



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

10621 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

CONCEPÇÕES DE ENSINO ELABORADAS PELOS ACADÊMICOS DAS LICENCIATURAS: HORIZONTES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Osmar Mackevicz - UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

CONCEPÇÕES DE ENSINO ELABORADAS PELOS ACADÊMICOS DAS LICENCIATURAS: HORIZONTES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cunha (2016) destaca que a complexidade da profissão docente é reconhecida por suas características multifacetadas e pela multiplicidade de saberes que estão em jogo na formação. A concepção do professor formador como detentor do conhecimento e o estudante como depositário já não faz mais sentido na sociedade comunicacional, interativa, democrática, plural e multicultural em que vivemos. Esse modelo é questionado pelas exigências do mundo contemporâneo em que nos encontramos inseridos.

Entendemos que a formação inicial deva oferecer as bases para a elaboração de novos conhecimentos que, por sua vez, continuarão a ser elaborados ao longo da sua trajetória profissional, como afirma Cunha (2016, p. 68) que a formação inicial na universidade “pode ser compreendida como os processos institucionais de formação da profissão que geram a licença para seu exercício e seu reconhecimento legal e público” contudo “representa uma etapa na trajetória formativa e, mesmo sendo importante, não é mais suficiente para que o desempenho que o campo profissional exige seja atingido”.

Considerando o objetivo proposto nesta pesquisa, fundamentamo-nos nas discussões de Veiga (2006, p. 20-25) para quem o ensino constitui tarefa básica do processo didático e corresponde a diversas dimensões que auxiliam a compreender a complexidade desta tarefa que “não é linear nem independente do contexto social”. Ensinar significa interagir e compartilhar, pois é uma “atividade que se manifesta concretamente no âmbito das relações humanas”. Ensinar exprime afetividade, sem acontecer fora da dimensão cognitiva, o que “significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático”. Ensinar pressupõe construção de

conhecimento e rigor metodológico, em que “o desafio fundamental do ensino é a busca de interfaces no conhecimento curricular e no mundo de conhecimentos e práticas vivenciados no cotidiano sociocultural dos alunos. Ensinar exige planejamento didático, não constituindo “apenas uma expressão técnica e linear” (VEIGA, 2006, p. 20-25).

Conceber o ensino desta forma exige comprometimento do professor com a produção do conhecimento, e o envolvimento do aluno no processo, no qual ele desempenha o papel de protagonista.

Portanto, sendo o ensino uma atividade intencional, não linear, que orienta os processos de aprendizagens e cria cenários formativos, e considerando a centralidade do processo de ensino na formação inicial de professores, indagamos: qual é a concepção de ensino elaborada pelos acadêmicos das licenciaturas? A partir desta questão delineamos como objetivo deste estudo analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade, a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores. O estudo desenhou-se em uma perspectiva qualitativa, por existir maior interesse pelo processo do que pelos resultados. Os instrumentos utilizados foram questionário e grupos de discussão.

Para analisar a concepção de ensino dos acadêmicos, assumimos, nesta pesquisa, o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 2006), no qual o estudante é concebido como um ser historicamente situado e portador de uma prática social com interesses, e um conhecimento que adquire nesta prática, não podendo ser ignorados pela universidade.

Diante desse contexto que envolve o ensino, compreendemos os cursos de licenciatura como espaço privilegiado, no qual o acadêmico insere-se em processos que lhe permitem a elaboração de conceitos sobre sua ação docente e sobre o que ele compreende como ensino. Tais concepções elaboradas também durante a graduação orientarão a prática educativa e, por isso, faz-se necessário, durante a licenciatura, a construção de conhecimentos que possibilitem ao egresso estabelecer posicionamentos críticos em relação às práticas estabelecidas.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e grupos de discussão com os acadêmicos das licenciaturas da Universidade nos anos de 2015/2016/2017.

Participaram desta pesquisa um total de 91 (noventa e um) acadêmicos das licenciaturas, sendo 45 (quarenta e cinco) do curso licenciatura em Pedagogia; 24 (vinte e quatro) do curso licenciatura em Matemática e 22 (vinte e dois) do curso licenciatura em Ciências Biológicas. Optamos por incluir acadêmicos de três licenciaturas intencionando obter a representação de diferentes áreas: Ciências Exatas e Naturais, Ciências Humanas e Letras e Ciências Biológicas e da Saúde. A fim de proporcionar reflexões e oferecer subsídios para pensar a formação de professores na Universidade, focalizamos a pesquisa com os acadêmicos do último ano da graduação de cursos presenciais.

No primeiro momento, para coleta de dados desta pesquisa, utilizamos o questionário como estudo exploratório, com perguntas abertas e fechadas, que foram aplicadas através do Google Docs. Ao final de cada questionário havia a opção para os participantes manifestarem a intenção de colaborarem no grupo de discussão. Caso a resposta fosse positiva, o participante era convidado a deixar um contato (telefone ou e-mail) para posterior comunicação.

Tendo em mãos os questionários respondidos pelos acadêmicos, elaboramos o roteiro para a aplicação dos grupos de discussão, segunda etapa da coleta de dados desta pesquisa. Conforme Weller (2010) o grande objetivo do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados e suas visões de mundo.

Assim, a partir do lugar de fala dos acadêmicos (questionários e grupo de discussão) elegemos categorias de análise assim definidas: a relação professor-aluno; a aula; a relação teoria e prática; a avaliação; o professor do Ensino Superior.

A primeira categoria aponta a relação professor-aluno. As expressões dos acadêmicos acerca da relação professor-aluno assumem duas perspectivas: de um lado, eles identificam posturas de diálogo e, de outro, a relação verticalizada. Ao pensarmos a relação professor-aluno sob o olhar da verticalização, inferimos que esta adquire aspectos da abordagem tradicional, na qual cabe ao professor transmitir conhecimentos, e o aluno é concebido como uma tábula rasa. Relação essa já discutida por autores como Saviani (1980) ao explicar que na perspectiva tradicional, o papel do professor é transmitir o conhecimento, independente do interesse do aluno.

Para Veiga (2006), a dimensão dialógica do ensino ocorre a partir das relações que se estabelecem entre professor-aluno-conhecimento, fazendo com que os laços afetivos sejam propulsores da concretização de um processo didático baseado na interação e no compartilhar, que acontece no âmbito das relações humanas.

Os acadêmicos expressam alguns aspectos fundamentais na relação professor-aluno que contribuem na elaboração de uma concepção de ensino sob uma perspectiva crítica. Imersos em um espaço contraditório, que reproduz uma concepção tradicional de centralização, superioridade e verticalização, concebem o ensino em uma perspectiva para além da transmissão-assimilação, um ensino que não seja desconectado da realidade, mas que seja uma prática intencional permeada por um contexto em que os sujeitos sejam considerados como seres históricos e culturais.

A segunda categoria evidenciada em nossa pesquisa versa sobre a aula. Para Romanowski e Martins (2008) a aula não se explica apenas pelo seu contexto interno, mas que expressa também as dimensões sociais de tempo histórico. Para definir esta categoria, Santos (1984), nos possibilita compreender a aula sob duas perspectivas: a aula enquanto distribuição do conhecimento, na qual a preocupação é transmitir o conhecimento, sem

problematizar a realidade e o contexto no qual foi produzido; e a aula enquanto produção do conhecimento, a qual adquire uma perspectiva crítica, pois requer problematização, tendo como base o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática.

Nesta categoria observamos aspectos da aula enquanto distribuição do conhecimento e aula com produção do conhecimento. Notamos que a aula não exprime neutralidade, mas se constitui a partir de uma concepção de sociedade, de homem, de educação. Evidenciamos, assim, a aula universitária como a materialização de um projeto de universidade.

Identificamos a predominância da aula expositiva e da aula como transmissão de conteúdos, na qual o professor é o centro e o aluno é concebido como tábula rasa, reafirmando a verticalização existente nos processos de ensino. Na perspectiva da produção do conhecimento, entendemos o professor e o aluno como sujeitos protagonistas que analisam, problematizam e produzem conhecimentos. Deste modo, compreendemos os sujeitos como seres que possuem saberes e que estes saberes são valorizados no espaço da aula.

A percepção dos acadêmicos é endossada nas discussões de Imbernón (2012), que destaca a importância de mudar o modo como se concebe a aula e romper com a reprodução da docência enquanto círculo vicioso. Cunha (1997) afirma a necessidade de os professores fazerem uma reflexão crítica sobre suas práticas e, assim, inovar, no sentido de romper com a lógica dominante. Os acadêmicos apontam para uma concepção de aula que valorize as questões advindas da prática e as problematize, para que se possa produzir conhecimentos que sejam expressões da prática.

A terceira categoria encontrada em nossa pesquisa discute a relação teoria e prática. Ao tratar da relação teoria e prática buscamos relação entre a escola básica e a universidade entendendo com Cartaxo (2014) que os cursos de licenciatura foram criados para formar professores a fim de atender às demandas da escola. As licenciaturas não têm razão de existir desvinculadas das necessidades geradas pela escola sendo imprescindível uma interlocução verdadeira entre a escola básica e as licenciaturas numa perspectiva de licenciatura alfabetizadora, compreendendo o conhecimento em totalidade.

Os acadêmicos mencionam aspectos que vivenciam na universidade, relacionados à postura docente, e estabelecem críticas aos posicionamentos distantes da realidade dos docentes dos cursos de licenciatura. Isto leva à compreensão de que, mesmo diante das críticas, elaboram um conceito de ensino que caminha na direção do eixo epistemológico que assumimos, a teoria como expressão da prática, e não apenas a teoria como guia da prática. Estas discussões trazidas à tona pelos acadêmicos demonstram a fragilidade conceitual acerca da relação teoria e prática nos espaços universitários. Os acadêmicos tecem críticas à dicotomia existente entre teoria e prática, e compreendem que a teoria não pode ser entendida como guia para prática, mas que a teoria necessita ser expressão da prática. Essa questão é uma discussão presente e permanente como apontado por vários autores que defendem a

dissociabilidade entre a teoria e a prática (SAVIANI, 2008; GAMBOA, 2003).

A quarta categoria discutida em nossa pesquisa diz respeito a avaliação. Os acadêmicos identificam, nas práticas universitárias, duas concepções em relação à avaliação: por um lado, identificam a avaliação como processual e formativa conforme argumento de Luckesi (2011, p. 148) ao explicar que o “objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem”, investigando o que o aluno aprendeu, ou não, durante o processo de ensino; por outro lado identificam a avaliação quantitativa e descomprometida com o processo formativo.

Ao tecer essas críticas os acadêmicos apontam para uma concepção de avaliação imbricada no processo de ensino e pensada como mediação no processo de desenvolvimento e não como forma de poder.

Os acadêmicos identificam práticas avaliativas dos professores e compreendem a avaliação como processual/formativa, expressão de um processo dialético e dialógico, superando o eixo da transmissão-assimilação de conteúdo.

Encontramos em nossa pesquisa argumentos que caracterizam o processo avaliativo vivenciado na universidade demonstrando lacunas a serem superadas na formação de professores.

Por fim, a quinta categoria que apresentamos discute o/a professor(a) do ensino superior. A formação de professores do Ensino Superior tem sido foco de muitas pesquisas considerando a complexidade da docência universitárias, a relação entre a formação didática e a experiência profissional, a competência científica, a identidade do profissional e, em especial, nos cursos de licenciatura o conhecimento específico e sua relação com a docência. Compreendendo a complexidade que envolve a docência no Ensino Superior, e destacando que a dimensão do ensino é intencional e não linear, os acadêmicos das licenciaturas apontam aspectos sobre o professor do Ensino Superior.

Os acadêmicos reconhecem professores que servem de referência para a sua formação inicial. Sobre isso Formosinho (2009) explica que em uma primeira etapa a formação dos professores tem a especificidade intrínseca à profissão, pois a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da docência. Já uma segunda etapa da formação prática do futuro professor consiste na prática docente de seus formadores. Os licenciandos avaliam seus formadores constantemente e estes passam a ser modelos de aprendizagem da profissão.

Nosso estudo aponta para um distanciamento entre o professor e os acadêmicos, reafirmando, desta forma, o professor como dono do saber racional e o estudante como uma tábula rasa, depositário de certo conteúdo. Os programas de pós-graduação de onde emergem os docentes do Ensino Superior possuem pouco, ou não possuem nenhuma disciplina que possibilite a discussão acerca da docência no Ensino Superior. Assim, muitos acabam reproduzindo os modelos de docentes e metodologias que vivenciaram em sua formação

acadêmica.

Os acadêmicos evidenciam a complexidade que envolve a docência no Ensino Superior. Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdo, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (CUNHA, 2010).

A docência no Ensino Superior cada vez mais adquire um caráter interativo, ou como defende Cunha (2010), o professor deve ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes.

Finalizamos apontando para os achados de nossa pesquisa. Nossa pesquisa ouviu acadêmicos em relação ao ensino na universidade e apontou incoerências e descompassos em relação à formação dos futuros professores. Isto se expressa quando indicam as formas de aula, a relação professor-aluno, o processo avaliativo, a relação teoria e prática e a postura do professor do Ensino Superior.

Os acadêmicos, imersos em espaços contraditórios, elaboram conceitos a partir de uma perspectiva crítica na prática, mediada pela reflexão teórica, apontando para a emergência de repensar o modelo de ensino adotado nos cursos de licenciatura da universidade. Estes posicionamentos trazem implicações para o campo da formação de professores, no sentido de valorizar as expressões dos sujeitos em prol de uma formação menos fragmentada e mais articulada com as práticas dos envolvidos.

Ao ouvir os acadêmicos voltamos a Freire (1996, p. 23) que nos explica sobre essa relação: “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Formação de Professores. Universidade. Ensino.

REFERÊNCIAS

CARTAXO, S. R. M. **Licenciaturas alfabetizadoras:** a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica. Curitiba: CRV, 2014.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009. p. 93-117.

_____. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o

- campo da formação de professores? In: FERREIRA, M, P; OLIVEIRA, O. S. (org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UTFPR, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAMBOA, S.S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 2003, p. 116-130.
- GATTI, B. A. **Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores).
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/didática prática: Para além do confronto**. São Paulo, Loyola, 1989.
- _____. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Lições de didática**. Campinas: papiros, 2006.
- MARTINS, P. L. O; ROMANOWSKI. J. P. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG/FAE, p. 4-7, dez. 1984.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VEIGA, I. P. A. (org.) **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006.
- WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.