

FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM CONTEXTO ESCOLAR

Paulo Ricardo Ferreira Pereira; Luciene Maria Patriota.

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). paulobtw@live.com; ene.patriota@yahoo.com.br.

RESUMO: No Brasil, as discussões referentes à conjuntura educacional não são recentes. Na área de ensino de línguas, estas discussões referem-se, em especial, ao ensino meramente gramatical, o qual está alicerçado em concepções tradicionais, sendo alvo de discussões consideráveis desde 1980 (BAZARIM e APARÍCIO, 2008). Neste ensino, põem-se de lado os atos reflexivos do aluno, assim como a atuação reflexiva do professor, tornando a prática pedagógica um ato mecânico encalcado em concepções paradigmáticas tradicionais. Diante disto, o presente artigo objetiva apresentar e discutir a caracterização do profissional atual da área do magistério, a partir de observações de práticas educativas realizadas em contexto de sala de aula, comparando-as com as teorias estudadas que fomentam a formação docente no Curso de Letras-Língua Portuguesa (UFCG), as quais se referem às teorias educacionais do paradigma tradicional e do paradigma emergente. Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de natureza interpretativa e descritiva, tornando, assim, improvável uma postura neutra dos pesquisadores (ANDRÉ, 1995). Teoricamente, subsidiamo-nos, como aporte teórico, nos seguintes estudiosos: Kuhn (1992); Perrenoud (2002); Flach e Behrens (2008); Maia (2009); Geraldi (2010). Através da relação entre teoria e prática realizada, constata-se que, na atualidade, o perfil do profissional de docência caracteriza-se por manter-se tanto enraizado em concepções paradigmáticas tradicionais como emergentes, a fim de manter-se flexível, mas detentor de uma base em suas práticas educativas, a qual propicie-lhe um norte. Nesse sentido, a construção identitária do profissional do ofício de magistério encontra-se nesta constante entre o agir tradicional e o agir inovador, possibilitando, assim, atitudes reflexivas em sua atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Paradigmas educacionais, teoria e prática, formação docente.

Introdução

Desde o final do século XX, de acordo com Flach e Behrens (2008), vivenciamos uma transição paradigmática em busca de um novo paradigma que traga uma revisão na visão de mundo, de sociedade e de homem. Esta busca por um novo paradigma é explicada pelo ciclo paradigmático

de Thomas Kuhn (1992). Neste ciclo paradigmático, Kuhn (1992) pontua que os paradigmas se originam a partir de um paradigma antigo, cujo novo surge para corresponder às demandas não solucionadas pelo anterior, assim, o novo paradigma deve resolver estas questões não solucionadas, gerando novos resultados, independentemente da área profissional em que ele se encontra.

As concepções paradigmáticas se refletem em diversos campos profissionais, tanto na abordagem teórica como na prática. Na área educacional, como nos assegura Ribeiro et al. (2010), nota-se que a educação traz em seu cerne ações e valores pautados no cartesianismo e no mecanicismo da ciência moderna e, em razão disto, instrui os alunos para o futuro com o pensamento enraizado no passado. Nesse sentido, a Educação insere-se no ciclo paradigmático, proposto por Kuhn (1992), a partir do momento em que não corresponde mais aos anseios socioeducacionais dos corpos discente e docente, visto que, como nos apontam Flach e Behrens (2008), as práticas pedagógicas precisam ser compatíveis com esta nova leitura de mundo.

Ao caracterizar estas concepções paradigmáticas, Ribeiro et al. (2010), assim como Flach e Behrens (2008), ressalta duas tipologias: o Paradigma Tradicional e o Paradigma Emergente. Nesta interface do Paradigma Tradicional, em razão das ciências naturais, exige-se da Educação o compromisso de acompanhar os avanços científicos. Dessa maneira, acreditava-se que a Educação deveria fundamentar-se nos conhecimentos objetivos oriundos das ciências naturais, a qual passa a refletir no campo educacional a partir da racionalidade e cientificidade. Nesta concepção tradicional, a educação é compreendida como moderna. De acordo com Ribeiro et al. (2010, p.33-34), nesta Educação Moderna,

O que não é científico, calcado no cartesianismo e no mecanicismo, é desconsiderado. É uma Pedagogia induzida, behaviorista, a qual se baseia na transmissão do conhecimento pelo professor e no acúmulo do mesmo pelos alunos. Enfatiza-se o conteúdo programático, com vistas a instruir uma futura mão-de-obra técnica para o mundo do trabalho – de acordo com a demanda e os interesses da sociedade desenvolvimentista capitalista. O erro é tido como algo ruim e deve ser evitado. O importante é o resultado eficiente, as notas, ou melhor, o produto final.

Como nos assegura o fragmento acima, nesta concepção paradigmática de ensino os alunos são ensinados para o futuro em uma concepção pedagógica alicerçada no passado, a qual preconiza meramente a memorização, a fim de atingir resultados de cunho racionais, pois, como nos mostra a fala de Ribeiro et al. (2010), o que importa para esta concepção educacional é o resultado eficiente do produto final.

Ainda segundo o autor, o Paradigma Emergente apresenta uma nova leitura de mundo globalizante, isto é, uma visão holística, implicando, assim, uma nova ordem: a totalidade indivisível, a qual ressalta o homem como um todo, ou seja, como um ser dotado de aspectos biopsicossociais. Nesta concepção paradigmática, a educação é compreendida como pós-moderna, sobretudo por centrar-se no sujeito coletivo. Segundo Ribeiro et al. (2010, p.37), esta Educação Pós-Moderna,

Se preocupa com o processo de assimilação e acomodação, como também com a construção do saber de forma dialógica e criativa. É uma Pedagogia contextualizada, recursiva, interdependente com o Universo e que, por conta disso, é vista como um sistema aberto. Essa noção de interdependência na Educação se calca nas interações entre os diversos elementos que a compõem, tais como as disciplinas, a sua direção e administração, os docentes, os discentes, a comunidade, os pais, os funcionários, dentre outros. E ainda, é uma Educação comprometida com a valorização das experiências vividas subjetivas dos sujeitos educandos e com a sua formação política e ética, tendo em vista os conflitos étnico-culturais, a autoconsciência ecológica e os princípios humanitários.

É nesta concepção paradigmática emergente que se encontra o profissional reflexivo. Como nos aponta Perrenoud (2002), este profissional caracteriza-se por sua prática reflexiva, em razão disto, em sua atuação há uma postura, uma caracterização identitária, enfim, um *habitus*, que o qualifica como profissional reflexivo. Para isto, deve-se haver, portanto, uma mudança de postura na formação deste profissional, visto que para formar um profissional reflexivo, é preciso formar pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, que reflitam sobre a vida profissional e pessoal. Portanto, é preciso orientar com clareza a formação dos professores para uma prática reflexiva, valorizando os saberes advindos das experiências e das ações e, a partir disto, desenvolver uma relação entre teoria-prática.

A partir destas considerações e por meio das teorias educacionais estudadas na disciplina Paradigmas de Ensino (UFCG), realizamos a presente pesquisa em contexto escolar, na qual, por meio de observações escolares realizadas em uma das instituições escolares do estado da Paraíba, podemos ter contato com a sala de aula de Língua Portuguesa, analisando, em específico, as práticas educacionais de um dos professores da instituição. Na instituição escolar, desenvolvemos a presente pesquisa, a qual alicerça-se na relação estabelecida entre as teorias estudadas com a prática do referido professor, isto é, analisamos a atuação deste professor à luz das teorias paradigmáticas.

Atuante na área educacional há mais de dez anos, o professor analisado nos concedeu o espaço escolar de duas turmas em que leciona. Nas turmas analisadas, deparamo-nos com um

público divergente, sobretudo por este caracterizar-se pela presença de alunos do Pro-Jovem Urbano, na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), pois alguns alunos encontravam-se no 2º ano do Ensino Médio e enquanto outros estavam na 4ª série do Ensino Fundamental, por exemplo.

Neste trabalho, objetivamos, de maneira geral, apresentar a caracterização paradigmática que prevalece no profissional atual do magistério, ou seja, se este profissional se caracteriza por agir tradicionalmente ou de forma inovadora, isto é, emergente. A partir desta caracterização, suscitam-se questões como o perfil identitário deste profissional e, conseqüentemente, implicações referentes à formação docente na contemporaneidade.

Estruturalmente, o presente artigo está arquitetado pela presente introdução, a qual revela o aporte teórico utilizado para fundamentação teórica e, em seguida, pela metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Em seqüência, discutimos os resultados obtidos à luz das teorias, levando-nos, assim, às conclusões finais.

Metodologia

Metodologicamente, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e interpretativa. Segundo André (1995, p. 17), a pesquisa descritiva-interpretativa busca “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, a valoração e a indução em lugar da dedução, assume que fator e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”.

Em nossos estudos, procuramos analisar os resultados obtidos na linha da descrição e interpretação, tornando, assim, improvável uma postura neutra dos pesquisadores. Os resultados que se seguem foram retirados de blocos de anotações, os quais foram utilizados como forma de elucidar as situações presenciadas em contexto escolar.

Resultados e Discussão

Os dados que se seguem foram extraídos de observações realizadas durante cinco semanas em uma instituição pública de ensino do estado da Paraíba. Abaixo, estes dados estão compreendidos entre os fragmentos das situações que correspondem à concepção paradigmática tradicional e, posteriormente, à concepção emergente.

Ao decorrer das aulas presenciadas, no que tange ao Paradigma Tradicional, destacamos os seguintes dados:

Logo nas primeiras aulas presenciadas, o professor demonstrou-nos fortes nuances do paradigma tradicional. Em uma das aulas, ao orientar os alunos para resolverem a atividade, o professor utilizava-se de uma abordagem prescritiva, visto que ele falava *como* queria as respostas da atividade, deixando de lado a subjetividade do aluno, incorporando, assim, as concepções paradigmáticas tradicionais. Ao término da aula, ele demonstrou-nos mais uma abordagem enraizada na concepção paradigmática tradicional, ressaltando que “quem fez o cartaz sobre o dia do estudante, ganhará 10” e quem não o fez, “está sem nota”.

Na aula seguinte, ainda abordando à produção de cartazes, o professor demonstrou atitudes enraizadas na perspectiva de ensino tradicional, principalmente por ressaltar que “quem não quiser fazer os cartazes, pode ir para fora” e por pontuar as atividades no caderno como critérios para nota, além da presença e participação em sala, e quem não os tivesse, “só lamento” – como fora dito por ele em sala – ao invés de tentar compreender ou pontuar outros critérios para se obter um outro resultado, isto é, um resultado almejado por ambos na relação entre professor-aluno, pois, como propõe Maia (2009), o professor deve desenvolver uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, de forma a contextualizar o conteúdo proposto, possibilitando também a participação do aluno enquanto sujeito ativo no corpo social, atribuindo voz a este em todas as instâncias.

Iniciando uma nova aula, o professor ressaltou que os alunos pegassem os livros e fizessem a atividade proposta em tal página. Quando era questionado novamente sobre a página, o professor repreendia os alunos, mas, ainda assim, explicava novamente. Em um momento de aflição, um dos alunos proferiu que “não entendi essa (questão), homem”, o professor respondeu que “então marca a que você achou que é (a correta)”. A partir dos teóricos que nos fundamentam, compreendemos que atitudes como a primeira – pegar o livro e fazer a atividade – é aceitável a depender do contexto, pois há situações educacionais que exigem posturas como esta em sala.

Ainda ao decorrer da referida aula, o professor ressaltou que só daria visto – uma herança forte do paradigma tradicional de ensino – após todas as perguntas terem sido respondidas. Enquanto os alunos levavam as atividades para sua observação, o professor utilizava-se das técnicas de correção propriamente tradicionais: as concepções de *certo* e *errado*, as quais avaliavam exercícios de fixação e de produção textual. Neste caso, estes exercícios de fixação, oriundos dos

livros didáticos, para Batista (1997), são veemente inerentes ao paradigma tradicional de ensino, assim como à seleção de materiais didáticos (no caso, o LDP) e à preferência do destaque de determinado conteúdo, sendo, neste caso, os aspectos gramaticais da língua.

Na aula da semana seguinte, o professor propôs uma nova produção textual, a qual enfatizava a vida interacional dos alunos na plataforma da internet, no entanto, os alunos deveriam dissertar a partir das palavras que constavam no texto base, o qual estava veiculado no livro didático de língua portuguesa (LDP), ressaltando que eles retirassem do texto base – como enfatiza Batista (1997), o texto como pretexto – determinadas palavras que deveriam constar nas produções textuais. Através desta atitude do professor, percebemos a prevalência do pensamento Newtoniano Cartesiano, o qual está incluso no Paradigma Tradicional, visto que neste pensamento, segundo Flach e Behrens (p.4, 2008), o aluno é tido como ouvinte, receptivo e passivo, enquanto o professor é considerado o “dono da verdade”, o qual mantém comportamentos e atitudes autoritárias no contexto escolar. Nesse sentido, evidencia-se, mais uma vez, que o professor deixa de lado o subjetivismo do aluno ao moldar as produções textuais destes, alicerçando-se, conseqüentemente, em uma abordagem prescritiva, a qual está preconizada em uma perspectiva tradicionalista.

Com relação a atividade em si, quando um certo aluno ressaltou que “a proposta é [‘hĩ]” – ortograficamente, ruim – o professor, através de uma entonação sarcástica, enfatizou no [‘hĩ] do aluno, ressaltando que “tem nada de RUIM” na atividade. Através dessa postura, percebemos a influência direta do paradigma tradicional, uma vez que o professor não pega a deixa da ocasião e a coloca como uma pauta de discussão, mas, sim, utiliza-a pejorativamente, oprimindo, de forma inconsciente, o aluno por sua variedade linguística, a qual é explicada por estudiosos da área de linguagens, especificamente pela corrente Sociolinguística. Ao decorrer da aula, percebemos a ausência da participação dos alunos, talvez em consequência pela atitude de cunho autoritário do professor em “corrigir” o aluno na modalidade oral da língua, visto que, como nos assegura Batista (1997), estas ações corretivas e coercivas, além de causar a hierarquização e estratificação social e escolar, inibem a atuação do aluno em contexto escolar, tornando-o meramente um ser receptivo e o professor o ser dominante, ou, no caso do paradigma tradicional de ensino, o detentor da verdade.

Na aula do dia seguinte, as atividades foram continuadas e orientadas pelo uso exclusivo do livro didático de língua portuguesa (LDP), contendo apenas o auxílio individual quando o aluno solicitava a ajuda do professor. Retornando às atividades, o professor propôs a leitura de um texto, o qual seria lido em voz alta pelos próprios alunos. Enquanto os alunos liam timidamente, o professor

ajudava-os na pronúncia de certas palavras, principalmente quando ocorria a pronúncia inadequada por parte deles, neste caso, ocorria a correção das palavras, embora sem fins caricatos e/ou pejorativos. Nesta aula, sumamente, percebemos a nuance de ambos paradigmas, sobretudo pelo professor dialogar tanto nas concepções tradicionais como nas emergentes.

No que se refere ao Paradigma Emergente, destacamos as seguintes situações:

Enquanto lecionava, o professor, na maioria das aulas presenciadas, pedia que os alunos relacionassem e refletissem sobre o que estava sendo abordado em sala com a realidade deles. Em uma das atividades passadas na aula anterior, pontuava-se quais eram as concepções de aluno, de escola e educação e de cidadania para o próprio estudante, ou seja, há nuances de uma abordagem reflexiva do aluno sobre o seu próprio papel no cerne socioeducacional. Ao término da aula, o docente propôs uma atividade de pesquisa sobre substantivo e coletivo. A partir deste ato de pesquisa, temos, portanto, influência do paradigma emergente, em especial à concepção paradigmática que preconiza o ensino com pesquisa. Nesta referida concepção paradigmática, o professor utiliza-se de a filosofia educacional “aprender a aprender”, instigando, assim, o aluno a avançar com autonomia, visando provocar a superação da reprodução do conhecimento para a sua produção (FLACH e BEHRENS, p.10, 2008).

Em uma das aulas, ao termino de dada atividade, a qual se enquadra nas concepções tradicionais, o professor propôs uma outra. Nesta atividade, também referente a um texto sobre tecnologia presente no LDP, ele questionou os alunos sobre o que estes caracterizavam como tecnologia. A partir das respostas adquiridas, o professor as colocou em evidência, partindo delas, ou seja, da realidade dos alunos, para contextualizar o conteúdo a ser trabalhado naquele momento, enfatizando que o sabonete – além dos sprays, esmaltes e eletrodomésticos – foi uma tecnologia para a época de sua fabricação, alertando-os sobre os pontos positivos e negativos das tecnologias ao longo da história. Nesta atividade, a partir do momento em que o professor parte das respostas e da realidade dos alunos, percebemos que o docente se insere na concepção da Pedagogia Contextualizada, pois, como nos assegura Ribeiro et al. (2010), esta concepção pedagógica se preocupa com o processo de assimilação dos alunos e, assim como, com a construção do saber de forma dialógica e criativa.

Assim como na situação exposta acima, em um certo momento de uma outra aula, um dos alunos falou que não sabia o que era rima. Diante disto, o professor ao ver que se tratava de um assunto também presente no texto que estava sendo trabalhado pelos alunos, abriu a questão para

discussão em sala, explicando, posteriormente, a dúvida do aluno, contextualizando-a e socializando-a para a compreensão plena dele.

De maneira geral, a partir da análise comportamental e atitudinal realizada à luz das teorias paradigmáticas, percebemos que os paradigmas educacionais encontrados no professor, em sua maioria, estão em sua postura pedagógica, em especial, em seu relacionamento com os alunos, além disto, percebemos a prevalência de ambos paradigmas nas aulas analisadas, a divisão realizada foi apenas em razão de fins didático-expositivos. Nesse sentido, evidenciamos a dualidade paradigmática encontrada neste profissional do ofício de magistério que ora é inovador, ora tradicional.

Em suma, sintetizando os resultados obtidos, destacamos os seguintes dados encontrados nas práticas pedagógicas do professor:

PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA EMERGENTE
Orientar os alunos de forma prescritiva.	Relacionar/refletir o assunto em sala com a realidade do aluno.
Concepções de <i>certo</i> e <i>errado</i> .	Fomentar a autonomia do aluno por meio da pesquisa.
Atitudes coercivas/corretivas.	Contextualizar o tema proposto a partir da realidade e das dúvidas dos alunos.

O quadro acima nos mostra as concepções paradigmáticas que influenciaram o professor.

O quadro exposto nos mostra que os resultados obtidos se referem a ambas concepções paradigmáticas. Neste sentido, percebemos que há uma dualidade nas práticas pedagógicas do professor analisado em sua atuação escolar, pois ora ele age tradicionalmente, ora de forma emergente, marcando, assim, a sua atuação escolar por esta mescla paradigmática, principalmente porque, na atualidade, as necessidades do *corpus* educacional os exigem, uma vez que o tradicional estar incorporado e alicerçado no cerne socioeducacional e o emergente surge como uma possibilidade de conciliar as novas demandas sociais da educação. Por esta razão, é válido ressaltar a formação continuada do professor atuante em sala, visto que estas novas demandas da classe educacional, principalmente no que se refere ao ensino de línguas, exigem que este professor esteja

em constante atualização, caracterizando-o, sobretudo, como um pesquisador, o qual atua de forma reflexiva no contexto escolar.

Conclusões

Através da relação entre teoria e prática realizada, constata-se que, na atualidade, o perfil do profissional de docência caracteriza-se por manter-se tanto enraizado em concepções paradigmáticas tradicionais como emergentes. Nesse sentido, a construção identitária do profissional do ofício de magistério encontra-se nesta constante entre o agir tradicional e o agir inovador, possibilitando, em razão disto, atitudes reflexivas em sua atuação. No que se refere aos cursos de licenciatura, percebe-se que os cursos direcionados à formação de docentes devem alicerçarem-se em uma filosofia educacional que privilegie o estudo a partir das práticas reflexivas, tanto do corpo docente como do discente, a fim de que a instituição escolar, enquanto *lócus* da socialização e construção de saberes, possa corresponder aos anseios socioeducacionais dos alunos. Como nos assegura Perrenoud (2002, p.104), esta formação de profissionais reflexivos deve tornar-se um “objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação dos professores; em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática “real” e reflexiva”.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O Português que se ensina. In: *Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZARIM, M.; APARÍCIO, A. S. M. *Gramatização: Uma (outra) forma de olhar a gramática e seus impactos de seleção dos objetos de ensino de língua portuguesa*. Disponível em: <<http://www.readbag.com/>>. Acesso em: 03 outubro 2016.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigmas Educacionais e sua influência na prática pedagógica*. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/>. Acesso em: 16 junho 2016.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

KUHN, Thomas Samuel. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MAIA, Cristiane Martinatti. Escola e professor: função social. In: MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani; URBAN, Ana Claudia. *Didática: Organização do Trabalho Pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RIBEIRO, W. C.; LOBATO, W.; LIBERATO, R. C. *Paradigma Tradicional e Paradigma Emergente: Algumas implicações na Educação*. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/>>. Acesso em: 02 agosto 2016.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. *A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- Pi: revelações a partir de histórias de vida*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 21 agosto 2016.