

A PRÁTICA DE ENSINO COMO ESPAÇO/PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR: A REALIDADE DA UFRRJ

CUPOLILO, Amparo Villa – UFRRJ

GT: Formação de Professores / n. 08

Agência Financiadora: não contou com financiamento

A problemática em discussão, centra-se na Prática de Ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador frente às novas configurações teóricas e práticas do *locus* universitário e escolar na contemporaneidade. Esta contemporaneidade traz, como não poderia ser diferente, a marca de uma sociedade em transformação pelos determinantes culturais, econômicos e sócio-ambientais, pautados em disputas de modelos de sociedade engendrados pelo campo instituído e o que pretende ser instituído, o *instituinte*.

Entendemos que a análise permeia a concepção de formação do profissional de educação, a partir de modelos e perspectivas referenciadas pelos determinantes político-pedagógicos da realidade em disputa. Partindo desse contexto, firmamos o nosso trabalho no âmbito da formação acadêmica do profissional da educação escolar, através da Prática de Ensino como campo político-pedagógico, que se distingue como espaço de leituras e ações de uma determinada realidade. Esta especificidade pode garantir ao licenciando e professor de prática o papel de reinterpretação, reelaboração e formulação de elementos teórico-práticos do cotidiano escolar do magistério.

A preocupação com a formação do professor através do curso de licenciatura tem tido repercussões nos discursos educacionais das últimas décadas, bem como tem sido objeto de estudo de muitos educadores brasileiros que, em sua prática pedagógica de ensino e pesquisa, lidam diretamente com a formação de professores para a educação básica e o ensino técnico da educação profissional.

Nos últimos anos os embates acerca dos cursos de formação de educadores têm se acirrado e levantado questionamentos bastante significativos. Um desses pontos diz respeito a dicotomia teoria e prática e o abismo entre a parte específica e a pedagógica do currículo de nossos cursos de licenciatura. Outra conseqüência, não menos

importante, é o distanciamento entre a formação e o cotidiano escolar. Alguns autores¹, ao se debruçarem sobre a temática apontam uma identidade conteudista, o que reflete no desenho curricular dos cursos de licenciatura. Na verdade, prevalece em nossas instituições, durante a formação, discussões e reflexões sobre uma realidade abstrata, o que dificulta o envolvimento e o comprometimento do aluno em atitudes e práticas propositivas.

Ao nos reportarmos à história, observamos que estas questões estavam postas desde a criação da licenciatura no Brasil. Pereira (1998) afirma que os cursos de formação de professores foram criados na década de 1930, sob a fórmula "3+1", ou seja, três anos de curso dispensados às disciplinas específicas e, após o término deste período, mais um ano para as disciplinas de natureza pedagógica. Apesar das reformulações sofridas ao longo das décadas subseqüentes, continuamos mantendo sérias dificuldades em organizar e desenvolver um modelo curricular que supere esta dicotomia. Atualmente a fórmula "3+1" não é mais aplicada, porém o problema persiste, visto que as disciplinas específicas ficam a cargo dos departamentos e/ou institutos de origem do curso e as de cunho pedagógico sob responsabilidade dos departamentos de educação, sem que necessariamente, estas duas instâncias tenham uma articulação curricular e pedagógica.

Esta desarticulação ainda possui um aspecto bastante pernicioso no que diz respeito ao processo de construção da identidade profissional dos licenciandos: o fato da pesquisa ser desconsiderada como fundamental para o processo de reflexão-ação e produção de conhecimento na atividade docente.

Frente às disputas, faz-se importante discutir, repensar e experimentar novas soluções na tentativa de superá-las e, assim, proporcionar uma formação que ofereça condições de responder aos desafios, tão complexos, vividos por nossos atuais sistemas de educação. Com certeza, estas soluções não se efetivam a curto prazo e nem isoladamente. Porém o movimento histórico é dinâmico e concretiza-se, também, a partir de pequenas ações que, ao serem divulgadas e compartilhadas podem proporcionar transformações significativas.

Ao lermos as matérias e trabalhos científicos publicados, temos percebido a preocupação com a formação do professor que, ao se tornar um profissional, deve comprometer-se em participar do processo de formação de sujeitos cidadãos, em face aos desafios colocados pela modernidade e pela lógica excludente e fatalista da

¹ Moreira, Lüdke, Marli André, Candau, Linhares e outros.

globalização. Este professor deve estar apto a se colocar criticamente, na crescente complexidade de sua vida social, cultural e profissional, bem como internalizar a diversidade e pluralidade dos movimentos instituintes que perpassam o cotidiano escolar.

RESPONDENDO AOS DESAFIOS

A pós-modernidade tem permitido que educadores e intelectuais, ligados à pesquisa sobre a produção do conhecimento na educação e em diferentes áreas do saber e realidades, aceitem o desafio de reconsiderar seus *saberes* e *fazeres*. Após tantos anos de certezas baseadas no cientificismo produtivista, chega o momento das incertezas e das profundas reflexões, mediante as verdades outrora preconizadas pela ciência positivista.

Não se trata de negarmos os conhecimentos que a ciência amparada pelo paradigma mecanicista e o método analítico geraram. Nem se trata também de ingenuamente acreditarmos que deva ter um contínuo consenso entre a sociedade, as suas instituições e grupos sociais. Trata-se de fazermos leituras com olhares diversos, criticar a informação, lendo com os olhos dos múltiplos significados, que tem toda realidade.

Possibilitando uma articulação teórico-prática, originária de um modelo que considere a perspectiva interdisciplinar como um princípio, pode-se, na formação inicial, desenvolver capacidades cognoscitivas que permitam ao futuro educador enxergar criticamente a realidade, compreendê-la, analisa-la e dar respostas criativas e reflexivas a ela. É preciso, então, fornecer-lhe condições de torná-lo reflexivo, crítico, criativo, culto e com sólida fundamentação teórica. Não se trata de uma tarefa das mais fáceis, visto o modelo de formação instituído e da enorme carência cultural de nossos licenciandos, fruto de um sistema escolar e social que não vem considerando a complexidade de relações políticas e culturais, como fundamental na formação cidadã. Porém, é mister, aos professores das áreas pedagógicas, principalmente, um investimento no sentido de proporcionar aos licenciados atividades que lhes permitam o desenvolvimento destas capacidades. Do nosso ponto de vista, o incentivo e o trabalho com pesquisa aliado às demais atividades, devem ser priorizados. Atitudes de curiosidade científica, de dúvidas e de buscas de soluções devem ser estimuladas nos alunos, para que eles assumam estas posturas como basilares do seu fazer profissional.

Na prática de ensino é importante ressaltar as críticas ao modelo tecnicista sob o qual esta disciplina foi orientada. Monteiro (2000) sugere que a formação de professores pautada na racionalidade técnica implicou numa organização desta disciplina como

momento de observação e reprodução irrefletida de aulas consideradas "boas". Esta concepção partiu do pressuposto de que a prática fundamenta a aquisição do conhecimento e, portanto, "a experiência tem o sentido de oportunidade para a indução e apropriação pelo sujeito do que está dado". (Monteiro, 2000: 134) Esta leitura supõe uma visão de formação que privilegia o saber prático no fazer do professor, tendo esta prática o significado de ação desprovida de reflexão sistematizada e fundamentada, ou seja, baseada no modelo ensaio e erro, levando, conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos acrítricos e pouco reflexivos.

Longe de desconsiderar esta modalidade do saber do professor, concordamos com Tardif que caracteriza o saber docente como heterogêneo e plural, exatamente por se constituir dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência. O autor define saber da experiência como "um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos na prática da profissão docente, (...) conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam compreendem e orientam a sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (Tardif, citado por Monteiro, 2000:137). Experiência é entendida assim, não como um modelo a ser copiado e praticado, mas como acúmulo de vivências significativas que permitem ao sujeito identificar e selecionar suas próprias atitudes diante dos desafios de ser professor, deixando de lado aquelas ações as quais considere inválidas ao seu fazer cotidiano. É a possibilidade de formar um estilo próprio baseado nos diversos saberes que compuseram a sua formação profissional, aliada aos valores éticos, sociais, humanos e estéticos calcados na sua história pessoal.

Diante do exposto, pretendendo-se superar as dicotomias, a nova formatação de Prática de Ensino proposta pela UFRRJ, produto de intensas discussões, busca negar a idéia de professor enquanto simples transmissor do conhecimento, fruto da visão fragmentada da realidade, reforçando no projeto pedagógico, uma perspectiva que contemple a complexidade do pensamento e da ação docente. Para tanto, a proposta prevê que a Prática de Ensino ganhe nova identidade ao ser compreendida e aplicada como campo de estudo, e não somente como uma disciplina isolada no final da grade curricular.

Assim, os estudantes de licenciatura ao iniciarem no curso, estarão, necessariamente, envolvendo-se na identidade teórico-prática expressa pelo modelo de formação, que tem como princípios a interdisciplinaridade e a complexidade. Através das dinâmicas de refletir, agir, formular e reformular conceitos e práticas, os licenciandos estarão sendo

estimulados pela Prática de Ensino, que se estende ao longo do curso, a construírem suas identidades de educadores. Desta forma, o modelo tenta criar no licenciando, o hábito da reflexão engajada aos processos de ensino que ocorrem nos diversos espaços e tempos formativos de nossa realidade educacional e institucional. Nesta linha, o que perseguimos é uma Prática de Ensino entendida como um campo complexo e interdisciplinar, que configura o ato de ensinar e aprender na indissociabilidade teórico-prática.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli. *A pesquisa sobre formação de professores no Brasil 1990-1998*. In: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LINHARES, C. F. *Sujeitos e Subjetividades: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes*. In: Publicação do X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A., 2000.
- LÜDKE, Menga. "A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?" in *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa./ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MONTEIRO, Ana Maria. "A prática de ensino e a produção de saberes na escola." In: Candau, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MOREIRA, A. F. (org) *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- PEREIRA, J. E. D. "A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões." In: IX ENDIPE, Anais, Conferências, Águas de Lindóia, 1998.
- TARDIF, M. " Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério." In: Candau, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

