

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS BEM SUCEDIDAS: ANÁLISE PRELIMINAR DE EXPECTATIVAS REVELADAS

## Resumo

Diante do conhecimento de condições propiciadas no período de formação inicial de professores, faz-se necessário potencializar tempos e espaços para discutir, exercitar o pensamento crítico e reflexivo com o fito de compreender como práticas bem sucedidas, no ambiente escolar, podem enriquecer a formação do estudante e o trabalho do professor. Nesse processo identificamos nas expectativas dos acadêmicos um elemento responsável por sustentar a significativa participação no âmbito das atividades de observação, registro e reflexão, via projeto de extensão. Considerando as contribuições de Freire (1991); Anastasiou (2004); Veiga (2004) e Charlot (2000), adotamos a pesquisa de cunho qualitativo, a análise de conteúdo sobre narrativas elaboradas pelos acadêmicos, as quais corroboram para as reflexões expressas neste trabalho.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Docência; Didática; Prática Pedagógica.

## Proposta em Ação

Desde o momento que recebi o convite me tornei uma entusiasta, tento absorver o máximo de informações possíveis [...] o que sei é que esses encontros tem-me enriquecido [...] [...] realmente pode dar certo, continuar, modificar, ensinar, levar adiante todo empenho das professoras em nos tornar, protagonistas de uma história nova. (E6).

Iniciamos esta seção com trechos da narrativa do estudante para ilustrar as expectativas sobre o Projeto de Extensão (PE), que consiste no desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores da Educação Básica (EB), estudantes de diferentes licenciaturas e professores formadores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná.

Duas etapas distintas são privilegiadas no (PE): o acompanhamento, por parte dos estudantes, sobre o trabalho dos professores da (EB) com o objetivo de problematizar práticas pedagógicas sob a perspectiva das dimensões humana, técnica e política, que de acordo com Candau (1983, p. 23) estas se exigem reciprocamente, também o estudo coletivo de temas oriundos de encontros entre estudantes e professores da (EB) a partir de inserções dos acadêmicos no ambiente escolar.

Constituem-se foco de discussão elementos observados pelos estudantes durante exercício de olhar focado em práticas cotidianas dos professores reconhecidamente bem sucedidos no trabalho pedagógico, considerando, que muitas vezes, saberes advindos da experiência docente são incorporados pelos professores sem a percepção dos motivos que os levam a empreender o trabalho da maneira como o realiza.

Ao mencionarmos os saberes docentes, recorreremos à Tardif (2002) que apresenta a tipologia de saberes, evidenciamos dentre estes, os experienciais, que são saberes construídos na docência, o autor atribui especial atenção a esses saberes em virtude de que “[...] brotam da experiência e são por ela validados” (p. 36-39).

Para Freire (1996), Observação, Registro e Reflexão caracterizam-se como instrumento metodológico significativo para direcionar o olhar com atenção e presença do sujeito, quer seja do pesquisador, do professor ou do estudante. A autora esclarece: “Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado” (p. 14).

Optamos pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, a qual segundo Lüdke e André (1986) permite ao pesquisador a visão do dinamismo interno de situações, geralmente inacessíveis ao observador externo. Adotamos como instrumento de coleta de dados as narrativas dos estudantes, considerando que Elbaz (2002) destaca os motivos para que se dê mais atenção às narrativas, pois na docência, os acadêmicos têm possibilidade de observar experiências vividas pelos professores da (EB) junto aos alunos.

Para revelar os dados das narrativas elegemos a análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 34) a define como: “[...] técnica que consiste em apurar descrições de conteúdos muito aproximativas, subjectivas, para pôr em evidência com objectividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido.”

Na perspectiva de fortalecer relações entre ensino superior e educação básica nos processos de formação de professores, apresentaremos nas próximas seções, conteúdos expressos nas diretrizes para os Cursos de Licenciaturas, e os primeiros dados da análise empreendida no percurso investigativo, resultante da interação entre professores da instituição de ensino superior, acadêmicos de licenciaturas e professores da (EB) no âmbito do (PE). Destacaremos registros das narrativas escritas pelos estudantes, identificados com as seguintes siglas: E1 (Estudante 1), E2 (Estudante 2) e assim consecutivamente.

## **Proposta Documentada**

Ao analisar o disposto no Parecer n.º: CNE/CP 009/2001 (p. 3) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, reconhecemos aspectos relevantes para definição de projetos que integrem os Cursos de Licenciatura, neste documento enfatiza-se que a democratização do acesso e a melhoria da educação básica vêm efetivando-se num contexto que requer mudanças nas expectativas sobre demandas

educacionais. Também, neste documento ressalta-se o impacto das tecnologias da informação, da comunicação na organização do trabalho, e no exercício para a cidadania.

Evidenciamos no Parecer novas exigências na formação do professor, que precisa ter consciência sobre seu papel junto à sociedade, reconhecendo os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social e que ocorrem dentro e fora das instituições escolares. Entendemos ainda, que é pertinente considerar características descritas no Parecer 009/01, que são inerentes ao trabalho docente, dentre as quais destacamos: envolver-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos, assumir o papel de mediador da aprendizagem, desencadear práticas investigativas.

Observamos nestas características elementos que compõem o perfil do professor que em sua prática pedagógica desenvolve ações pedagógicas bem sucedidas, com ênfase no processo ensino-aprendizagem, sendo imprescindível que o futuro professor tenha contato com este profissional, com vistas à articulação entre os saberes acadêmicos e situações de ensino no contexto escolar.

Libâneo (2002, p. 85), clarifica nosso posicionamento sobre formação para a docência, ao afirmar: “[...] os professores precisam de um sólido domínio dos conteúdos específicos e das práticas investigativas que lhe são conexas”. Neste sentido, o estudante em contato com os professores da (EB) e em parceria com formadores poderá, por meio de olhar investigativo e cúmplice aos eventos de sala de aula, ter condições para consolidar os conteúdos mencionados.

### **Primeira Análise**

Evidenciamos nas narrativas dos estudantes o exercício reflexivo, a possibilidade de ampliar saberes sobre a docência e o processo de aprender, aspectos estes que apreciamos em Anastasiou (2004, p. 59), ao lembrar que a aprendizagem para a docência inicia antes das primeiras experiências escolares, pois no processo de escolarização formal as experiências vividas em sala de aula favorecem a construção do imaginário sobre a docência, a ideia do fazer e como fazer constitui a representação sobre o trabalho docente.

Os estudantes revelam necessidade de contato com professores atuantes na (EB) com vistas à partilha de saberes e experiências, sendo que percebemos a relação teoria e prática no processo de formação inicial e continuada para a docência, relação esta, apontada por Anastasiou (2004, p. 65):

Desvelar a teoria em ação: estudá-la, relacioná-la com as possibilidades de cada área do conhecimento curricular, [...] lidar com os saberes respeitando seus sabores, olhar os parceiros com olhares que vão se reconhecendo, enfim construir processos de identidade profissional docente, é também um desafio metodológico.

Assim, o desafio de tornar-se “[...] um educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática.”, como afirmou Paulo Freire (1991, p. 32), tem direcionado nossas ações em busca de meios que viabilizem a reciprocidade entre acadêmico e professor da (EB), pois nas expectativas dos estudantes é nítido o papel dos professores coordenadores do (PE) como incentivadores deste contato. Este contexto remete à formação universitária que prepara o futuro professor para o domínio do conteúdo vinculado aos objetivos mais amplos da tarefa de educar, em destaque nos trechos das seguintes narrativas:

[...] o projeto de extensão nos alimenta dando-nos força para abrimos nossos olhos, **refletirmos mais, e questionarmos mais, sobre nossa prática de hoje, ou sobre nossa prática futura, evidenciando sempre o prazer em conhecer.** Um investimento! (E1).

[...] o projeto de extensão ajudará na minha aproximação com a escola, com os professores e com colegas de outros anos. Mas meu objetivo principal de participar do projeto é para me **familiarizar melhor com o curso, conhecer diferenciadas práticas pedagógicas e fazer uma reflexão sobre elas,** alimentando assim meus conhecimentos para a minha formação como profissional. (E2).

[...] não é possível achar todas as respostas dos problemas sozinhos, pois é preciso **confiar e compartilhar ideias com outras pessoas, já que cada uma delas possui uma visão diferente do problema e uma experiência de vida** [...] Diante disso, esperamos **enriquecer a prática dos professores com nossas experiências do curso e ao mesmo tempo, enriquecer a nós mesmos com as experiências que o professor possui, diante das práticas bem sucedidas que desenvolve.** (E3).

[...] tive a certeza que não devo abrir mão desta oportunidade que proporcionará inúmeras experiências, começando pelo fato de que ainda não trabalho com a educação e **acompanhar uma professora de sucesso, é sem dúvida a melhor maneira de inserir-me neste meio que estabeleci como projeto de vida.** (E4).

**Esse projeto será um diferencial, além de estar ajudando e motivando cada vez mais os professores que tem uma prática bem sucedida, o projeto também estará contribuindo para a minha formação acadêmica.** Acredito que faço parte de um grupo muito bom, onde existem pessoas mais experientes do que eu e outras iguais a mim começando agora, mas todas terão um papel importante e contribuirão muito para a minha formação. (E5).

**Eu estou me sentindo como uma esponja sabe, absorvendo tudo, “topando” tudo, e isso é bom. As pessoas do grupo são bem diferentes, senti que dá pra aprender muito com elas, além de apreender coisas sobre a nossa temática.** Essa semana fiz convites para o pessoal da minha sala, para que elas possam entrar nessa junto comigo e sentir isso que estou sentindo. Porque **a nossa reunião é diferente, não dá vontade de ir embora, nem vemos o tempo passar** [...] Estou fazendo muitas reflexões sobre a prática bem sucedida. (E7).

Ao fitar a multiplicidade de aspectos que compõem os processos de formação inicial de professores, problematizamos a indicação da existência do investimento que os estudantes

parecem fazer no (PE), ao expressar que intencionam aprofundar seus conhecimentos sobre saberes oriundos da experiência do professor da (EB), ensaiam suas projeções acadêmicas e profissionais a partir de novas experiências vivenciadas no (PE) que propicia condições para observar e aprender colaborativamente.

De acordo com Veiga (2004, p. 19) aprender é compreender a realidade, reconfigurar conhecimentos, por meio da interação. Nesta perspectiva, os estudantes se colocam em atividade investigativa sobre a prática pedagógica, permitindo-se mesmo que inicialmente, exercitar a reflexão e ensaiar hipóteses sobre a futura atuação e produção de saberes sobre ela.

Percebemos que as narrativas revelam o investimento na aprendizagem sobre como se constituir um professor com práticas bem sucedidas, localizamos em Charlot (2000), que nós, humanos, não escapamos à obrigação de aprender desde o nosso ingresso ao mundo, e que aprender pode relacionar-se ao domínio de uma atividade ou de um objeto, tendo uma característica mais ampla.

No entanto, o autor avalia que o saber permite ao sujeito a construção de relações com o mundo e reitera que não existe saber sem que haja relação com o próprio saber. A constituição do saber viabiliza a ação de: “[...] comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p. 60). Em nossa análise, ao contatar com os professores da (EB) considerados bem sucedidos em suas práticas, os estudantes tornar-se-ão mais “seguros de si” e poderão compartilhar seus pensamentos com professores e formadores.

Com o respaldo em uma das figuras do aprender de Charlot (2000, p. 72): *a relação de identidade com o saber*, o autor considera que “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”, podemos inferir que os estudantes encontram sentido na apropriação de saberes sobre práticas bem sucedidas dos professores que acompanham durante a inserção na escola, e por este motivo investem na aprendizagem via (PE).

Ao pensarmos sobre o ato de educar na sociedade contemporânea tal elemento – o investimento – é crucial quando se percebe a urgência de mudanças paradigmáticas na formação inicial de professores.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P.L.O. JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Parecer nº 09, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CANDAU, V. M. **A didática em questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação, Lisboa,** v.11, n.2, p.21-33, 2002.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.** São Paulo: Série Seminários, 1996.

FREIRE, P. **A Educação na cidade.** São Paulo: Primavera, 1991.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P.L.O. JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004.