

DO DESEJÁVEL AO POSSÍVEL: ESTÁGIO, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO

KLINGER TEODORO CIRÍACO

Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas

Universidade Federal de São Carlos.

ciriacoklinger@gmail.com

RESUMO

Descrevo, neste artigo, algumas reflexões teóricas acerca da experiência de docência em turmas de estágio na licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, cuja minha prática, enquanto professor-formador, é tomada como base para considerações avaliativas do processo de formação inicial de professores nas licenciaturas. Para este fim, recorro a escrita de um ensaio teórico que servirá de mote para discussões sobre pressupostos da ação docente e como a licenciatura poderia se organizar levando o futuro professor à compreensão da dinâmica do trabalho nas escolas, principalmente as públicas. O contributo central do texto reside na possibilidade de levantar o debate acerca da temática e de como a “Didática” representa um papel fundamental ao componente curricular do lugar das práticas pedagógicas na formação de professores na Universidade.

Palavras chave: Docência, Estágio, Desenvolvimento Profissional.

1. INTRODUÇÃO

Se as coisas são inatingíveis ...ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas. Mário Quintana, 1951.

Início este texto com a epígrafe do poeta Mário Quintana, a quem me refiro para tentar, analogicamente, construir um diálogo entre o praticado, o possível e o necessário no campo educacional e na prática educativa (ZABALA, 1998). Os fundamentos teóricos e práticos da ação docente, apesar das inúmeras discussões no meio acadêmico, carecem de um olhar para as “estrelas” do caminho percorrido e ao ainda inalcançável/inatingível na formação de professores: a relação entre a teoria e a prática.

Retomando as palavras de Quintana, no propósito deste trabalho, “que tristes os caminhos” se não fossem a presença de alguns elementos da história da Didática e da

Formação de Professores para o repensar das teorias/metodologias no sentido das ações da “presença distante” dos pressupostos que deveriam reger a educação, enquanto prática social, no contexto de trabalho docente.

Neste sentido, objetivo, numa perspectiva autoral do lugar que falo, demarcar alguns elementos que considero necessários à compreensão da leitura que tenho feito com base na experiência de pesquisa e de prática nos últimos anos atuando na formação contínua de professores em exercício e na formação inicial de futuros professores.

Para tanto, explorarei, nas próximas linhas, reflexões sobre a teoria que rege a prática pedagógica a partir da importância de três conceitos-bases à ação da atividade da docência: a) desenvolvimento pessoal; b) desenvolvimento profissional; e c) desenvolvimento organizacional. A discussão se fará na tentativa de apresentar a unidade da atividade docente enquanto teoria prática e prática teórica do trabalho do professor.

Ademais, com base nesta proposta de discussão, evidencia-se que estes argumentos são necessários à medida que se coloca a condição dos problemas em que nos encontramos no século XXI, em uma sociedade do conhecimento que tem de repensar o papel do professor e da escola perante as demandas sociais que se colocam “de”, “sobre” e “diante” de nós atores sociais deste espaço/tempo formativo.

Com isso, a realidade da prática do trabalho nas escolas de Educação Básica se coloca como sendo um dos caminhos alcançáveis à relação teoria e prática, razão pela qual a luta por uma revolução no campo da formação docente encontra respaldo pertinente.

2. ATIVIDADE DA DOCÊNCIA: TEORIA OU PRÁTICA?

Autores como Barbieri (1995) e Fazenda (1998) refletem sobre processos do aprender a ensinar, entendem a interdisciplinaridade do professor enquanto característica de sua atividade que demarca a constituição de uma prática profissional em permanente construção, ou seja, de formação. Contudo, cabe destacar que os futuros professores, antes mesmo de tomarem contato com os pressupostos teóricos da Didática, da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia da Educação, permanecem cerca de 11 anos observando o trabalho do professor, enquanto telespectador/aluno. Implicitamente vão incorporando algo ou alguma coisa sobre o que faz um professor, sobre qual seria sua atividade.

Nesta direção, ao ingressarem nos bancos universitários das licenciaturas, os futuros professores, trazem consigo, mesmo que numa perspectiva do senso comum popular, alguns saberes do ideário do que se faz um professor a partir das hipóteses elaboradas em suas filosofias pessoais enquanto aluno da Educação Básica.

A perspectiva da atividade de sua futura profissão começa a ser demarcada por elementos de uma teoria que, pelo currículo formal da licenciatura, distancia-o dos saberes práticos dos ofícios de sua carreira. Em termos simples, à grosso modo, para estes a “Didática” constitui-se, define-se como: “a arte de saber ensinar algo à alguém”. Logo, na visão simplista, um bom professor é aquele que tem didática, portanto, o que sabe ensinar. Na medida em que vão se aproximando do fim do curso, os professores em formação constituem bases que consideram importantes para a teoria de sua atividade, estas demarcam, de certo modo, a forma como passam a conceber o ensino, a aprendizagem, o aluno e a relação com o futuro contexto de trabalho, ou seja, a escola e a cultura deste ambiente (relação entre os pares).

Na licenciatura, desenvolve-se, neste entendimento um processo de consciência teórica da prática. Assim, quando chega o momento das práticas de ensino e/ou dos estágios obrigatórios, o licenciando toma contato com a escola e então passa a questionar-se sobre o jargão de que “na prática a teoria é outra”. Conflitos de ordem pessoal e pré-profissional começam a despontar, mesmo antes de concluir a licenciatura, isso porque é comum observar em estudantes deste perfil a compreensão de um saber da experiência enquanto aplicabilidade prática da teoria. O que estes não compreendem, até pelas limitações do currículo do curso, é que na prática da docência será preciso a práxis educativa e que esta faz-se, como menciona Tardif (1999), num saber ser, num saber-fazer ao mobilizar saberes da experiência profissional, saberes do currículo e saberes pedagógicos. Em outras palavras, o ser professor torna-se possível e passível pelo trabalho que se desenvolve no cotidiano escolar, razão pela qual defendo uma formação inicial que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, bem como para a compreensão do desenvolvimento organizacional da escola.

Teoria ou prática? Questionamento presente e ainda em aberto na formação inicial, conflito decorrente de um movimento de supervalorização das teorias educacionais e distanciamento da prática social de ensino que ocorre nas escolas em que o professor trabalha. Realidade esta que está em um contexto sócio histórico que irá definir o perfil do

profissional que se demanda, dado que reforça o papel que a formação inicial de professores parece exercer na construção da identidade com a docência.

Segundo Pimenta (1998), ao dissertar sobre a prática/teoria docente, afirma ser preciso, ainda na formação de professores, um movimento de ressignificação da Didática. Para a autora, torna-se preciso constituir bases de identidade com a profissão por meio dos saberes da docência.

A partir da leitura que faço e vos subscrevo, entendo que a formação inicial tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento pessoal do futuro docente na tentativa de possibilitar a identidade com a unidade prática do ser professor em seu desenvolvimento profissional. Nessa visão, temos na prática do estágio obrigatório um caminho à unificação deste hiato. Teoria ou prática, a atividade docente começa a ser questionada quando o professor em formação tem suas primeiras vivências com a realidade escolar. Ali, no ambiente da escola, ele tem um encontro e, ao mesmo tempo, um desencanto com o projeto político pedagógico, com sua proposta didática, com o planejamento de ensino e com as situações reais de aprendizagem dos alunos. Encontro porque agora sim vê, em termos práticos, os documentos que lhes foram mencionados em disciplinas de Didática, de Políticas Educacionais e Planejamento Educacional. Desencanto porque percebe, já no estágio, o distanciamento dos acontecimentos da cultura da escola com os ideais formativos debatidos na licenciatura, independente de qual seja.

Nestes encontros e desencantos a atividade da docência parece ser uma incógnita àquele que está a tatear o futuro terreno de trabalho, ao mesmo tempo em que o coloca numa situação de aprendizagem prática, ou pelo menos deveria o pôr, este momento da formação desestabiliza algumas das teorias estudadas, faz com que o estudante questione sua unidade de trabalho e os fundamentos teóricos e práticos da ação.

Se a atividade docente é teórica ou prática, tal como descrita no enunciado deste tópico, compete às instâncias formativas articular mecanismos para um processo de unificação destes no sentido de torná-los indissociáveis: docência é uma atividade prática e teórica, teórica e prática (práxis) realidade que será possível a partir da reflexão sobre o que se faz (PIMENTA; GHEDIN, 2005).

A resposta para o que temos nos questionado pode estar na Didática enquanto campo reflexivo para os problemas de ensino/aprendizagem dos conceitos escolares. No estágio, por exemplo, pode-se tomar como base as vivências observadas e trabalhar casos

de ensino com os alunos-mestres para que estes assumam, conforme destaca Alarcão (1996), o papel de pesquisador, que encontra no professor em exercício a prática que rege a teoria e, pela pesquisa, encontra sua contraface.

3. PRÁTICA E TEORIA: A ATIVIDADE DA DOCÊNCIA

Saberes práticos e teóricos vem sendo foco de investigações no âmbito da literatura nacional (PIMENTA, 1998; PIMENTA; GHEDIN, 2005) e internacional (TARDIF, 1999) nas últimas décadas. Isso, sem dúvida, responde-nos que a atividade docente é uma atividade prática e, ao mesmo tempo, teórica. Não podemos pensar a dissociação destas palavras que formam a unidade da atividade da docência.

Os professores sabem, de certo, alguma coisa, mas o quê, exatamente? (TARDIF, 1999). Os fundamentos práticos da ação docente relevam e traduzem as teorias estudadas e reelaboradas pelos profissionais ao mobilizarem determinados saberes no exercício de sua profissão. O primeiro deles reside, na leitura aqui referenciada, no saber da experiência prática do sujeito, seja ela adquirida enquanto aluno da escola básica ou enquanto professor experiente que acumula “erros” e “acertos” no desenvolvimento de sua atividade. Esse saber vai, em certa medida, influenciar o docente na formação de atitudes em que suas crenças são postas à prova, reafirmando-se ou anulando-se. Aqui o docente passa a ter, com os anos da experiência, uma consciência da prática, haja vista que passa a incorporar características da cultura de um *habitus* professoral empírico.

Ao mobilizar a experiência reativa o saber da disciplina (do conhecimento), da matéria de ensino, na prática desta ação o que está em jogo é o que o professor sabe do que se ensina, qual saber específico este detém para que se possa ensinar. Como diz Sacristán (2002): “ninguém dá aquilo que não tem”, como exigir nesta prática uma teoria que não se tem, como exigir cultura se o docente não teve, em sua experiência, contato com esta.

A leitura que fazemos da constituição de um fundamento teórico na prática de ensino reflete e marca o que se entende das tendências educacionais e da concepção de ensino/aprendizagem do sujeito (professor). Neste âmbito, localiza-se o saber pedagógico que pode ser traduzido, na prática, pelos conhecimentos que os professores se utilizam na tentativa de auxiliar seus alunos na compreensão dos conceitos que se quer ensinar. De acordo com Franco (2002), muitas vezes, a concepção e saberes pedagógicos que se tem apresentam equívocos por ser permeada, na visão simplista, de que estes constituem-se meramente o domínio repetitivo de procedimentos metodológicos de transmissão dos conteúdos, ou seja, pela aplicação de métodos e técnicas.

Para se acreditar que os saberes pedagógicos podem e devem existir é preciso verificar inicialmente que, prática educativa e prática pedagógica,

são instâncias complementares, mas não sinônimas. A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica; existirá de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada (práxis), intencional, relevante será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos (FRANCO, 2003, p. 31).

Portanto, compreendo, pela apreciação crítica que faço da leitura teórica sobre “saberes pedagógicos”, que estes fundamentam a *práxis* do professor. Com isso, em uma proposta de fundamentação destes saberes, podemos compreender que são provenientes dos programas e livros didáticos recorrentes no trabalho (saberes dos professores); adotados como instrumental da docência (fonte social de sua aquisição) em programas, materiais curriculares, cadernos de exercícios, fichas, entre outros; e que encontram modos de integração à docência quando este profissional realiza adaptações necessárias destes saberes ao contexto em que atua.

Na prática teórica da atividade docente não podemos pensar a desarticulação destes três tipos de saberes, uma vez que, para lecionar o professor se vale de sua experiência com o campo de conhecimento (Matemática, História, Geografia, etc.), o saber do conhecimento específico dos conteúdos das matérias (cálculos, percursos, conceitos) e dos artefatos/atributos definidores para que ocorra a aprendizagem (saber pedagógico).

Tendo em vista tais princípios, retomo a perspectiva declarada na introdução: a dos conceitos-chaves para compreensão da teoria da atividade da docência (desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional). Em termos pessoais, tanto a licenciatura quanto a docência efetiva precisam oferecer subsídios para que a pessoa-professor construa sua identidade, consiga sentir-se bem e realizado em suas ações e, para tal, a confluência dos saberes da experiência, do conhecimento e dos instrumentos/recursos pedagógicos precisam se articular desde o curso de licenciatura.

O desenvolvimento profissional pode ser encarado, de acordo com Ponte (1998), como um conceito que enxerga a figura do professor enquanto sujeito que constrói saberes e elabora teorias no desenvolvimento de seu trabalho. Ao atuar, pensar e refletir com autonomia em suas ações, o conhecimento científico avança em um processo de reestruturação da teoria e de sua articulação com uma atividade prática: o ato de ensinar na escolar.

Ao adentrar na carreira, professores são colocados em um terreno desconhecido, como já destacado neste texto, assim o desenvolvimento organizacional, decorrente da estrutura escolar e como esta integra seus professores, diz muito do que se aprende “na” e “com” a docência. De acordo com Canário (2000) a escola é lugar onde os professores aprendem e, portanto, essa assertiva nos leva a concordar também com Fusari (1998) que a prática docente precisa ser o ponto de partida e o ponto de chegada da formação para que possamos, de fato, ter uma consciência prática dos fundamentos teóricos, traduzindo novos saberes na permanência desta profissão.

4. DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Admitindo-se que a prática dos professores apresenta-se como uma rica possibilidade de constituir teorias, pode-se afirmar, de acordo com Tardif (2002), que é preciso articular conhecimentos universitários com conhecimentos profissionais na busca de elementos que contribuam para a atividade docente enquanto consciência prática.

Nesta direção, demarco, não em uma perspectiva conclusiva, mas, sim reflexiva, alguns desafios e perspectivas que os tempos atuais anunciam:

- a) A disciplina de Didática e os estágios nas licenciaturas precisam caminhar de maneira articulada para que a identidade do professor consiga atingir a formação inicial;
- b) A formação docente precisa tomar a prática dos professores como ponto de partida e de chegada, problematizando realidades e práticas;
- c) As dimensões do desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional precisam estar em sintonia e serem trabalhadas de forma que os futuros professores compreendam seus fundamentos; e
- d) Formação inicial e formação contínua precisam caminhar sem descompasso, ou seja, far-se-á necessário, repensar seus modelos para que a teoria da prática se articule com a prática teórica da docência.

Em síntese, estes quatro desafios que destaco reflete a importância com a qual considero e penso a formação inicial de professores. Constituir um *habitus* professoral, em uma leitura de Bourdieu, encarando este conceito como “a gramática geradora das

práticas”, permite-me findar esta reflexão reafirmando que “ninguém dá aquilo que não tem”. Logo, se queremos fundamentos teóricos em ações práticas de professores e futuros docentes, precisamos estudar a “Língua Portuguesa” que institui a gramática deste conteúdo: a unidade da docência.

5. CONCLUSÕES

À Didática e à formação de professores competem muitas responsabilidades e desafios, dos quais a Universidade não pode se eximir, mas, também que não dará conta sozinha. É necessária a criação de um terceiro espaço de formação docente, tal como descreve Nóvoa (1992), um espaço/tempo formativo que articule formação inicial com formação contínua, que possibilite aos professores e futuros professores práticas de pensamento autônomo, em uma vertente formativa que vise a autonomia crítico-reflexiva. “Estrela” desejável e alcançável por meio de parcerias com escolas de Educação Básica em tentativas de articulação entre saberes da experiência (professorais e profissionais) com saberes universitários (produzidos pela teoria) em ações de compartilhamento de práticas e problematização da realidade do trabalho do professor a partir que ele faz, do que a escola tem feito, ou seja, do praticado para, então, perspectivar o possível e necessário para que uma nova escola e um novo tempo/formação dos sujeitos se façam presente num futuro em que as utopias serão objetivos atingidos.

Longe de solucionar todos os problemas dos fundamentos teóricos e práticos da ação docente, este texto cumpre seu objetivo ao problematizar a realidade que temos vivido, declaradas em pesquisas e estudos há mais de 30 anos, e que se coloca como necessária a implementação de pesquisas propositivas “com” os professores e não pesquisas meramente descritivas “sobre” o que se faz em sala de aula. Ou seja, a revolução no campo da formação docente poderá, com base na Didática, contribuir para uma reestruturação destes fundamentos para que possam auxiliar os profissionais da educação na formulação de teorias a partir da ação educativa, na realização de seu trabalho ao refutar teorias, formular novas hipóteses e conjecturar realidades presentes comprovando novos caminhos com outras tantas novas “estrelas” que, mesmo “inatingíveis”, fazem a caminhada para a consciência prática da ação educativa mais brilhante.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.

BARBIERI, Marisa Ramos. **Ensino de Ciências: formação de professor**. Ribeirão Preto, 1995 (mimeo).

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: **Actas do I Congresso Nacional de Supervisão**. Aveiro: Ed. da Universidade, 1999b. p.11-20.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus. 12ª edição, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas. In: **AFIRSE: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en éducation**, 2002, Lisboa. Livro do Colóquio: A formação de Professores à luz da investigação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2002.

_____. **A Pedagogia como ciência da Educação**. Campinas. Papirus, 2003.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9.**, 1998, Águas de Lindóia. Conferências, mesas-redondas e simpósios. Petrópolis: Vozes, 1998.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Fazenda, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998, p. 161-178.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, João Pedro da. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. In: ACTAS do Profmat **98**. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1998. p.27-44.

QUINTANA, [Mario](#). “Das utopias”. In: QUINTANA, [Mario](#). **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo.1951.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1697/1667>>, Acesso em: 03, set. 2019.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** - Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.