrou “(...) *alunos agitados, indignados por não entender o trabalho pedido pelo professor*”. A proposta do professor era que eles apresentassem um seminário sobre um conhecimento que teriam acesso na internet, num endereço indicado por ele. Como os alunos podem ter acesso ao conhecimento, questionar para compreender o novo saber, se na atividade em grupo eles não entendem nem o que e como é para ser feito? Em outro trecho do diário, após o tumulto inicial o estagiário escreve que perguntou “(...) *a todos se sabiam o que era um seminário e eles responderam que nunca tinham feito um.*”. Diante disso podemos inferir que houve uma dificuldade de acesso ao saber gerado pelo desconhecimento sobre a execução de uma atividade prática: apresentação de seminário. Quem seria responsável por isso? Os alunos que não tiraram suas dúvidas com o professor? “*Achei que eles deveriam ter se empenhado mais para fazer o trabalho,*

talvez procurando o professor para tirar dúvidas e dizendo que não tinham entendido”. Ou o professor que não atentou para detalhes simples de realização de uma atividade didática com seus alunos? “(...) percebi que ele [o professor] não havia colocado regras para realização deste trabalho. (...) minha inquietação foi a de que como um professor que ministrou aulas para a mesma turma durante um ano todo não sabe o que a turma tem condições de realizar?”

A inquietação do estagiário aponta para um dos papéis do professor em sala de aula: saber até onde seus alunos conseguem avançar no aprendizado de um conhecimento e propiciar condições mínimas para que eles se apropriem daquele novo saber (BRUN, 1996).

É fundamental, nessa tríplice relação, professor-aluno-saber, que haja responsabilidade dos dois sujeitos para com o saber a ser aprendido. Na ausência de algum dos elementos citados, a relação com o conhecimento é comprometida e pode não se efetivar a premissa inicial da relação didática: a aprendizagem.

Após a confusão em sala de aula, da ruptura de um acordo estabelecido entre professor e alunos, houve a solicitação do docente em relação ao estagiário para que estabelecesse regras para os alunos fazerem o seminário e que os avaliasse. Aqui, têm-se dois momentos: o da renegociação do contrato didático e a aprendizagem do estagiário. *“Meio que assumi a turma e perguntei a todos se sabiam o que era um seminário e eles responderam que nunca tinham feito um. Então criei algumas regras sobre como apresentar um seminário simples para eles terem como se orientar”*. A renegociação é um fator determinante na relação existente entre os atores e o saber em sala de aula. Em vários momentos são necessárias adaptações das negociações iniciais, que já são previstas nos elementos do contrato didático. O que temos de diferente, neste caso, é que a renegociação foi realizada por um ator que não fazia parte do contexto inicial daquela turma: o estagiário. Por estar iniciando suas observações para reconhecimento da turma, ele não tinha ferramentas de avaliação da condição de aprendizagem dos alunos e nem eles o conheciam para saber como conduzir os trabalhos. Outro problema aqui, se refere à assimetria que deve existir em relação ao saber: professor sabe mais sobre o conteúdo a ser ensinado do que os alunos. Ao chegar despreparado para exercer a função de conduzir a aula, o estagiário sabia tanto quanto os alunos sobre o assunto e a realização do trabalho.

A formação profissional do estagiário passa por experiências partilhadas na universidade e no espaço escolar, campo de estágio. A construção de saberes necessários ao entendimento dessas experiências deve acontecer nas disciplinas cursadas na academia (SILVA e SCHNETZLER, 2008). Com a função de renegociar e avaliar os alunos, o estagiário precisou recorrer a regras e critérios aprendidos durante a graduação para que pudesse ser suprido, tanto o desconhecimento dos alunos, quanto a construção do saber a ser aprendido.

Em outro trecho do diário o estagiário relata: *“Ao perceber o que esta acontecendo não sei muito bem como proceder, pois sou estagiário e não sei qual o meu limite em sala de aula, na verdade estou na fase de observação do meu estágio que ocorrerá apenas no ano que vem”*. Segundo Brosseau (2006) a aprendizagem é uma reorganização, consciente ou não, dos meios de ação do sujeito, e essa reorganização necessita de um orientador que é o professor (neste caso o professor é o supervisor técnico do estagiário na escola). No entanto, o professor não estabeleceu essa relação de orientação com o estagiário quando passa para ele a responsabilidade de organização e avaliação dos trabalhos dos alunos.

Considerações finais

No processo de construção do conhecimento na Situação de Aprendizagem Coletiva analisada, evidencia-se aspectos do contrato didático como a necessidade de renegociação de algumas regras após a ruptura do que fora estabelecido anteriormente entre professor e alunos. A renegociação foi necessária para que houvessem condições mínimas de aprendizagem, pois os alunos não sabiam o que deveria ser feito, por nunca terem desenvolvido atividade daquela natureza. Apontamos ainda que o papel do professor como organizador das condições necessárias ao aprendizado não foi efetivamente desenvolvido. Diante disso, o estagiário teve o primeiro contato com a sala de aula já no papel de condutor de atividades, enquanto naquele momento deveria apenas observar para posteriormente conduzir uma aula. Isso pode influenciar de modo negativo os alunos, pois a autoridade do professor foi suplantada pela do estagiário e os alunos perdem a referência sobre a divisão das responsabilidades em sala de aula. Já para o estagiário, a situação de aprendizagem vivenciada foi enriquecedora, pois ao analisá-la e escrever em seu diário de professor, os aspectos levantados neste trabalho, também aparecem nas reflexões do futuro professor sobre a sua prática (GALIAZZI e LINDEMANN, 2003).

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 281p.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em 14/07/2011.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em 14/07/2011.
- BROUSSEAU, G.. “**Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques**”. **Recherches em Didactique des Mathématiques**, vol. 7, nº 2, Grenoble, 1986. Disponível em <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/FundamentosBrousseau.pdf> Acesso em 25/06/2011.
- BROUSSEAU, G.; **Didática e Teoria das Situações Didática em Matemática Parte 1: Princípios**, Tradução: Maria José Ferreira da Silva e Saddo Ag Almouloud, 2006. Disponível em http://www.pucsp.br/pensamentomatematico/TSDMF4_Brousseau_2006.pdf . Acesso em 25/06/2011.
- BRUN, J.; **Didactica das matemáticas**; Instituto Piaget; Coleção horizontes Pedagógicos; p.52.
- FUSARI, J. C.; **A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar**. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf. Acesso em 25/06/2011.

GALIAZZI, M. do C.; ROCHA, J. M. de B.; SCHMITZ, L. C.; SOUZA, M. L. de; **Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências**, *Ciência & Educação*, v.7, n.2, p.249-263, 2001.

GALIAZZI, M. do C.; LINDEMANN, H. R.; **O diário de estagio: da reflexão pela escritas para a aprendizagem sobre ser professor**. *Olhar de professor*, ano/vol 6.numero 001, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil, p. 135-150, 2003.

JONNAERT, P. **Dévolution versus contre-dévolution! Un Tandem Incontournable pour le contratdidactique**. In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. (éds) *Au-delà des didactique: débats autour de concepts fédérateur*. Belgium: De Boeck & Larcier SA, 1996.

LÜDKE, M.; **O professor, seu saber e sua pesquisa**; *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MORETTI, Prof. Dr. M. T.; FLORES, C. R.; **Elementos do Contrato Didatico (Ensaio)**; versão preliminar- 2002.

PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica**. *Revista Brasileira de Educação*, Set-Dez 1999, nº 12, pp. 5-21.

PORLÁN, R.; MARTIN, J. **El diario del profesor: um recurso para la investigación em aula**. 5. ed. Sevilla: Díada. 1997

RICARDO E, SLONGO, I.; PIETROCOLA, M. **A perturbação do contrato didático e o gerenciamento dos paradoxos**, *Investigações em Ensino de Ciências – V8(2)*, pp. 153-163, 2003.

SERRAZINA, I. O.; OLIVEIRA, I.; **A reflexão e o professor como investigador**. 2002. Disponível em: http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf. Acesso em 29/06/2011.

SHULMAN, Lee. **Professing educational scholarship. In: Issues in education research: Problems and possibilities**. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1999, p. 159-165.

SILVA, R. M^a. G. da; SCHNETZLER. R. P.; **Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas**, *Quim. Nova*, Vol. 31, No. 8, 2174-2183, 2008.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

VIEIRA K. R. C. F.; NAPPI, J.W.R., HANSEN, M.F; **O contrato didático no ensino de ciências nas series iniciais: analise de seus elementos e regras**. IV Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. Disponível em: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho048.pdf>. Acesso em 18/06/2011.