



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8305 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO, PRÁTICA E SABERES DOCENTES: O OLHAR DOS LICENCIANDOS EM LETRAS

Edmila Silva de Oliveira - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Denise Barreto - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPESB

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO, PRÁTICA E SABERES DOCENTES: O OLHAR DOS LICENCIANDOS EM LETRAS

INTRODUÇÃO

O debate sobre as questões referentes ao campo dos saberes, formação e práticas docentes é de grande relevância, pois além de atrair atenção por parte de diferentes áreas do conhecimento, essas temáticas também trazem à tona demandas pertinentes. Uma dessas demandas é a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, como sugere Pimenta (2012) enquanto um “projeto único”, a partir da reelaboração constante dos saberes que os/as professores/as mobilizam em sua prática.

Conforme o Parecer CNE/CES N.º 492/2001, o objetivo do Curso de Letras é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” Consideramos de grande pertinência que o curso trabalhe não apenas com a formação do professor/a de Língua Portuguesa e/ou de Língua Inglesa, mas que também foque nas questões gerais que envolvem os estudos sobre a Formação Docente, pois essa temática analisa e situa que tipo de formação tem sido oferecida pelos cursos de nível superior e quais as reais necessidades dos/as professores/as em processo de formação e em exercício.

Com vistas a “ouvir as vozes” dos futuros professores sobre assuntos relacionados a formação docente, partimos da seguinte questão: quais concepções sobre formação e prática

docente são apresentadas pelos licenciandos/as em Letras de uma Universidade pública do Sudoeste da Bahia?

A fim de buscar respostas para esse questionamento, a estratégia metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa, utilizando-se como instrumento de pesquisa a técnica de entrevista coletiva (participativa/dialógica) que realizou-se durante uma dinâmica aplicada na Iniciação do Ensino Superior, estágio realizado pela mestrandia de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade do Sudoeste da Bahia. As perguntas que conduziram a investigação partiram de questões relacionadas aos processos de formação, concepções acerca da docência, ao exercício docente, bem como a trajetória profissional, temas correspondentes à proposta de investigação.

A escolha da metodologia foi feita por oportunizar maior envolvimento - do ponto de vista de estruturação relacional entre os próprios graduandos e entre eles e as pesquisadoras -, o que entendemos como condição imprescindível na pesquisa de natureza qualitativa. Ademais, esse dispositivo metodológico facilitou a organização e análise dos dados colhidos, visto que, lidar com as narrativas dos graduandos significa lidar com o dito e com o não dito, os quais são elementos fundamentais para a análise.

A possibilidade de socializar algumas de nossas ponderações sobre o que foi exposto por eles/elas acerca da docência, bem como dialogar com autores que abordam a formação de professores ratificam nossa certeza, enquanto pesquisadoras, sobre a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, partindo da ideia de que os saberes imbricados nas práticas docentes são imprescindíveis para o exercício profissional.

A IMPORTÂNCIA DE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LETRAS

A responsabilidade do sucesso ou fracasso do processo educativo não pode ser atribuída exclusivamente ao/a professor/a, no entanto, devemos considerar o investimento na formação docente como uma importante variável que interfere de maneira direta na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos/as estudantes. Corroboramos com Barreto e Souza (2016, p. 95-96) ao afirmarem que

Mesmo reconhecendo que as maiores dificuldades dos docentes residem nos problemas apresentados no seu processo de formação acadêmica, os cursos de licenciatura oportunizam a formação para o exercício de uma profissão, a profissão de professor, por meio de formação política, técnica, filosófica e conceitual.

Em seus estudos, Pimenta (2012, p.18) apresenta que, para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, espera-se no curso de formação inicial que o/ professor/a seja formado/a, ou mais do que isso, que colabore para o exercício da sua atividade docente, visto que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”.

É notório que nem sempre o curso de formação inicial é suficiente no que diz respeito ao

preparo do/a futuro/a profissional para lidar com as diversas situações que ocorrem na sala de aula, pois ele/ela com alunos que têm personalidades e dificuldades de aprendizagem diferentes. De acordo com Barreto e Souza (2016) o futuro professor deve dominar estratégias que permitam o comportamento de modo eficiente, autônomo e estratégico nos processos de ensino, aprendizagem, bem como na formação de seu exercício profissional.

Em consonância com as autoras, afirma Pimenta (2012, p. 18-19):

Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

É nesse contexto que destacamos a relevância de se pensar nas questões que envolvem a formação continuada ainda durante o processo de formação inicial, pois é urgente que os/as professores/as sejam subsidiados em suas práticas pedagógicas, com vistas ao aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Esses saberes, como propõe Tardif (2014) são plurais, e não um conjunto de conteúdos cognitivos definido de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional.

Nessa linha de raciocínio, García (1997), destaca a necessidade de conceber a formação de professores/as como um *continuum*:

Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa (GARCÍA, 1997, p. 54-55).

Nesse sentido, não se deve esperar que a formação inicial ofereça uma espécie de “produtos acabados”, mas ter a consciência de que ela consiste, ainda de acordo com García (1997), numa primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Embora essa fase procure preparar o/a futuro/a professor/a para o ingresso no campo profissional, nem tudo pode ser previsto e discutido no curso de graduação.

Os/as estudantes entrevistados relacionaram a formação docente ao “aprimoramento da técnica”, ao “não parar de investir na formação profissional”. Um deles relatou que há algum tempo diria que é apenas relacionado a conhecimento, hoje pensa na formação de caráter do/a professor/a, como ele encara os alunos, nas responsabilidades de entender a influência dele. Essa resposta envolveu também a questão da importância de planejar a aula, do compromisso com o que será feito, visto que dessa forma o/a professor/a também está contribuindo para a sua formação.

Cabe salientar que o curso de Letras pouco aborda questões específicas relacionadas a formação docente, entre elas, os saberes, a construção da identidade profissional e a reflexão sobre suas futuras práticas, temáticas que as turmas demonstraram grande interesse em debater no decorrer do curso. É notória uma carência de suporte teórico na formação inicial que possibilite a reflexão sobre a prática pedagógica que desenvolverão futuramente.

Indagados/as sobre como tem sido a própria formação inicial, a turma considera estar percorrendo um caminho com reflexões teóricas interessantes, e se sentem responsáveis, ao lado dos professores, pela própria formação, a qual veem como um “processo” que ocorre antes mesmo de começar o curso. De acordo com uma das licenciandas

envolve um processo subjetivo, algo meu. Faço sempre auto avaliação sobre o que pratico. Tive outras experiências de curso, um caminho que não deu certo (...), embora tenha trancado outro curso, adquiri experiências para vida também. Tudo é um processo de avaliação, tudo serve como formação. É maravilhoso olhar para trás e perceber os avanços em todos os sentidos: escrita, abstração de conhecimento, concentração, foco, tudo isso percebo avanços. (L6)

Essa fala evidencia que a reflexão e a crítica no exercício da docência contribuem de maneira significativa para a valorização da profissão docente e demonstra a consciência sobre a importância dos saberes mobilizados pelos/as professores/as. Contribui também para o reconhecimento do/a professor/a como investigador/a e produtor/a de conhecimento, ciente da importância de refletir sobre a própria prática de forma sistemática e objetiva que possibilite o constante (re)pensar da problematização do exercício docente que envolve saberes, métodos, técnicas, e uma gama de estratégias interativas para que a formação continuada ocorra de maneira efetiva.

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2003, p. 38-39)

O debate acerca da avaliação sobre a própria formação inicial levou a turma ao entendimento de que a formação para a docência não se esgota na formação inicial, visto que essa garante ao/a licenciando/a condições para iniciar o exercício da docência, a qual deve articular-se a um processo de formação permanente, que possibilite a reflexão sobre a prática e seu aperfeiçoamento docente.

SOBRE A ESCOLHA, O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E OS DESAFIOS DE SER DOCENTE

A motivação da escolha profissional do grupo investigado nos remete ao conceito de desenvolvimento profissional que, segundo Pereira; André; Martins; Calil (2012) ocorre ao longo da vida do sujeito, incluindo suas experiências como estudante, seu processo de socialização na família, na escola e no curso de formação. Essas experiências iniciais influenciam a escolha da profissão.

Os depoimentos a seguir ilustram alguns dos motivos da escolha do curso de Licenciatura em Letras. “Eu gosto das “letras”, queria me aprofundar na questão de textos bem feitos, com

palavras bonitas e corretas. (L1)”. “Foi uma escolha longe do amor, eliminei outras opções e escolhi Letras, hoje não se me vejo fora do curso, me imagino ensinando outras pessoas. (L2)”. “Sempre gostei, alguns dizem que “nasci pra ser professor de português”. Eu acho que nem sempre é somente o dom, a pessoa se encontra na medida em que vai se envolvendo. (L4)”. “Diversos motivos me levaram a cursar Letras: influência da minha irmã que também cursou, gosto muito de jogos, de inglês, gostava de traduzir, de música e dança (...) Os professores inspiravam (...) Quero contribuir para a cidade no ensino de língua inglesa. (L5)”

No geral, as falas dos/das licenciandos/as expressam afinidade com a comunicação, bem como trazem marcas de diversas influências que os levaram a escolher o curso, que vão desde o sonho de ser professor/a até ao desejo de conhecer de maneira mais aprofundada a língua materna. No decorrer da exposição das respostas eles demonstraram ter consciência de que ser professor/a vai além de questões que perpassam o “dom”. Para eles/elas é preciso ter uma formação sólida (que ocorra desde a educação básica) e permanente. Como endossa Gatti (2001, p.140) “é imprescindível que haja uma formação sólida na educação básica, uma vez que não adianta possibilitar facilidades para o ingresso na educação superior e diplomas que não correspondem a um conhecimento de fato.”

As últimas perguntas que orientaram a discussão conduziram os/as licenciandos/as a produzir um relato sobre a forma como pensam em se relacionar com a prática, o que sabem ou como imaginam o cotidiano na sala de aula e na escola, a perspectiva de futuro no exercício da profissão docente, o papel do professor e a relação entre a teoria e a prática. É importante destacar, também, na fala dos/das estudantes as motivações para querer ministrar aulas:

O que farei vai mudar a vida de alguém, ao pensar assim conseguimos cumprir nosso papel. Mesmo diante das dificuldades não devemos perder a esperança. Dar aula é uma oportunidade de transformar a vida de alguém. Dentro e fora da sala temos um papel importante. (L7)

Compromisso com o aluno, só de pensar e acreditar que posso contribuir para a formação cognitiva de alguém, compartilhar conhecimentos que adquiri e estou adquirindo, pra fazer a diferença na vida do aluno. Isso tudo me leva a acreditar que posso criar uma metodologia que possa atingir todos os alunos, tentar intervir de alguma forma. (L8)

No que se refere a concepção que têm quanto ao que seja uma “aula boa”, os relatos seguiram na direção de respostas como:

Para mim uma aula boa é aquela que seja leve tanto para os professores quanto para os alunos. O professor já foi aluno, muito do que somos aprendemos enquanto alunos. A aula precisa ser participativa, com discussão e conteúdos que o professor domine. Observando aulas de outros professores a gente percebe a importância de apresentar os conteúdos e ouvir as opiniões. (L9)

Para os licenciandos, a configuração de uma aula interessante está atrelada não apenas ao domínio do conteúdo, mas também ao cumprimento dos objetivos, as estratégias utilizadas pelos professores e as interações de sala de aula: “A aula boa para mim é aquela que cumpre

com os objetivos pensados, aula que inspira, toca e alcança a todos os que estão presentes em sala. (L10)”

Experiências negativas quanto a aulas “mecânicas, desarticuladas, sem sentido, sem objetivos traçados” refletem na ideia dos/das entrevistados/as quanto a um professor “bom” ou “ruim”. Nessa senda, corroboramos com Barreto e Souza, (2016, p. 98) ao afirmarem que o comprometimento do professor tem relação com “o contexto da aprendizagem como fator de grande importância, uma vez que demonstra a postura do professor no ato de transferir aos estudantes as competências necessárias para a obtenção de conhecimento através dos estudos.”

Na concepção da turma, a “aula ruim” está relacionada a situações em que “A pessoa entra, senta, fala, fala, fala o conteúdo e não dá espaço para o aluno participar. As aulas não são pensadas, sem objetivos. (L11)”, “Quando o professor só segue o livro, não interage, quando só fala, fala, fala... (L12)” ou ainda “Aquela em que o professor não busca incitar a reflexão dos alunos, dá aula somente baseada nos livros. Tenho traumas da época da escola, não podíamos dar opinião, perguntar. (L13)”.

Para grande parte da turma, a interação entre professor e aluno é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, visto que, uma aula baseada no modelo de “educação bancária”, denunciada por Freire (2005), não traz contribuições nem para o aluno nem para o professor. As narrativas nos fazem entender que alguns professores continuam reproduzindo a tendência pedagógica tradicional, em que o professor é autoritário, considerado o centro do processo; já o aluno é passivo, submisso e receptivo.

A respeito dos desafios encontrados pelo professor no exercício da profissão, a turma enfatizou sobre “lidar com as diferenças, encontrar formas de “conversar” com todos os alunos (...) ser professor para todos é desafiador.” Para o estudante L 16 “É um desafio, na sala de aula, conseguir falar a “língua” dos estudantes. Fazer com a proposta que dê certo, fazer com que o que vai ser ensinado chegue aos alunos (...) sabemos que os professores em diversas situações não se adequam as mudanças.” Ainda nessa direção, uma das falas destacou como um grande desafio:

Pensar na sala de aula e no papel do professor, como ele pode otimizar a individualidades dos alunos e trabalhar com elas. Muitos estão focados apenas no conteúdo e esquecem o papel de educar, que transcende a questão conteudista. Além disso, ele tem dificuldade de fazer com que o aluno esteja interessado na aula (...) A dificuldade também está ligado ao fato de o professor ter uma metodologia muito boa, uma didática muito boa, ele tem as capacidades e o conhecimento, mas o aluno não tem interesse, então não faz sentido. (L17)

Atreladas as questões desafiadoras da profissão docente, estão também as responsabilidades do professor, as quais para a turma uma das maiores é “transmitir os conhecimentos e ter os objetivos alcançados, que os alunos compreendem o que é proposto e haja mudança de perspectiva. (L 15)”. Nesse tópico, discutimos o que afirmam Barreto e Souza 2016 (p. 98),

O professor que conhece bem os conteúdos da disciplina que ministra expõe com maior clareza e objetividade e é capaz e responder sem maiores dificuldades as

perguntas formuladas pelos alunos. Ao passo que com uma atitude contrária da apresentada, a transmissão da insegurança torna-se muito mais significativa.

Em conformidade com as discussões apresentadas, destacamos a relevância de o professor ter consciência de que ensinar não envolve apenas os conhecimentos específicos que são adquiridos ao longo do tempo, mas também saberes pedagógicos, didáticos e a própria experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento desta pesquisa ratificamos a necessidade de cruzar os estudos entre Saberes, Formação Docente e o curso de Letras, principalmente ao levarmos em conta que o/a futuro/a professor/a deve reconhecer a relevância de questões teóricas, pedagógicas e práticas para o exercício de sua profissão. Nesse sentido, é importante destacar que a docência deve ser pensada para além do processo ensino-aprendizagem, mais do que isso, ela significa envolvimento em todas as atividades que possam ser compreendidas como trabalho educativo.

Procuramos situar a formação docente em um contexto de prática reflexiva crítica, levando em consideração que o processo de construção de saberes docentes acontece de maneira articulada. Assegura-se, portanto, que o conhecimento teórico ou científico e o conhecimento sobre os saberes da prática não podem ser tratados de modo estanque.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Profissão Docente. Prática.

REFERÊNCIAS

BARRETO, D. A B. SOUZA, E.M. de F. **Em torno da noção da formação continuada de docentes:** a terminalidade do curso e a profissão como balizadoras. In: Educação e Formação Docente: reflexões filosóficas, estéticas, políticas e étnico-raciais. (Orgs) Adenaide Lima, Denise Barreto, Tamires Santos. – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 ago 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARCÍA, C. M. **A Formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação

sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. 3^a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, M; ANDRÉ, M; MARTINS, F; CALIL, A. M. **Crenças e concepções dos licenciandos em Matemática sobre a profissão docente.** Revista Brasileira sobre pesquisa e formação docente. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 100-114, jul./dez. 2012.

PIMENTA. S; G. P. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA. S. G. P. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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