

FAZERES E SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: lições de experiência

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo¹

RESUMO

Tratamos da problemática sobre a formação de professores alinhada com as orientações advindas dos órgãos educacionais brasileiros e das reflexões dos autores nacionais e internacionais os quais nos levaram a ter sensibilidade de conduzir nosso olhar para as transformações em curso na formação docente e a complexidade do que é “ser professor”. O objetivo da pesquisa foi procurar conhecer quais competências e habilidades formativas estes futuros profissionais da educação precisam adquirir nas condições e restrições da realidade socioeducativa que temos e alinhadas às mudanças decorrentes das reformas relacionadas aos currículos e à regulação do ensino e da aprendizagem, que certamente afetam a vida e a profissionalização desses sujeitos. A metodologia é bibliográfica e descritiva e os Resultados apontam orientações que conformam os saberes e fazeres do ser professor.

Palavras-chave: Fazeres, Saberes, Formação de Professores, Legislação, Experiências.

INTRODUÇÃO

Por óbvio que desde as corporações de professores e alunos da Idade Média até os dias atuais a escola e o trabalho docente sofreram transformações, expressas em sua identidade, qualificação, atualização e adaptação às mudanças aceleradas e contraditórias que vivenciamos. Para refletir sobre tais mudanças, tomamos por referência o pensamento de Peter Senge (2012) Bernard Charlot (2013), Miguel Zabalza (2014) e Francisco Imbérnon (2015), autores que tratam das mudanças que ocorreram na profissão docente.

Partimos do lugar de exercício da profissão docente – a escola que para Marcovitch (2008, p. 1) é,

Por si mesma, uma revolução permanente com etapas que se antecipam ou retardam, conforme decisões exigidas pelos contextos históricos. Os gestores em todo o mundo defrontam-se agora com um cenário de mudanças jamais verificado na longa história do ensino e da pesquisa. Trata-se de um processo em plena evolução e que deve ser cuidadosamente observado. Essas mudanças não ocorrem somente no exercício da profissão docente, mas também na estrutura administrativa das instituições.

¹ Universidade Federal do Maranhão-UFMA. (bomfaraio@hotmail.com).

A escolha dessa temática foi uma decisão acadêmica e pessoal que resultou de nossas preocupações e reflexões a respeito dos rumos que toma o trabalho realizado pelos estagiários em situação de regência de classe e seus supervisores técnicos, que são os professores na escola de educação básica e, de certa forma, essa escolha também resulta de nossa trajetória como professora de Estágio Curricular Supervisionado nas Licenciaturas, trazendo, por certo, as marcas das experiências vividas nesse percurso.

Nossa trajetória profissional na educação superior, na docência, na pesquisa e no exercício de outras funções acadêmicas, possibilitou-nos acumular experiências em gestão de ensino, coordenação e supervisão de estágio na formação de professores, bem como na orientação de trabalhos de conclusão de curso, na coordenação de programas de formação de professores, como o Programa de Formação de Professores para Educação Básica - PARFOR e em assessorias na reformulação de projetos pedagógicos de cursos de graduação.

Tais experiências nos possibilitaram chegar até aqui com cabedal de saberes experienciais que nos possibilitam refletir sobre o que nos apontam os teóricos dessa área de conhecimentos e as aprendizagens significativas que são adquiridas em contrapartida por todo esse tempo.

Procuramos conhecer as competências e habilidades formativas que estes futuros profissionais da educação precisam adquirir nas condições e restrições da realidade socioeducativa que temos e alinhadas às mudanças decorrentes das reformas relacionadas aos currículos e à regulação do ensino e da aprendizagem, que certamente afetam a vida e a profissionalização desses sujeitos.

A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental encontrar respostas que apontem para os saberes e fazeres de um professor nesses tempos de mudanças.

ORIENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No mundo globalizado e em constantes mudanças constatamos que todas as propostas e observâncias até então conhecidas por nós, dificilmente chegam a ser incorporadas ao funcionamento dos saberes e fazeres dos professores em geral.

Para tanto, precisamos analisar os fatores que promovem a inovação e as mudanças na formação dos professores em diferentes perspectivas e que facilitem as respostas a diversidade existente, como opção válida e favorecedora de uma nova forma de ser professor na sociedade atual.

Tardif (1998) infere que as reformas americanas e europeias indicam com clareza que os projetos de reforma esbarram quase sempre em alguns obstáculos para sua concretização, na medida em que as instituições formadoras, em nosso caso as universidades e/ou as faculdades de educação são morosas na assunção das mudanças, através dos tempo.

No caso brasileiro esse fenômeno não ocorre de forma diferenciada, pois a legislação que orienta a formação de professores também demora a assumir as mudanças oriundas dos normativos legais da educação nacional, demora a entender que esse espaço educativo não é um mundo fechado e nem autônomo.

Precisamos ter a clareza de que participamos de um contexto social global no qual estamos inseridos, na medida em que professores e alunos quando adentram a escola levam consigo múltiplas pertencas sociais, tais como origem sócia econômica, o capital cultural, o sexismo, a identidade linguística e étnica, além de trazerem também elementos políticos decorrentes de outras organizações sociais como a igreja, a família e os movimentos associativos, dado que nos leva a entender o caráter polissêmico da formação de professores, que deveria levar em conta seus fazeres e saberes, pois os sujeitos que ali estão são multifacetados.

Nesse contexto segundo Santiago e Akkari (2017) o trabalho docente demora a incorporar as mudanças que a sociedade impõe na mesma velocidade que estas chegam, deixando de assumi-las em tempo real e o que é mais determinante, elas são substituídas por outras levando a um descrédito da instituição escolar.

Esse descrédito da escola tem a ver com muitos fatores, dentre eles, a avaliação que perdeu criticidade educativa, a formação de professores que são em alguns casos dispersivas e a pesquisa que fica aquém de um projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional.

Para, além disso, os professores estão presos a práticas e métodos tradicionais de ensino e os estabelecimentos escolares em sua maioria são refratários à reforma seja por inércia ou pelos poucos recursos financeiros e materiais necessários para levá-los adiante.

Enfim a própria estruturação das organizações formadoras e do trabalho docente no Brasil contribui pouco para uma profissionalização séria e comprometida com os tempos de mudanças onde a educação escolar é uma garantia institucional legal, para qual o trabalho docente precisa contribuir na formação de sujeitos capazes de participar ativamente no processo de construção de uma sociedade mais justa e de um ensino aprendizagem de qualidade.

Hargreaves (1994, p.27) destaca que, a transição pela qual passa a sociedade atual, afeta diretamente a escola e o trabalho docente. Para esse autor, a sociedade atual denominada por ele de pós-moderna se desenvolve a partir de algumas dimensões, a saber: flexibilidade ocupacional e complexidade tecnológica; globalização das economias; incerteza moral e científica, fluidez organizacional; ansiedade e insegurança pessoal e quando olhamos a evolução da escola ao longo dos tempos, constatamos que sua célula básica permanece intacta (a classe), mas ao seu redor se multiplicaram grupos, estruturas e dispositivos organizacionais cada vez mais complexos.

Todos esses dispositivos são ancorados em medidas governamentais que balizam as mudanças às quais deveriam ser adotadas pelos professores ao se constituírem educadores, no processo de formação inicial e ao longo de suas carreiras docentes.

Tais orientações para a formação docente comprometida com a sociedade e sua prática educativa estão relacionadas a um conjunto de prescrições, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, os Planos Nacionais de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96).

Todos estes textos legais estão divulgados em sites governamentais e se desdobram em programas e projetos pedagógicos nas escolas, geram indicações de livros didáticos e mentalidades que envolvem a constatação de que existem expressões culturais, manifestação de pensamento, relação entre costumes e vida material, análise de sistemas históricos que se revelam entrelaçados em questões econômicas, políticas e sociais.

Nesse contexto, não podemos ignorar os dispositivos legais do sistema educativo, mas podemos questioná-los tendo em vista o interesse maior da sociedade por um projeto de educação emancipatória, que reconheça a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento jurídico, político e organizacional do sistema de ensino, mas estes deverão também ser submetidos a uma avaliação crítica do ponto de vista social e ético, uma vez que as leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia e da justiça social.

Dessa forma procuramos focar nossa atenção ao ensino e aprendizagem escolar, especificamente no que tange o ensino da disciplina História que faz parte dos componentes curriculares da educação básica e que tem como objetivo “passar a limpo tudo aquilo que não se botou (ou botou) no papel, e também porque só se bota no papel ou grava na memória o que nos interessa” (grifo nosso, Ribeiro, 1984, p.32).

Trata-se de potencializar um modelo de ensino que propicie não apenas um discurso e alguns conteúdos sistematizados, mas, além disso, que esteja configurado em um ensino que aposta na inovação e na mudança com respeito a todos os alunos e professores que

merecem a garantia de direitos inalienáveis garantidos em decorrência do texto constitucional de 1988.

REPENSANDO A ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao vivenciarmos na gestão acadêmica os reflexos das políticas de educação brasileira, pautadas nas exigências de produtividade dos professores e, ao mesmo tempo, guiada pela avaliação interna e externa pelas quais passamos, sentimos a necessidade de nos ajustar às novas diretrizes curriculares emanadas do Ministério da Educação, que orientam os processos formativos, visto que sempre estivemos a pensar em como lidar com os futuros professores ou professores em exercício da docência, neste percurso.

Essas vivências profissionais levaram-nos a ter sensibilidade de conduzir nosso olhar para as transformações em curso na formação docente e na complexidade do que é “ser professor”, para entendermos que competências e habilidades formativas estes futuros profissionais da educação precisam adquirir nas condições e restrições da realidade socioeducativa que temos e alinhadas às mudanças decorrentes das reformas relacionadas aos currículos e à regulação do ensino e da aprendizagem, que certamente afetam a vida e a profissionalização desses sujeitos.

Para compreender a fala desses sujeitos que estão vivenciando as experiências de ser professor é que utilizamos tais registros ao longo de nossa trajetória profissional, por vezes professora ou supervisora docente de algumas dezenas de alunos(as) que concluem ou concluíram sua formação acadêmica. São as vozes desses futuros e/ou professores já formados no exercício da docência, captadas em alguns momentos de formação pedagógica, entrelaçadas com nossas (des)orientações nos momentos de consecução de trabalhos acadêmicos, que nos motivaram a refletir sobre essa problemática.

Partimos da premissa, defendida pelos autores citados nesse contexto, de que a docência é um trabalho que exige mudanças frequentes, portanto é um trabalho complexo, não sendo possível ter controle total sobre ele. Segundo Fullan (2002), devemos passar por oito lições:

1. O que é importante não pode ser imposto por mandato.
2. A mudança é uma viagem, não um projeto estabelecido.
3. Os problemas são nossos amigos.
4. A visão e o planejamento estratégico são posteriores.
5. O individualismo e o coletivismo devem ter um poder equitativo.

6. Nem a centralização nem a descentralização funcionam.
7. As conexões com entorno mais amplo são essenciais para o sucesso.
8. Todas as pessoas são agentes de mudança.

Com vistas a explicar à luz das lições desse autor, as nossas experiências como formadora, iremos utilizando cada uma das premissas contextualizada pela fala dos alguns sujeitos, sejam eles professores, sejam estagiários de História e Pedagogia, cursos que temos recorrentemente trabalhado como formadora de professores.

1 O que é importante não pode ser imposto por mandato: Como Senge (2012) define, vivemos um tempo no qual precisamos aprender a aprender os deveres que são atribuídos à escola não dão conta de guiar as ações da instituição que se ocupa de prefigurar o destino e o bem-estar dos cidadãos e, através deles, o da sociedade.

Portanto, resta-nos aproveitar as experiências significativas do nosso devir profissional para alcançarmos um futuro melhor e isso é possível no processo formativo e educativo do futuro e do presente professor, porque as leis que regem nossa educação não nos garantem o sucesso almejado, já que tais leis são impessoais e rígidas o suficiente para não nos humanizar, ficando claro que não podemos educar por mandatos, embora devamos mudar.

2 A mudança é uma viagem, não um projeto estabelecido: Para Imbérnon (2015), a escola está desconcertada, ou melhor, descontextualizada; foi pensada na modernidade como lugar de seleção e uniformização, numa leitura de negação da diversidade, em que os professores estavam à vontade no estatismo educacional e na homogeneização e padronização da educação.

3 Os problemas são nossos amigos: Conforme Freire (1997), precisamos desenvolver a pedagogia da pergunta, pois até hoje nós, professores, utilizamos a pedagogia da resposta, respondemos as nossas próprias perguntas, quando as fazemos aos nossos alunos. Freire (1997) e Charlot (2013) destacam que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”. Essa afirmação traz uma perspectiva nova do problema educacional que mais nos aflige: a repetência e a evasão escolar.

4 A visão e o planejamento estratégico são posteriores: A LDB nº. 9.394/96 nos impôs a prerrogativa da gestão escolar através do Projeto Político-Pedagógico, que orienta de forma estratégica as propostas a serem seguidas no ambiente escolar. Primeiro precisamos saber onde queremos chegar (CHARLOT, 2013, p.32).

5 O individualismo e o coletivismo devem ter um poder equitativo: A mudança deve ser levada a termo a partir do coletivo na busca de novas alternativas para o

ensino, a aprendizagem e a formação, baseados no diálogo entre iguais e entre aqueles que têm algo a dizer a quem ensina e a quem aprende. Essa é uma nova maneira de fazer educação, fazer escola, fazer magistério e formação docente: todos e todas juntos, de modo que o sucesso ou o fracasso será sempre de todos (ZABALZA, 2014).

6 Nem a centralização nem a descentralização funcionam: A centralização e descentralização referem-se aos níveis hierárquicos de tomada de decisão dentro da organização. “Centralização significa que a autoridade para tomar decisões está alocada no topo da organização” (SENGE, 2012). Isso significa envolver todos do sistema em expressar suas aspirações, construir sua consciência e sua aspiração e desenvolver suas capacidades juntos. Em uma escola que aprende, pessoas que tradicionalmente não confiam umas nas outras reconhecem sua parte no futuro do sistema escolar e as coisas que podem aprender umas com as/os outras, com o envolvimento e o comprometimento de todos do sistema para que consigam ver as relações entre as partes que compõem o sistema.

7 As conexões com o entorno mais amplo são essenciais para o sucesso: Comunidades de Aprendizagem é um projeto baseado em um conjunto de práticas educativas dirigidas à transformação social e educativa. Esse modelo educativo está em consonância com dois fatores-chave para a aprendizagem na sociedade atual: a interação e a participação da comunidade. As Comunidades de Aprendizagem implicam todas as pessoas, as quais, de forma direta ou indireta, influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, incluindo professorado, familiares, amigos e amigas, moradores e moradoras do bairro, membros de associações e organizações do bairro e local, pessoas voluntárias.

8 Todas as pessoas são agentes de mudança: Mediante o diálogo, transformamos as relações, nosso entorno e nosso próprio conhecimento, de maneira que “a aprendizagem dialógica se produz em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, guiadas por princípios solidários nos quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores” (AUBERT et. al., 2008, p. 167).

A partir de tais premissas concluímos que nossos formandos em licenciatura para atuarem na educação básica estão a caminho de uma formação docente na medida em que tanto a legislação oficial quanto as teorias formadoras oriundas dos autores analisados já destacam as características da escola atual e do professor que essa escola precisa, cabendo a estes uma orientação mais pontual e precisa por parte dos seus professores formadores para alcançarem o status de sabedores e fazedores de docência.

Para tanto devem ter em mente que ser professor em contextos de mudanças requer sensibilidade, desprendimento, espírito colaborativo e capacidade de gerir sua atuação de forma dialógica e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a razão primeira da escolha desse tema seja o fato de, no exercício da sala de aula, como professora formadora, termos esperanças de que no futuro teremos uma sociedade mais justa e mais solidária e, em decorrência disso, teremos na escola o caminho para o desenvolvimento e aprimoramento da sociedade humana.

Em relação à escola que temos hoje, a mesma não está cumprindo com seu dever de casa, ou seja, oferecer oportunidades de aprendizagens a todos, pois no momento em que o aluno fica reprovado ou se evade durante o ano letivo e a escola, por intermédio de seus gestores, não procura saber a causa desse fenômeno tão frequente, não está cumprindo com o seu dever. Não se trata de encontrar culpados, mas sim de tratar do problema para que ele vá desaparecendo lentamente até ao momento em que a entrada e a saída dos alunos ocorram no momento certo.

Esse paradigma exige uma ressignificação das concepções e práticas dos formadores para compreenderem a complexidade humana, que não têm tempo nem lugar fixo, e que devem ser feitas e refeitas constantemente em cada um dos alunos que chegam à escola contribuindo para transformar a realidade histórica de segregação escolar que temos até hoje.

Para o sucesso da educação, Zabalza (2014, p.43) propõe

Uma escola bela, rica de estímulos e de fascinação pelo saber; uma escola para escutar, uma escola aberta, uma escola de muitas linguagens, uma escola da diversidade, das excelências, uma escola científica e do pensamento crítico, da criatividade. Essa escola deverá ter bons professores, que seria o fator preponderante no sucesso dos alunos; deverá, aos poucos, deixar as salas de aula e usar as oficinas. Uma escola que se proponha a “perder o tempo dos alunos”, quebrando a ideia de horários fragmentados, com sinais industriais.

Em uma perspectiva inovadora, o autor define a escola ideal como uma escola sem cargas horárias densas e cronometradas, enfim, como um lugar de diversão, de descoberta e de aprendizagem, sem supervisão ou medo. A segurança e o sucesso dessa comunidade de aprendizagem seriam garantidos por meio da contribuição da sociedade, dos sujeitos que aí convivem e da interação destes com aqueles que estão na escola, de forma solidária, dos professores e de seus alunos que garantiriam a gestão dos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, A. et. al. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia, 2008.
- CHARLOT, B. Da relação do saber com as práticas educativas. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FULLAN, M. Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona. Octaedro. 2002.
- HARGREAVES, A. Changing Teachers, Changing Time: Teachers Word and Culture in the postmodern. Age. Londres: Cassell, 1994.
- IMBERNÓN, F. (Orgs.). Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MARCOVITCH, J. A informação e o conhecimento. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 2008.
- PETER, S. et al. Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTIAGO, Mylene Cristina & AKKARI, Abdeljalil. Formação de Professores: perspectivas interculturais. Rio de Janeiro: Autografia Editora, 2017.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários. Rio de Janeiro. PUC, 1998.
- ZABALZA, M. O estágio e as práticas em contextos de formação universitária. São Paulo: Cortez Editora, 2014.