

FORMAÇÃO DOCENTE: A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Vanessa Moreira Pintoco¹
Leopoldo Oscar Briones Salazar²

INTRODUÇÃO

O presente artigo é oriundo da tese de doutorado, em Ciências da Educação, intitulada “Alfabetização escolar: um estudo da prática didático-pedagógica do docente frente a dimensão da turma nas escolas públicas municipais da cidade de Araruama/ RJ – Brasil”, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP³. Tem como sujeitos da investigação 24 professoras alfabetizadoras que atuam em turmas regulares do 1º ano do ensino fundamental (primeiro segmento) de 24 escolas da Rede Municipal de Ensino de Araruama/RJ e busca identificar e analisar como a formação acadêmica e pessoal tem relação com sua prática e identidade profissional e como essas formações fundamentam as ações didático-pedagógicas em sala de aula. Assim, uma formação de professores, que tem como foco central a escola e os conhecimentos produzidos pelos docentes, no decorrer de sua trajetória profissional, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da prática profissional dos docentes. O estudo se fundamenta na abordagem qualitativa, visto que a análise de dados ocorreu por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada onde se buscou verificar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Nas pesquisas qualitativas o pesquisador se apoia em uma concepção construtivista onde a diversidade de experiências individuais possibilitam a construção de uma teoria ou um padrão. O pesquisador, por sua vez, pode ter outro tipo de concepção, “reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de

¹Doutorado em Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable - UDS, PY. vanessa.pintoco@yahoo.com.br;

² Doutorado em Ciências da educação pela Pontífica Universidade Católica do Chile. leopoldobriones@gmail.com;

³ Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVERSO - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 52947521.6.0000.5289)

investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade” (Creswell, 2007, p.35).

A entrevista semiestruturada tem como base um conjunto de questões, elaboradas pelo pesquisador, referente ao que se está sendo investigado, mas o entrevistado tem a possibilidade de abordar outros assuntos que decorrem do assunto investigado (Gerhardt; Silveira, 2009).

Após o consentimento de cada participante, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido – TCLE, aplicou-se a entrevista, com 13 perguntas de modo impresso. Utilizou-se como critério 1 professor de cada unidade escolar, 36 escolas no total. O quantitativo de professoras, por escola, que responderam à entrevista foram de 24 professoras, 7 professores/ escola não responderam. As participantes não tiveram seus nomes divulgados e foi mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-las. Dessa forma, nas entrevistas as participantes foram identificadas como “Professora 1 – (P1)”, “Professora 2” (P2), ou seja, as professoras aparecem representadas pela letra “P” do alfabeto da Língua Portuguesa, acompanhada de números indo-arábicos.

A análise dos dados qualitativos da pesquisa tem como base a Análise de Discurso. Para Orlandi (2015), como o próprio nome menciona, se trata do discurso, analisado por meio da entrevista semiestruturada. Na Análise do Discurso a língua não é entendida como um sistema abstrato e sim como um sistema que se relaciona com as concepções do sujeito diante de suas experiências sociais e individuais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo do tempo observa-se muitas mudanças ocorridas na sociedade, o que vem acarretando mudanças tanto na forma como nos organizamos como também acarreta mudanças no nosso trabalho profissional, assim como na forma de nos relacionar e aprender. E a escola enquanto um local de formação sente um grande impacto com essas mudanças (Marcelo, 2009).

Algumas perguntas são feitas quanto a essas mudanças ocorridas na sociedade:

no que essas mudanças afetam os docentes e sua identidade como profissional? Como devemos repensar o trabalho do professor nessas novas circunstâncias? [...] Como vemos a profissão docente e seus sinais de identidade atualmente? Que elementos caracterizam a identidade docente? Podemos identificar dimensões que permitam, de forma constante, identificar o docente e distinguir sua cultura e identidade de outros profissionais. (Marcelo, 2009, p.111 e 115).

A reflexão sobre identidade profissional docente se faz necessária, pois é a partir da identidade profissional que os professores têm uma definição de si mesmos e dos outros profissionais. Essa identidade é construída e se desenvolve ao longo da trajetória docente, se desenvolve no decorrer da vida e pode sofrer influências do contexto escolar e político (Marcelo, 2009).

Besutti, Redante e Fávero (2017) mencionam que a identidade profissional docente ocorre ao longo de toda a vida através das diversas interações sociais entre os indivíduos. De acordo com Nóvoa (2013, p.16) a identidade do professor “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e estar na profissão”. Desse modo, o desenvolvimento da identidade profissional deve considerar tanto o que o professor sente quanto seu discurso.

Para Nóvoa (2013) a construção de identidades é um processo complexo, onde a história, pessoal e profissional, de cada indivíduo é inseparável. Além de complexo, esse processo requer um tempo dedicado a mudanças, requer um tempo para se repensar sua prática docente e acomodar inovações. Também é um processo que se relaciona com a atividade de ensinar que cada professor exerce com autonomia.

De acordo com Libâneo (2013, p.26) a formação profissional docente “é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir completamente o processo de ensino” e engloba as dimensões de formação teórico-científica e a formação técnico-prática. Dessa forma, observa-se que a formação profissional docente exige uma efetiva formação teórico-prática. O desempenho do professor em sala de aula não deriva simplesmente da aptidão natural ou apenas da experiência, deixando de lado os conhecimentos necessários à sua prática

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Lüdke (2011) faz algumas interrogações a respeito da formação profissional do professor: “o que fica de formação inicial recebida na Escola Normal ou na Licenciatura? Que contribuição dão (ou não) as disciplinas desses cursos e os estágios práticos que oferecem? [...] Como fica a delicada relação entre teoria e prática na passagem do estudante pelas escolas de formação? Dessa forma, a seguinte pergunta foi feita às

professoras “a sua formação (acadêmica e pessoal) interfere na função de professor (a) alfabetização escolar? Como?”

Observa-se que as P5, P18, P19, P20 e P24 relataram em seus discursos que a formação (acadêmica e pessoal) não interfere na função de professora alfabetização. As demais professoras: P1, P2, P3, P4, P6, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P3, P14, P15, P16, P17, P21, P22, P23, mencionam que “sim”, que sua formação interfere em suas funções enquanto professora alfabetizadora.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício da profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquiram conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. (Pimenta, 1998, p.163).

Em se tratando do trabalho específico que o professor realiza no que diz respeito ao ato de ensinar, é esperado que os cursos de licenciatura

desenvolvam nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazeres docentes com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (Pimenta, 1998, p.163).

Dessa forma, espera-se que os conhecimentos da teoria da educação e da didática sejam impulsionados de modo que desenvolva nos professores a competência de investigar a sua prática, e que por meio dela criar e modificar seus saberes-fazeres, em um constante processo de construção de suas identidades docentes.

Pimenta (1998) ainda menciona que a formação docente deve ser uma continuidade entre a formação inicial e a formação continuada. E que pesquisas apontam que os cursos de formação inicial não têm conseguido compreender as contradições existentes, na prática, social de educar, já que o currículo formal e atividades de estágios não estão em acordo com as reais necessidades das escolas e por apresentarem uma concepção burocrata e cartorial.

Já nos curso de formação continuada Pimenta (1998) menciona que o que vem sendo feito são cursos de suplência ou atualização dos conteúdos de ensino e vem se revelando pouco capazes de modificar a prática do professor em sala de aula, e por consequência o fracasso escolar, uma vez que não possibilita vê a prática docente e pedagógica nas suas necessidades, o que “acabam, por tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhes possibilitando articular e traduzir os novos saberes

em novas práticas” (Pimenta, 1998, p.162). Observou-se que a P5 em seu discurso mencionou que a sua formação “não interfere, mas não nos prepara para a prática” o que vai de encontro com Pimenta (1998).

Nascimento (2011, p.87) acrescenta que a formação do professor necessita ainda “ser coerente com a própria concepção que se tem do ato pedagógico. Se esse ato é concebido como um processo indissociável e multidimensional, há necessidade de esta concepção esteja presente também na formação em serviço”. Assim, uma formação de professores, que tem como foco central a escola e os conhecimentos produzidos pelos docentes, no decorrer de sua trajetória profissional, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da prática profissional dos docentes.

Lüdke (2011) ainda menciona que a formação do professor vai sendo completada por meio do trabalho que realiza em diferentes instituições de ensino e em suas práticas de ensino diárias. As influências de outros docentes também é um fator que contribui para essa formação individual e, assim, em sua prática o professor constrói seu aprendizado, guarda o que deu certo e incorpora para possíveis soluções. A P22 em seu discurso acredita que “a formação acadêmica capacita para a função, contudo a prática propicia melhores resultados”, a P3 ainda menciona que “... além da experiência na sala de aula, à Faculdade me ensinou muito a ter um olhar voltado para a necessidade do aluno” e a P4 complementa que “... que teoria e a prática precisam andar juntas”. Assim, “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (Pimenta, 1998, p.173).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais conclusões, por meio da análise de dados levantados, a luz do referencial teórico utilizado, indicaram que a formação docente influencia no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, e que a maioria das professoras concorda que a formação docente influenciou (ou influenciam) na formação de sua identidade profissional docente, bem como a formação acadêmica e pessoal que também interfere na função de professora alfabetizadora.

A formação do docente deve ser contínua e ter relação com a prática docente, deve também compreender não apenas a competência técnica, mas também a autonomia e autoconhecimento do educador bem como seu compromisso político (Nascimento,

2011). Para Pimenta (1998, p.165) “a identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas”.

Palavras-chave: Formação docente; Alfabetização escolar; Prática docente

REFERÊNCIAS

BESUTTI, Jussara; REDANTE, Roberta Cristina; FÁVERO, Altair Alberto. Formação e construção da identidade docente a partir da narrativa de histórias de vida. 267 Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n.º 2, p. 260-277, jul.-dez. 2017. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27911>.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013 (Formação do professor).

LÜDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In.: CANDAU, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P. 109-124.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In.: CANDAU, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P.69-90.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, António (coord.). Vida de professores. Porto, Portugal. Editora: Porto Editora, 2013. p.11-30.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 13ª Edição. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2015.

PIMENTA. Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In.: FAZENDA, Ivani. Didática e interdisciplinaridade. 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. P. 161-178.