

PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSOR

*Andréa Maturano Longarezi **

Resumo:

Em linhas gerais, o artigo procura situar a formação de professores no cenário educacional levantando alguns aspectos que permitam uma reflexão acerca das concepções de ensino que guiam a prática educativa. Não tem, portanto, a pretensão de indicar soluções definitivas para o problema da educação, visa, sim, fornecer subsídios para uma discussão em torno da necessária reflexão na área de educação, tendo em vista os problemas envolvidos no processo de formação e atuação docente.

Palavras-Chave:

Prática educativa, formação de professores, autonomia profissional.

Prática educativa e concepções de ensino

A escola vem, em sua maioria, trabalhando os conhecimentos socialmente construídos como fatos isolados, conceitos estáticos previamente estabelecidos pelos currículos e fossilizados nos livros didáticos. Essa prática educativa ignora, entre outras coisas, as experiências vividas pelos alunos, os significados dos conhecimentos abordados na escola e seus vínculos com uma prática social global.

Em consequência, observa-se, com frequência, que a escola está alimentando no aluno o hábito de reproduzir fórmulas, textos, conceitos, etc., deixando de pensar aspectos importantes no processo educativo, tais como idéias, porquês, significados, relações, entre outros. Nesse sentido, o aluno canaliza sua atenção preferencialmente para a descoberta de um mecanismo a ser utilizado na resolução de uma situação-problema decodificando, automaticamente, uma determinada questão sem se preocupar com o aspecto interpretativo, contextual e prático social.

No entanto, ler não deve ser concebido "apenas como decodificação de símbolos gráficos, mas o processo completo e pleno de compreensão e interpretação do mundo que nos rodeia" (Zieger, 1994, p.13).

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNIARA e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional Dr. Raul Bauab em Juá.

Esse tipo de ensino que ignora o caráter interpretativo acaba formando no aluno a concepção equivocada de que aprender não passa, num primeiro momento, de um processo de memorização, sem nenhum outro valor, nenhum significado ou relação com a prática social.

A prática mecanizada, que aqui questionamos, é reflexo de uma abordagem que encara o conhecimento como algo pronto e acabado; os alunos como seres “nus”, sem repertório algum; e o professor como o detentor de todo o saber.

Devemos considerar, porém, que estas idéias estão sendo, do ponto de vista epistemológico, amplamente debatidas no cenário acadêmico científico. As mudanças de concepções que o mundo vem sofrendo nas diferentes áreas do conhecimento, decorrentes dos avanços teóricos e resultados de pesquisas em inúmeros campos científicos, imprimem a necessidade de uma revisão das concepções próprias da área educacional, destacando-se a de conhecimento, de educação, de professor, de aluno...

Com estas preocupações em mente, muitos profissionais da área vêm debatendo sobre a situação da educação diante do panorama geral das ciências marcada por uma crise paradigmática. Nessa perspectiva, o conhecimento começa a ser concebido como sendo uma rede de relações e não mais como algo estático, fragmentado. A era do particular fez-se, em seu período histórico, necessária para que as especificidades fossem compreendidas enquanto tal, mas, superada essa etapa, o que se torna emergente é a superação de visões estanques e compartimentadas. O momento é, pois, o de interação/inclusão já que nesse período não mais se fazem necessárias divisões extremas para que o mundo seja compreendido, vivido e transformado.

Dentro dessa concepção de mundo/conhecimento, o aluno não é mais visto como um “copo vazio” a ser preenchido com/por esse conhecimento, mas sim como um ser capaz de recriá-lo, e o professor, por sua vez, não seria mais aquele mero transmissor de conhecimentos, mas aquele responsável pela condução de tal processo. O ensino aqui não está ligado exclusivamente à transmissão de conteúdos, mas também ao comprometimento com um processo que objetiva criar condições para que seja possível ensinar algo novo, novas relações sem descuidar, no entanto, de tratamentos diferenciados ao “patrimônio” (teórico e empírico) historicamente acumulado. Dessa forma, o professor seria responsável por estruturar um ensino no qual os alunos possam fazer sínteses, generalizações, ampliações, pois é aquele quem, por um lado, trará para a sala de aula situações problemas, quem criará conflitos, contradições, dará contra-exemplos e, por outro lado, possibilitará a exploração do repertório ou das experiências dos alunos.

Nessa perspectiva, o trabalho docente permitiria a inserção do aluno num mundo repleto de relações podendo, assim, contribuir para a formação de indivíduos autônomos, críticos, cooperativos, criativos, éticos, etc.

Contudo, o que se vê ainda e com uma frequência significativa é uma prática educativa fragmentada, distanciada das necessidades escolares hoje emergentes, dando primazia às técnicas em detrimento do raciocínio.

Algumas iniciativas que se prestaram a romper com este quadro tomaram rumos opostos, tão radicais quanto os anteriores. Em nome das idéias e porquê desprezaram a abstração; e ainda, em nome de uma democracia participativa e uma abertura educacional, ignoraram a importância das regras, dos limites e da disciplina.¹

Em síntese, este é o cenário educacional. Por um lado temos o radicalismo mecanicista formando uma geração de submissos e, por outro, encontramos a anarquia em decorrência da falta de ética e definições de papéis no espaço escolar.

Observamos, portanto, a importância de se buscar um equilíbrio onde a liberdade, a democracia, a construção de conhecimentos possam ser aliada às abstrações e aos conhecimentos socialmente elaborados.

Prática educativa e formação de professores

Historicamente assistimos a um verdadeiro inquérito onde a cada período tende-se culpar um ou outro pela situação de fracasso no processo educacional. É óbvio que não queremos agora condenar o professor considerando-o pivô das maledicências escolares. É preciso observar o problema com profundidade, tomando-se como referência todas as dimensões que o configuram.

Neste contexto, temos de, impreterivelmente, refletir sobre a formação dos professores. Este não é um tema simples de se abordar, principalmente, porque, quando falamos de professores, falamos, antes de tudo, de seres humanos com características próprias, com visões de mundo, com identidades construídas historicamente. Não podemos ignorar a pessoa e, com uma falsa neutralidade, tentarmos falar do professor.

O professor é uma síntese de tudo o que ele é como pessoa, tomando-se como base a educação familiar, as influências culturais e inclusive, é claro, as escolares. Sendo assim, o curso de graduação não determina única e exclusivamente as características e os pressupostos que guiarão a prática docente.

Dificilmente esse professor recebeu, nas instâncias educativas que o influenciaram, uma formação voltada para as questões que se anunciam diante de um novo paradigma. Parece óbvio, então, que ele não saiba lidar, com certa polidez, com questões tão complexas como as de interdisciplinaridade, construtivismo, etc. É claro, ele sempre viu o conhecimento como algo fragmentado e, de uma hora para outra, queremos que ele não apenas acredite em, mas lide com o conhecimento como uma rede de relações.

Do ponto de vista prático, parece, então, que alguns equívocos estão sendo cometidos. A escola, em nome de uma perspectiva metodológica alternativa, insiste em se autodenominar construtivista, produz materiais "ditos" construtivistas. No entanto, continua trabalhando com o professor que ainda vê o conhecimento em

1. Esta entendida aqui não como uma forma autoritária de se manter a ordem, mas sim de se organizar o trabalho intelectual para garantir, minimamente, a investigação, a compreensão e a construção de conceitos.

compartimentos isolados. Será que o material didático por si só garante uma metodologia alternativa?

Este deve ser um dos equívocos mais primários, pois, se assim o fosse, não precisaríamos mais formar professores. Bastaria que um bom ator estudasse o material e encenasse sua peça. É preciso ver a profissão docente como uma cadeia de atividades que pressupõem, sobretudo, uma produção. Caso contrário, estaríamos sendo contraditórios. Parece um tanto quanto antagônico o fato de impelir o professor a reproduzir, em sala de aula, um material que permitirá a construção de conhecimento.

É por esta razão que presumimos ser este o momento dese criar situações para que esse docente possa refletir, examinar, reelaborar suas concepções. Não basta que novas visões de educação sejam brilhantemente produzidas pela academia, é preciso que o professor tenha condições para questionar, por ele mesmo, seus valores e suas ações.

Esse exercício de repensar a prática educativa não é desenvolvido de forma consistente nos cursos de licenciatura, principalmente porque não temos hoje uma estrutura que permita ao aluno (futuro professor) exercitar a docência de forma sistemática ainda durante o curso e, em decorrência, não se pode delimitar com precisão as dificuldades que serão enfrentadas. Isso porque os cursos de formação de professores não têm como prever, para assim poder trabalhar, a multiplicidade de eventos que se manifestam implícita ou explicitamente durante a atividade docente.

Alguns autores vêm anunciando que "a prática pedagógica vem sendo considerada o eixo central da formação docente e o espaço próprio de construção de saberes pedagógicos, constituindo-se em categorias de atividades que ocorrem em situações problemáticas que nunca são as mesmas, requerendo análise e interpretação por parte do professor." (Chakur, 1994, p.2).

Seguindo este raciocínio, muitas pesquisas na área de educação² estão apontando para a importância da formação contínua do professor, pois se considera que é no embate da formação e da atuação que o docente desenvolve uma didática prática passível de se encaminhar rumo a uma pedagogia alternativa (Martins, Apud André, 1994). Isso se justifica por duas vias: a primeira considera o fato da formação docente iniciar-se antes da academia e permanecer depois dela, e a segunda constata que, para pensar numa formação docente crítica, é necessário, principalmente, pensar na ação docente (Santos, 1994).

Nesta mesma linha, outras pesquisas vêm verificando que os saberes não são construídos apenas através dos cursos de licenciatura; vão se constituindo a partir das concepções — estas adquiridas no decorrer da história de vida do sujeito — e através da experiência docente — esta indubitavelmente adquirida no espaço de representações em que vivem os professores: a sala de aula (Penin, 1994).

2. Dentre as quais poderíamos citar: Cunha, 1994; Pimentel, 1993; Santos, 1994; Penin, 1994; Amaral, 1994; Caldeira, 1994; André, 1994; Chakur, 1994; Mattos, 1994; etc.

Dessa forma, os cursos de formação docente não fazem mais sentido se permanecerem apenas no âmbito da graduação. Daí a necessidade de valorizarmos trabalhos que estejam voltados para uma formação docente em serviço.

De fato, as coisas estão meio emboladas, sem referenciais. Se continuássemos nessa linha, poderíamos arrolar muitos outros aspectos contraditórios e implicadores de uma escola, visivelmente, em estado de “decomposição”.

A intenção, por hora, é a de problematizar, colocar em pauta alguns aspectos próprios do cenário educacional para pensarmos questões tais como: não seria mais viável que o próprio professor estivesse repensando sua prática pedagógica a partir das dificuldades e necessidades vivenciadas cotidianamente? Por que há uma tendência tão forte em se ignorar o que o professor pensa? E, em conseqüência, a de tentar solucionar os problemas educacionais implantando propostas das quais os próprios professores são excluídos de sua produção?

Uma mudança efetiva, verdadeira, concreta em sala de aula só pode ser consagrada se for produzida, promovida pelo próprio professor.

Abstract :

In general lines, the article needs to help us about teachers formation in educational scenery exalting some aspects that let us a reflexion concerning which conduct to the practice education. However, don't have the pretension to indicate definitive solutions for the problem of education. purpose, suplie subsidy for a discussion around to the necessary reflexion on education area, having mind, some problem implicates in process of education and performance academic.

Keywords:

Practice education, teachers formation, professional autonomy.

Referências bibliográficas:

- AMARAL, A. L. Os saberes escolares e as escolas normais: estudos e reflexões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17, Caxambu, 1994.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Processo coletivo de construção do saber docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17, Caxambu, 1994.
- CALDEIRA, A. M. S. A. Prática docente cotidiana de uma professora e o processo de apropriação e construção de seu saber: um estudo etnográfico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17, Caxambu, 1994.
- CHAKUR, C. R. de S. L. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17, Caxambu, 1994.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1994.

- MATTOS, C. L. G. de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17, Caxambu, 1994.
- PENIN, S. T. de S. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino: algumas mediações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17, Caxambu, 1994.
- PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1993.
- SANTOS, L. de C. P. Formação do professor e a Pedagogia crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17, Caxambu, 1994.
- ZIEGER, L. Alfabetizando em Matemática. Importância da construção do significado do número. In: **Revista do Professor**. Porto Alegre, 10(39): 13-15, jul/set, 1994.