

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM DO PENSAR AO SEU EXERCÍCIO.

José Magno Pereira Lustosa ¹
Tainara Soares da Costa ²
Clemer Henrique da Silva Lima ³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo ampliar a visão do que realmente é um educador profissional dando ênfase à importância da perspectiva crítica e a produção de conhecimento significativo para o aluno. Questiona-se as políticas de formação baseada no tradicionalismo e, propõe ir além disso, aliando teoria e prática numa instituição formadora que proporcione o conhecimento teórico que servirá como modelo e não como um fim na prática do profissional. Discute as concepções sobre a prática docente e a importância do exercício da reflexão que deve ser desenvolvido, num estágio que supere a segregação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio. Teoria. Prática.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática ampla, composta por diversos segmentos. Dentre eles estão as discussões acerca dos saberes docentes e o estágio, que são fatores abordados erroneamente pelas instituições formadoras, pois apresentam ambos, geralmente, como modelos tecnicistas. Adiante veremos como a prática docente é dinâmica e o cenário em que o docente atuará pode variar de diversas maneiras, sendo assim necessário um profissional reflexivo e não apenas técnico.

A proposta para a formação do professor é que haja a exposição de situações práticas que o profissional vivenciará, bem como a capacidade de utilizar suas próprias competências para ensinar. Fazer uso de teorias e técnicas para obter um embasamento e, através da reflexão, adequá-las para a realidade em questão, já que, os modelos vistos a priori são construídos a partir de situações específicas. Como momento em que o discente tem contato com a realidade escolar, o estágio deve ir além de copiar modelos tradicionais, alcançando assim, o exercício

¹ Graduado pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Piauí- UFPI, magnolustosamat@gmail.com;

² Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Piauí- UFPI, tainaranara10@gmail.com;

³ Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Piauí- UFPI, clemer.lima1998@gmail.com;

da prática reflexiva embasada no conhecimento teórico. Dessa forma, a prática docente será mais produtiva, promovendo um conhecimento significativo para os alunos.

METODOLOGIA

Para a construção deste trabalho, baseamo-nos na leitura, análise e discussão de textos propostos pela Residência Pedagógica. Sendo assim, nosso estudo se desenvolveu a partir da leitura dos textos propostos pelo programa no qual fazemos parte. Foi se dividido em grupos de três alunos a fim de se construir cada grupo, um artigo. Esse artigo é baseado em referências bibliográficas pré estabelecidas.

FORMAÇÃO DOCENTE: UM AMPLO DIÁLOGO

A importância e as novas políticas de formação de professores

Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Censo Escolar de 2015). Apesar de a formação acadêmica desses professores ser garantida e exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as políticas de formação e os cursos de graduação sofreram diversas críticas por sua ineficiência no preparo desses profissionais para o atual cenário educacional, cuja demanda exige novas intervenções e práticas docentes sensíveis ao presente contexto.

Pesquisas mostram que a qualidade da formação dos professores interfere diretamente na qualidade desses profissionais, já que os grupos de alunos estão muito mais diversos, em um nível muito alto, criando demandas maiores para os docentes, requerendo destes, um conhecimento profundo e flexível dos conteúdos, que saibam que ao reinventarem suas formas de representar as ideias, as ressignificando torna o processo mais produtivo de aprendizagem para os alunos, considerando seus níveis e tipos de conhecimento prévio (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 231-232).

A partir desses estudos, também infere que, mesmo com as críticas ao sistema de formação, aqueles professores amplamente certificados obtêm os melhores resultados e são bem mais sucedidos com seus alunos em comparação com aqueles que não possuem tal formação (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 231-232). Mas para que esse resultado seja de fato satisfatório, deve-se refletir sobre esse processo formativo, que comprovadamente faz diferença na profissionalização dos docentes, em busca de métodos mais eficientes que conciliem o conhecimento teórico com a prática docente.

Com base nessas críticas, as novas políticas de formação parecem consoantes com o modelo da racionalidade prática em detrimento ao modelo da racionalidade técnica já

empregado. Neste modelo, as atribuições do professor são vistas de maneiras separadas, havendo assim uma dicotomia entre a teoria e prática. Assim, são trabalhadas separadamente, dando importância somente ao conhecimento específico. O modelo prático consiste em:

O professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (PEREIRA, 1999, p. 113).

O que se busca com as novas políticas de formação é o equilíbrio entre teoria e prática, para que os professores formados possuam o conhecimento específico necessário para desenvolver seus alunos, além de munir-se de metodologias eficazes para melhor exercer sua função. Mas deve-se ter cuidado durante a aplicação desses conceitos de formação, para que não recaiam no processo de improvisação, aligeiramento e desregulamentação (PEREIRA, 1999, p. 115). Formando profissionais sem os atributos necessários para estarem em sala de aula, em favor da grande demanda, indo assim contra as reais necessidades de mudança do cenário educacional.

As atuais mudanças na educação que vão de encontro com a reestruturação das licenciaturas e curso de formação. A LDB estabelece uma nova organização da educação básica, agora compreendida como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (art. 21, inciso I) – deve perder seu caráter primordialmente propedêutico e refletir uma visão mais rica de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, segundo a qual cada idade tem importância em si, como fases de constituição de sujeitos, de vivências e socialização, de processos de construção de valores e identidades.

Essa concepção está baseada na forma de conceber o conhecimento a partir da interação com a realidade, de estímulos sofridos partindo da convivência em grupos heterogêneos, onde poderá se construir as identidades e significância do ensino-aprendizagem, contrapondo-se a forma anterior na qual o conhecimento era meramente cumulativo sem levar em consideração toda o contexto onde o aluno está inserido.

Seguindo em coerência com a educação pensada pela LDB (art. 13) e a formação docente

(...) torna-se necessário pensar a formação de um profissional que compreenda os processos humanos mais globais, seja ele um professor da educação infantil, dos primeiros ou dos últimos anos da escola básica. Um profissional capaz de refletir sobre as seguintes indagações: Como um indivíduo se desenvolve e aprende na infância, na adolescência e na fase adulta? Como a biologia, a sociologia, a psicologia, a antropologia, enfim, as diversas áreas do conhecimento vêm abordando essas fases de

formação próprias da vida humana? Que interferência exercem as dimensões cognitivas, corporais, sociais, culturais e emocionais, bem como as múltiplas dimensões existenciais, na construção dos conhecimentos dos educandos? (PEREIRA, 1999, p. 116).

Essas concepções estabelecidas deixam claro a profunda mudança que se deve realizar nos cursos de formação, em busca de aliar a teoria e prática, em oposição as fórmulas simplistas e banais nas quais se fundamentava os cursos superiores de formação. Ademais, a desvalorização dos professores, o salário insatisfatório e as condições precárias de trabalho são questões que ainda não foram superadas e que seguem contrariamente à linha de medidas em favor da melhoria da educação.

Saberes profissionais e conhecimentos universitários

A partir do século XIX e de forma gradual, a atividade de ensino chegou ao status de profissão. Mas, há pouco tempo, e conforme o nível de ensino, começou-se a conceder certa importância ao domínio teórico e prático dos processos de ensino aprendizagem visando a uma formação realmente profissional (PERRENOUD, 2002, p. 10).

Com isso, surge a discussão acerca de quais são os saberes (conhecimentos, habilidades, competências, etc.) que os professores utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos e em que esses saberes podem se diferenciar dos conhecimentos universitários a ponto de estabelecer relações entre os professores do ensino básico e do ensino superior.

Os saberes da prática profissional devem estar apoiados em conhecimentos especializados e formalizados, adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente, que possam basear-se em disciplinas científicas e conhecimentos essencialmente pragmáticos. M. Éraut quando afirmou: “Não se pode caracterizar conhecimento profissional sem ter em conta o modo como este é aprendido e como é usado” (1996, p. 19), deixa evidente o elo estabelecido entre a prática e a teoria.

Refletir sobre os saberes que são utilizados no trabalho diário dos professores é compreender que estes são desenvolvidos inteiramente com a experiência em sala de aula, com o exercício da função de magistério, desdobrada pela articulação formação teórico-prática. Logo, a aquisição desses saberes não pode ser negligenciada pelo docente em formação como pelos formadores. O conhecimento universitário e as pesquisas realizadas nesse âmbito devem ser voltados para essa articulação, para que os saberes práticos sejam de fato desenvolvidos.

Aprendizagem significativa crítica

Sobre entender a educação como algo estático é ir na contramão do que se vê hoje, nesses tempos de mudanças drásticas e rápidas. Há necessidade de buscar formas de aprendizagem que vão além das já praticadas e que perpetuam uma educação banalizada.

Sobre aprendizagem não basta que a mesma seja significativa e sim crítica. Postman e Weingartner, diziam, em 1969, que embora o dever da escola era preparar o aluno para viver em uma sociedade caracterizada pela mudança, cada vez mais rápida, de conceitos, valores, tecnologias, a escola ainda se ocupava de ensinar conceitos fora de foco, dos quais os mais óbvios eram: o conceito de "verdade" absoluta, o conceito de entidade isolada, de que o conhecimento é "transmitido", que emana de uma autoridade superior, e deve ser aceito sem questionamento.

Passaram-se mais de 40 anos e a educação insiste nesses conceitos fora de foco. Ainda se ensinam verdades, respostas prontas, desestimulando assim o questionamento. O discurso educacional pode ser outro, não obstante, as práticas educacionais são as mesmas.

A escola, por exemplo, tem como foco preparar o aluno para a sociedade do consumo, para o mercado. Tudo fora de foco. Mas qual seria o foco? Qual seria a saída? Postman e Weingartner acreditam que a saída seja a própria aprendizagem significativa crítica.

Aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. O novo adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados. David Ausubel já dizia em 1963, se queremos promover a aprendizagem significativa é preciso averiguar esse conhecimento prévio e ensinar de acordo. Na aprendizagem significativa, o aluno deixa de ser um receptor ativo para construir seu próprio conhecimento, indo em contraposição à aprendizagem mecânica, na qual as novas informações são memorizadas, bem comum nas escolas, serve para "passar" nas avaliações.

Para que essa aprendizagem significativa se concretize nas salas de aulas segue algumas ferramentas que o tornem mais possível sua aplicabilidade, dentre eles estão: diferenciação progressiva, a reconciliação integradora, a organização sequencial e a consolidação. Além desses princípios é de fundamental importância que o aluno tenha uma pré-disposição para aprender. Tendo já explanado alguns conceitos é importante indagar acerca do que falta para os professores aplicar os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar?

Na verdade, nos falta muito. A começar pela questão da predisposição para aprender. Como provocá-la? Muito mais do que motivação, o que está em jogo é a relevância do novo conhecimento para o aluno. Como levá-lo a perceber como relevante o conhecimento que queremos que construa? (MOREIRA, 2012, pg. 7)

Como forma de propor as estratégias a fim de atingir a aprendizagem significativa crítica além das estratégias já citadas temos a não centralidade do livro de texto. Da diversidade de materiais instrucionais.

O livro de texto simboliza aquela autoridade de onde "emana" o conhecimento. Professores e alunos se apoiam em demasia no livro de texto. Parece, como dizem Postman e Weingartner, que o conhecimento está ali à espera de que o aluno venha a aprendê-lo, sem questionamento. (MOREIRA, 2012, pg. 10)

Princípio do conhecimento como linguagem, princípio da consciência semântica, princípio da aprendizagem pelo erro, princípio da não aprendizagem, princípio da incerteza do conhecimento, princípio da não utilização do quadro-de-giz estão dentre uma série de princípios que visam facilitar essa aprendizagem em questão.

Por fim, o ensino cujo foco é o aluno tendo como base o professor mediador é o princípio do abandono da narrativa, de deixar o aluno falar. Vale ressaltar que exceto o conhecimento prévio, todas as outras estratégias e princípios devem estar aliados para se alcançar a aprendizagem significativa crítica.

Reflexões sobre uma prática docente: buscando novas perspectivas

A fim de buscar novas perspectivas acerca da prática docente, estudar formas para apresentar o conhecimento aos alunos é fundamental para, partindo da reflexão, uma prática docente mais sólida, convincente, onde os alunos juntamente com o professor construam seu próprio conhecimento. Shulman (1986) aborda algumas formas de apresentação do conhecimento. A primeira forma é a Proposicional, em geral, desprovido de contexto e sem qualquer relação com os conhecimentos prévios, não alcançando assim a aprendizagem significativa. Tratam-se de longas listas de regras, que devem ser “deglutidas” para serem “desenvolvidas” na prova. “Muito do que é ensinado aos professores está na forma de proposições” (SHULMAN, 19986, pg.10). Shulman propõe apresentar o conteúdo através de casos, facilitando assim a articulação entre teoria e prática.

Os cursos de licenciatura, seguem, de modo geral, o modelo da racionalidade técnica, onde as disciplinas de conteúdo específico são ministradas em momentos distintos do curso, com relação às disciplinas de cunho pedagógico, ficando a parte prática ao final dele. Para Shulman o modelo da racionalidade técnica não é o ideal.

“Uma boa medida seria criarmos condições para que a experiência pedagógica do estudante começasse o mais cedo possível, em seu curso de licenciatura, pois aí teria um conteúdo prático para a sua reflexão sobre a prática, associada à teoria em estudo

no âmbito universitário, tendo condições de discutir e questionar, auxiliado por seus professores e colegas. Isto, provavelmente, concorreria para que o estudante pudesse se tornar um profissional crítico, conhecendo a realidade e buscando compreender as suas causas.” (Gonçalves, 1998, Pg. 116).

A questão sobre a formação do docente do ensino superior parece ser recebida com certos receios pelas universidades. A procura pelas causas das quais são atribuídas às falhas da formação em questão se estende desde a falta de recursos tanto físicos como humanos, passam pelos currículos e estagnam na formação de seus docentes, esse último, crucial. Na busca de sanar falhas, diversas universidades vêm desenvolvendo alternativas de soluções afim de melhorar a formação inicial e continuada de professores.

“Algo precisa ser feito para melhorar nossa formação, e com isso, o nosso trabalho como docentes universitários. Podemos até mesmo, de um modo generalizante, não saber o que é necessário para melhorar essa formação, mas há a consciência de que algo precisa ser feito nesse sentido” (Gonçalves, 1998, Pg. 124).

Estágio e práticas docentes

O estágio sempre foi visto como o primeiro contato do formando com o seu âmbito de trabalho, onde o profissional habitua-se a estabelecer o elo entre teoria e prática na prática. Porém, ouve-se dos formados que, ‘só se aprende a profissão na prática’, ‘há poucas relações do que se aprende nas instituições com o que é apresentado na realidade’, ‘na prática a teoria é outra’. Isso se deve ao fato de grande parte das disciplinas da grade curricular das instituições formadoras não deixar explícito qual a sua vinculação com a possível realidade em que o profissional atuará futuramente. A carga horária diminuta da prática e as “teorias” alheias ao campo de atuação ocasionam uma formação que carece de teoria e prática.

Para uma maior compreensão, se faz necessário conceituar teoria e prática e suas nuances, apresentar o estágio com uma conduta investigativa seguida de reflexão e intervenção na realidade em questão. Assim, deve-se introduzir nos cursos de formação o estágio como pesquisa para formar profissionais reflexivos.

A prática como imitação de modelos

A prática como imitação de modelos é a reprodução dos métodos tradicionais de ensino que são perpetuados com a premissa de que a escola e os alunos não mudam. A escola que adere a essa conduta tem como objetivo apenas ensinar e cabe ao aluno aprender ou não. O estágio,

nessa visão, se resume apenas a copiar os modelos vistos para em seguida serem reproduzidos, sem considerar o senso crítico e a realidade socioeconômica.

A prática como instrumentalização técnica

Nessa prática o ensino se dá apenas através de técnicas sem considerar a reflexão na, e, sobre a prática. Estagiar é aplicar técnicas vistas a priori e relatar sobre elas, desenvolver habilidades específicas dando prioridade ao como fazer. Porém, cabe ao docente fazer a reflexão de quais habilidades usar, ter em mente que o processo educativo é muito específico e que não há generalizações. A principal habilidade do professor é utilizar as técnicas adequadas para uma certa realidade e que devido a diversidade de situações, se faz necessário sempre criar novas. Portanto, o estágio não deve se resumir a sentenciar escolas, mas sim, buscar soluções para os problemas socioeconômicos do ensino através da análise crítica e da pesquisa.

O que entendemos por teoria e prática

A prática e a ação são inerentes à profissão docente, uma vez que, a prática são as formas de ensinar decorrentes da cultura e da tradição das instituições. A ação é constituída pelo modo de agir e pensar, o planejamento, os desejos e opções; opondo-se à inércia.

As teorias devem incentivar a investigação e proporcionar instrumentos para tal, já que, nem sempre o profissional saberá exatamente o melhor caminho a se tomar em uma certa realidade, favorecendo também, uma a visão crítica sobre as formas de ensino institucionalizadas. Deve ter em mente o docente, que nenhuma teoria é geral, pois os tempos e realidades estão sempre mudando, ou seja, é preciso uma certa praticidade por parte do professor. O estágio deve proporcionar o processo de inserção do formando em certos meios como forma de preparação, utilizando os conhecimentos proporcionados por todas as disciplinas que, devem abordar além do saber específico, métodos e maneiras de educar.

O estágio superando a separação teoria e prática

O estágio deve aproximar o profissional do seu futuro âmbito de atuação, proporcionando a reflexão na prática. Deve-se interpretar o estágio teoricamente buscando fundamentar, interagir e intervir na realidade. A pesquisa no estágio é investigar e analisar contextos, além disso, propiciar a conduta de pesquisador ao formando para que ele possa

deduzir a melhor atitude a ser tomada diante das diversas situações em que se verá. Evidenciar problemas e limitações para então superá-los através da elaboração de projetos.

O objetivo principal é formar um docente crítico e que reflita na e sobre a prática, pesquisando e adaptando-se continuamente à pluralidade de contextos e levando em conta as desigualdades socioeconômicas. Através de análises, propor soluções às situações de ensinar e aprender. Deve-se pensar o estágio e as instituições como ambientes de teoria e prática que considerem as reflexões e análises junto dos saberes específicos e da experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos Resultados, deverá constar a esquematização dos dados encontrados, na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.

Nesta sessão poderão ocorrer o uso de gráficos, tabelas e quadros, atentando para a utilização e identificação segundo as normas da ABNT.

As discussões (análises) geradas a partir dos resultados deverão ser criativas, inovadoras e éticas, de maneira a corroborar com as instruções de pesquisa científicas do país. Levando em consideração a referência a autores e teorias, bem como referenciando os resultados encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é constituída por etapas que se interligam e se complementam. Cada uma delas tem sua importância, logo não pode deixar de evidenciá-las de forma justa e condizente com sua função no âmbito geral da formação. A discussão em torno desse tema, nos permite concluir que os cursos de formações atualmente possuem a preocupação de aliar a teoria já debatida em sala, com a prática profissional, evocando assim reformulações nos currículos e nas formas de se conceber os estágios.

Ao se aproximar da realidade da escola, os docentes refletem sobre suas práticas e de quais saberes deve munir-se para melhor desenvolver seu papel de professor. Assim, colabora para uma educação pautada no desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, que conseguem relacionar os conteúdos estudados com a realidade e sobretudo, uma educação que corrobora com a formação cidadã e os qualificando para o mercado de trabalho. Compreendendo os significados da aprendizagem crítica e aplicando-as em suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. de 1996

DARLING-HAMMOND, Linda. **A importância da formação docente.** Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p. 230-247, dez. 2014.

GONÇALVES, T.O. **Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores.** Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa crítica.** Peniche. III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Lisboa, p. 33-45, set. 2000.

PEREIRA, J.E.D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Educação & Sociedade. [S.I], nº 68, p.109-123, dez. 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.