

A FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA¹

Lucas Luan dos Santos Silva

Graduando do curso de Pedagogia e bolsista do PIBIC (UFMA)

Universidade Federal do Maranhão – UFMA; E-mail: lucasluann18@gmail.com

Helinelma Serejo Camara

Graduanda do curso de Pedagogia e bolsista do PIBIC (UFMA)

Universidade Federal do Maranhão – UFMA; E-mail: helinelma@hotmail.com (2)

Maria do Socorro Estrela Paixão

Doutora em Educação e Professora da UFMA

Universidade Federal do Maranhão – UFMA; E-mail: msepaixao@hotmail.com

Resumo

Este texto é resultado das reflexões realizadas, na disciplina Estágio em Gestão do Trabalho Docente II. A análise acerca da gestão do trabalho docente tem como referência quatro salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de Paço do Lumiar. Nosso objetivo é analisar concepções de formação de quatro professoras do segundo, terceiro e quarto ano, a partir da fala das mesmas. Para compreensão e análise das informações, lançamos mão da Metodologia da Entrevista Compreensiva e do aporte teórico de autores como Cunha (2003), Oliveira (2011), Pimenta (2004), Tardif (2002,2010), dentre outros. Nossas conclusões revelam que as professoras separam teoria e prática. Para estas, as experiências formativas que auxiliam o trabalho na sala de aula limitam-se à formação continuada.

Palavras-Chave: Docente. Formação. Ação. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute a concepção de formação para quatro professores dos anos iniciais, de uma escola do município de Paço do Lumiar – MA. Buscamos compreender como as professoras concebem sua formação inicial, a importância dos saberes elaborados no processo formativo e que experiências formativas, além dos cursos de graduação ou pós-graduações, podem contribuir para as intervenções didático-pedagógicas na sala de aula. Também citamos as reflexões e percepções das professoras sobre a relação “Formação teórica e prática na sala de aula”.

Para realização da investigação lançamos mão de dispositivos da Metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013; PAIXÃO, 2015). Como instrumentos de coleta de

¹ Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia, na disciplina “Estágio em Gestão de Trabalho Docente II” no primeiro semestre de 2016, orientada pela Pr^a. Dr^a. Maria do Socorro Estrela Paixão.

informações utilizamos entrevistas gravadas de quatro professoras de uma escola pública, a observação-participante e diário de campo. As professoras são identificadas no texto pela letra (P) seguida de um número. Os planos evolutivos, dispositivo da metodologia, foram utilizados para reflexão acerca das falas, construção dos tópicos e das análises aqui apresentadas.

2 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: Limitações percebidas

Compreendemos a questão da formação docente como um processo contínuo, permeado pelos saberes construídos pelo professor em sua formação inicial e contínua, são decisivos no modo como estes profissionais entendem o seu trabalho e agem nas salas de aula. Identificamos esses saberes como aqueles advindos de sua prática pedagógica, das relações com os pares de profissão, do currículo escolar. No entendimento de Tardif (2010, p. 54) os saberes docentes são constituídos de vários outros: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Para Cunha (2003, p.9) “[...]esses saberes são necessários ao ensino, formariam uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteceria para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Na prática pedagógica diária, o docente mobiliza esse arcabouço de saberes para realizar intervenções facilitadoras ou não de aprendizagens.

Ao analisar as falas das interlocutoras sobre a formação docente, percebemos que desvalorizam os saberes da formação inicial em detrimento da experiência em sala de aula: Uma diz: “[...] a teoria é uma coisa e a prática é outra bem diferente, o que a gente aprende teoricamente é lindo, mas quando você parte pra prática há uma dificuldade [...]a teórica é fácil demais[...]”^{P4}. Nesta afirmação, os saberes oriundos da formação acadêmica (aquilo que a professora denomina como teoria) são por elas desvalorizados por serem saberes associados a motivos externos, não são produzidos ou controlados por elas. Compreendemos, que mesmo sendo necessários e precederem a prática profissional, não conseguem fazer a conexão com as demandas no cotidiano da sala de aula. A respeito desse distanciamento, Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003, p.311) explicam que ele “[...] e o estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes.

A relação dos docentes com esses saberes torna-se problemática, pois implica em “uma distância- social, institucional e epistemológica” (TARDIF, 2010, p. 42) visto que esses saberes são

produzidos, legitimados e controlados por outros o que leva o docente a desvalorizar os saberes oriundos da formação acadêmica e a considerá-los como teorias abstratas das universidades. Já o saber da prática profissional é valorizado, uma vez que é constituído e legitimado na e pela prática cotidiana de ensinar, prática sobre a qual o docente exerce certo controle o que o torna não somente receptor, mas produtor de seu saber. Assim, não havendo o distanciamento entre o pensar e o agir, a prática sofre e exerce influências da relação e reconfigura-se no exercício da docência.

Defendemos que os saberes necessários ao ensino não devem restringir-se aos que até aqui foram explicitados “diz respeito a todas as esferas da vida, desde a organização da rotina, as escolhas de leituras, de filmes, de lugares para passear” (JOSSO, 2006 apud SOLIGO, 2015). Sobre este aspecto, notamos que para a maioria das professoras, as experiências formativas são reduzidas ao contexto escolar, deixando de fora os saberes da formação cultural que em muito enriquecem, não só o processo didático-pedagógico, mas, proporciona um leque de oportunidades para a ampliação de conhecimentos docentes numa perspectiva mais ampla.

Além do exposto, observamos que as professoras associam, exclusivamente, as experiências formativas à formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, ou mesmo ao tempo de exercício profissional. Ao serem questionadas sobre as experiências que consideravam formativas e que auxiliavam o trabalho na sala de aula, apenas uma professora apresentou um argumento para além da participação em cursos de pós-graduação e de formação ofertada pela Escola ou pela Secretaria de Educação. Vejamos o que alega: “[...] a leitura, você tem que tá sempre lendo, buscando conhecimento ^{P1}”.

Entendemos que a constituição política, histórica e cultural do docente inclui conhecimentos de crenças, de leis, ético, das artes e dos costumes acumulados historicamente pela humanidade e pelo grupo social de convívio. A busca por essa formação cultural se dá por um movimento contínuo, cumulativo e experiencial objetivando a ampliação dos referenciais culturais para além da cultura de seu próprio meio social. Segundo Kramer e Leite (1998, p.21), “a formação cultural de professores é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos se considerarmos que todas crianças e adultos somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidos na cultura e produtores de cultura”.

Isto porque, essa experiência de ampliação cultural possibilita novas formas de ver a realidade. Para tanto, o professor deve apropriar-se dos bens culturais por meio de novas e diversas leituras, filmes, museus, teatros, shows entre muitas outras possibilidades que enriquecerão seu universo de conhecimentos e potencializarão sua prática pedagógica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Escolhemos analisar a relação teoria e prática no trabalho docente da escola investigada, por ser um assunto recorrente no discurso das professoras. Todas de modo informal e na entrevista, revelaram que teoria e prática são categorias diferentes, que não se encontram no fazer pedagógico na escola. Fato que nos chamou atenção, pois ao não reconhecerem a relação teórico-prática no ato de ensinar e de aprender, as professoras sinalizam que não reflete sobre sua prática de forma a transformá-la, deixando a prática pela prática. Essa dicotomização torna-se evidente quando indagamos se sua formação acadêmica auxilia o trabalho na sala de aula. Vejamos o que uma professora respondeu: “[...] com certeza! Cem por cento! Até porque teoria e prática são indissociáveis, né? ” Até aqui parece reconhecer a relação indissociável entre teoria e prática, porém, entra em contradição ao nesta frase: “Porque na teoria tudo é lindo, mas quando você parte para a realidade é totalmente diferente, os desafios são diferentes, as dificuldades são diferentes”^{P2}. A mesma interlocutora faz uma crítica sobre a organização curricular que envolve essa relação. Afirma: “[...] na academia se prioriza mais a teoria, *tu só vai* te deparar com a prática lá pro final do curso, nos estágios[...] e muitos desistem né!?. (P2). Deste modo, a professora aponta uma das causas da incômoda fragmentação descrita nas falas.

Esse corriqueiro discurso de alguns professores que ao adentrar na academia encaram-na como formação teórica e ao chegar na escola como prática, nos leva a refletir sobre como estes sujeitos concebem a relação teoria e prática na ação educativa. Um primeiro ponto a ser identificado é que essas pessoas não compreendem o que é a práxis, tão defendida por Paulo Freire (2014). Concebem a teoria em seu sentido metafísico, como uma atividade lógica, intelectual, o exercício abstrato do raciocínio. Essa concepção de teoria gera discursos como “isto é muito teórico”, “na teoria tudo é fácil, mas na prática é bem diferente”, “na prática não acontece da forma que planejamos^{P2}” e “não dá pra aplicar essa teoria^{P3}”. Discursos que nos revelam que a teoria é concebida por muitos, apenas o campo das ideias e separado do campo da prática. No entanto a teoria não nasce do vazio, mas surge da reflexão de uma determinada prática, é o que nos esclarece Oliveira (2011, p. 79):

[...] Só a prática é fundamento da teoria ou seu pressuposto em que sentido? No sentido de que o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da transformação tanto da natureza, do mundo (cultural/social) como conseqüentemente de si mesmo [...]E a

teoria que não se enraíza nesse pressuposto não é teoria porque permanece no horizonte da abstração, da conjectura, porque não ascendeu ao nível da ação

Como podemos ver, o ser humano elabora a teoria a partir do que faz, da prática. Por esse motivo, a teoria não está relacionada apenas ao pensar ou a inteligência e raciocínio, mas está ligada também a ação, a ação humana em sua relação com o mundo; ação refletida, teorizada; ação de transformar e ao transformar a natureza, transforma a si mesmo. Há, portanto, uma relação de reciprocidade entre teoria e prática. Acreditamos que a teoria não é uma camisa que serve para se ajustar bem ao corpo da realidade, ou algo que se possa aplicar à realidade, porém, se produzida num contexto, pode ser interpretada e nos ajudar na compreensão de uma realidade, passível de ressignificação. Quando nos deparamos com uma determinada realidade educativa, devemos buscar nas teorias educacionais, ou outros, a compreensão daquele fenômeno para então, intervir na realidade.

Além da dicotomia destacada pelas interlocutoras, os discursos revelam também uma espécie de frustração por parte das professoras, ao se depararem com uma sala de aula heterogênea, com diversos sujeitos, com suas singularidades, com suas dificuldades, com sua cultura. E quando se deparam ainda com os condicionantes sociais e econômicos, com pais que não entendem a necessidade de participar da vida escolar dos filhos. Soma-se a tudo isso, a tentativa de qualificar o trabalho com os alunos aplicando teorias distintas, ou seja, aplicar desconsiderando o contexto, a época em que foram pensadas. Pelo que observamos, não interpretam a teoria para extrair princípios, sua essência, e repensar seu trabalho a partir da reflexão-crítica, fundamentando-se na teoria, mas levando em consideração o contexto do aluno. Tal situação nos faz lembrar de Pimenta e Lima (2004, p.37) quando dizem que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática

4 CONCLUSÕES

As análises apresentadas nos permitem inferir que, apesar da fragmentação, teoria-prática, demonstrada pelas professoras, ao realizarem o seu trabalho, elas se utilizavam sim da teoria enquanto experiência formativa. Quando revelam que surgem dificuldades na sala de aula, mas que estas são solucionadas, em grande parte, ao longo do tempo – como dizem, “até você se adaptar”^{P1}- isso significa que acumularam experiências que serviram para elaboração de novos conhecimentos,

que auxiliaram na realização de intervenções didático-pedagógicas e para encontrar saídas, no processo. Da prática surge uma elaboração compatível com a realidade. Outro ponto contrário a este é perceptível. A ação docente, em muitos casos, é mera reprodução de planejamentos de outros externos a si, ou reprodução de orientações oriundas da Secretaria de Educação, caracterizando a prática como não refletida. Sendo assim, destacamos duas formas distintas de ação docente na escola: uma reprodutora e outra com reflexão e crítica.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Disponível em <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130/106>>. Acesso em 31 de agosto de 2016.

FIORENTINI, Dário; SOUSA JR., Arlindo José; MELO, Alves Gilberto F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003. p.307-335.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção Cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Trajetórias construídas em caminhos não planejados: os sentidos formativos da escrita no estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da UFMA**, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOLIGO, Rosaura. **Metodologias dialógicas de formação**. VII Fala escola. GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada: Unicamp, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.