

RELATO DE EXPERIÊNCIA (SOBRE) VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

EXPERIENCE REPORT (ABOUT) LIVING IN THE PROCESS OF TEACHING TRAINING AND PROFESSIONALISM

Leni Barbosa Feitosa 1
Idemar Vizolli 2

Graduada em Ciências Naturais e Enfermagem pela Universidade do Estado do Pará. Professora Efetiva da Secretaria Municipal de Educação do Município de Redenção-PA e Secretaria Estadual de Educação do Pará. Atuo há 13 anos na educação do campo, com populações ribeirinhas, assentamentos e indígenas na região sul do Estado do Pará. Cursando mestrado em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Tocantins, pesquisando a temática educação indígena, em especial o Processo de Escolarização da Aldeia Gorotire. E-mail: lenifeitosa@hotmail.com

1

Possui graduação em Ciências Naturais pela UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1985), graduação em Matemática pela UnC - Universidade do Contestado (1997), Mestrado em Educação pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Educação pela UFPR - Universidade Federal do Paraná (2006). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins, professor e orientador nos Programas de Mestrado Acadêmico em Educação e Profissional em Matemática; Coordenador estadual da REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - Doutorado. Coordenador estadual do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2016). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Etnomatemática, saberes e fazeres em contextos socioculturais, Proporção-porcentagem, ideias matemáticas, fração, registro de representação semiótica; Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos. E-mail: idemar@uft.edu.br

2

Resumo: Este relato de experiência objetiva deslindar, por meio de reminiscências da prática docente iniciada no ano de 2000 até os dias atuais, porque ensino como ensino. É importante ressaltar que ao primeiro olhar esta indagação apresenta-se com certa simplicidade e facilidade de revide, entretanto, respondê-la não é uma tarefa fácil, em virtude de requerer uma autoanálise de uma prática docente que nem sempre é refletida. Com base nas reflexões (sobre)vivências do processo de formação e profissionalização docente deslindamos que este processo se encontra em reconstrução, especialmente em decorrência das passagens nas vivências da construção e desconstrução docente, ao considerarmos que este processo é contínuo e não pontual. Na arte da reconstrução, o significado é o amadurecimento do modo de ensinar e como ensinar, fazendo-se entender a importância da ressignificação do ser professor no processo de profissionalização docente para a construção de novos caminhos do conhecimento que estão sempre abertos às novas aprendizagens.

Palavras-chave: Reminiscências da Prática Docente. Processo de Formação e Profissionalização Docente. Por que Ensino Como Ensino.

Abstract: This report of experience aims to identify, through reminiscences of the teaching practice begun in the year 2000 to the present day, why teach as teaching. It is important to emphasize that at the first glance this question is presented with a certain simplicity and ease of retribution, however, answering it is not an easy task, because it requires a self-analysis of a teaching practice that is not always reflected. Based on the reflections (about) experiences of the process of teacher training and professionalization, we find that this process is in reconstruction, especially as a result of the passages in the experiences of the construction and teacher deconstruction, considering that this process is continuous and not punctual. In the art of reconstruction, the meaning is the maturation of the way of teaching and how to teach, making one understand the importance of the resignification of being a teacher in the process of teacher professionalization for the construction of new paths of knowledge that are always open to new learning.

Keywords: Reminiscences of Teaching Practice. Process of Teacher Training and Professionalism. Why Teach as Teaching.

Introdução

No contexto contemporâneo, as discussões sobre formação e o processo de profissionalização docente emergem com destaque nos eixos de estudos, pesquisas e políticas públicas, na busca de garantir um exercício profissional de qualidade. A profissionalização “[...] é o processo de formação de um sujeito numa profissão, que principia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada” (PENIN, 2008, p. 656). Nesse processo, o professor precisa assumir os diferentes saberes e fazeres, estando flexível e hábil à concepção do aprender a aprender, considerando o aprender um movimento metamórfico no processo de construção, desconstrução e reconstrução docente.

Nessa perspectiva, o propósito deste relato de experiência é refletir sobre o meu processo de formação e profissionalização docente, inter-relacionando e equalizando as concepções teóricas dialogadas na disciplina de Concepções e Práticas da Formação de Professores, ministrada pela Profa. Dra. Carmem Lucia Artioli Rolim, no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Tocantins, com a prática docente. Neste andarilhar reflexivo, objetivo deslindar a questão norteadora: por que ensino como ensino? É importante ressaltar que ao primeiro olhar esta indagação se apresenta com certa simplicidade e facilidade de revide, entretanto, respondê-la não é uma tarefa fácil, em virtude de requerer autoanálise de uma prática que nem sempre é refletida.

Para encontrar resposta a esta questão, teremos como alicerce as reminiscências da prática docente iniciada no ano de 2000 até os dias atuais. Penin (2008, p. 656) ressalta que “a compreensão do professor também é influenciada pelo vivido, ou seja, pelo o que ocorre na vivência de uma situação ou de um acontecimento”. Desse modo, na tentativa da compreensão, irei me pautar em três momentos distintos, marcados pela construção, desconstrução e reconstrução docente: a primeira experiência profissional docente; a atuação docente na educação do campo e o retorno à escola burocrática no ensino regular urbano.

No andarilhar das reminiscências sobre formação e profissionalização docente, tecerei diálogos com alguns autores estudados na disciplina: Penin (2008), Sacristan (2006), Cunha (2006), Serrão (2006) e Georgen (2014), acrescidas de Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2013) e Braynner (2012).

A primeira experiência profissional docente: a construção

Minha primeira experiência profissional docente se constituiu no período de Graduação em Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Física (2º semestre/2000), como professora de Ciências e Matemática no Ensino Fundamental II. Não me intimidei ao desafio, uma vez que tinha domínio dos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas. Mas, o convívio no ambiente escolar e as relações interpessoais desta atmosfera educacional me conduziram a reflexão sobre o real fazer da prática docente, levando-me a convicção que o ensino suplantava para além da apropriação dos conteúdos e transferência de conhecimento. Este momento está entrelaçado com o início da construção de uma identidade profissional, como explica Penin (2008, p. 649):

A vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem (no caso do professor, uma escola, com alunos e seus pais, os servidores, a comunidade, os representantes e superiores da instituição etc) geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou identidade do eu.

Como estava no período de formação inicial, compartilhava minhas experiências nas aulas, conquanto os professores sempre me convergiam para o conteúdo da disciplina de Física, considerando-o, exclusivamente basilar para a prática docente. Na insistência em compartilhar minhas inquietações fui instruída que o processo de construção docente é permeado de dúvidas e incertezas, e que aos poucos esse sentimento de transformação educacional iria silenciar-se, pois a latência neste momento seria em virtude da minha inexperiência docente. Então fui indagada: você sabe o conteúdo das disciplinas? Então você já sabe ensinar e isso é o que basta! Logo, me vejo construída em uma docência de domínio e repasse de conteúdo, conduzida por uma organização universitária na formação de futuros professores. Assim, esclarece Pimenta e Anastasiou (2002, p. 154):

Ainda predominam na organização universitária currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares, que a, despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes são fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas da realidade apresentada.

Com base nas autoras, a universidade possui um papel importante na formação inicial de professores, entretanto, observa-se a execução de uma formação tradicional e mecanizada na maneira de ensinar a ser professor, apresentando fragmentação e linearidade aos conteúdos curriculares, para uma escola que não mais existe, convergindo ao pensamento que a universidade desconhece a realidade escolar em que irão atuar os professores que pretendem formar.

A atuação docente na educação do campo: a desconstrução

Na prática laboral no seio da educação do campo, ao qual intitulo este período de minha vida profissional como *idas e vindas no Sul do Pará*, em uma modalidade de Ensino Médio Modular, é marcada pelo conhecimento de outra realidade educacional, uma prática silenciada na formação inicial.

As escolas campesinas são pautadas e enriquecidas de múltiplos significados, principalmente os emergidos pelas lutas dos movimentos sociais, no direito a educação pública e de qualidade no lugar aonde vive, uma educação pensada e vinculada à cultura do local campesino, como define Brayner (2012, p. 54) “mais do que espaço geográfico, o campo é espaço de vida e de construção e troca de saberes, produzido pelos sujeitos sociais a quem se destina a educação”.

Os significados de educação no/do campo, principiaram-me com um grande incômodo, fazendo-me sair da zona de conforto e a caminhar na reflexão que me conduziram na desconstrução do já construído, ser professor. Sobre a prática docente Cunha (2005, p. 35) enfatiza:

[...] o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir. Há a confirmação de que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer têm sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinear seu desempenho docente.

O fazer e refletir da minha prática docente serviu como um elemento significativo da aprendizagem, transcendendo o que estava elencado no ensinar/transferir conhecimentos para ensinar e aprender, entendendo que este processo é cíclico e que na atmosfera da construção do conhecimento estamos aptos tanto a ensinar quanto a aprender. Penin (2008, p. 656) menciona a importância de outros saberes para a constituição da profissionalização docente. Neste momento, considere a existência de outros tipos de saberes, que vão além do conhecimento científico ao qual apreciava como singular.

O retorno à escola burocrática no ensino médio regular urbano: a reconstrução

Após a experiência enriquecedora nas escolas do campo, assumo um novo desafio: o retorno às escolas do ensino médio regular na zona urbana. Nesse período, a minha prática docente é fragilizada, pela exorbitante carga horária de trabalho docente de 60 horas semanais, sala de aula com mais de 40 alunos, participação de atividades pedagógicas e formação de professores descontextualizada com as problemáticas e vivências da escola, e a burocracia escolar que empunhava a realização de uma prática pedagógica não efetiva e significativa no contexto escolar.

Apesar dos vários apontamentos, sobre as vivências que levaram minha fragilidade

profissional, tecerei neste momento duas situações: a exorbitante carga horária de trabalho e a reconstrução do ser professor, por meio da formação docente, que apesar de descontextualizada com a problemática escolar me conduziu a mudança paradigmática no processo de profissionalização docente.

Mesmo com a intensa rotina de trabalho, conseguia perceber a ação da minha prática docente, até mesmo refletir sobre a ação em tempos bem distintos, mas não havia resultante da reflexão na ação. A efetividade da reflexão na ação resultaria em mudança de paradigma, mas neste momento a execução laboral me consumia por inteiro e a relatividade do espaço e tempo estava sob a égide do sistema da produção para o capital. Nesse contexto, Sacristan (2006, p. 82) ressalta de forma bem realista esta situação “[...] o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo [...]”.

Em consonância a essa perspectiva, considero-me neste momento um agente reproduzidor do conhecimento unilateral, fragmentado, mecanizado e individualista. Estava em um momento, como afirma Goergen (2014, p. 4) “opaca ao pensamento”.

A reverberação desse estado inerte aconteceu em uma situação cotidiana de sala de aula, por meio de um questionamento de um aluno na aula de Física, ao dizer que gostava muito das disciplinas de História, Matemática e Física, entretanto, não conseguia relacionar os conhecimentos advindos dos conteúdos individualizados em um conhecimento interligado, reverberando da seguinte maneira: Isaac Newton é considerado o pai da Ciência Clássica, realizou várias pesquisas que possibilitou a humanidade o conhecimento das leis da natureza, mas qual foi o sentido no contexto histórico de suas teorias? A fala desse aluno me fez refletir sobre a fragilidade da minha profissionalização docente, percebi que minhas aulas estavam ocorrendo de forma linear na concretização do repasse dos princípios da ciência aplicada. A minha prática docente estava sendo colocada em xeque e a reconstrução era necessária, como afirma Penin (2008, p. 656):

Se um professor no transcórre de sua formação continuada, bem aprendeu o sentido e os limites do saber e mesmo do conhecimento sistematizado, saberá que eles terão que ser posto em xeque e revistos a cada novo momento [...].

A princípio o que poderia ser o fosso de desmotivação serviu-me de incentivo. Como diz Serrão (2006, p. 153), o “professor recupera o que tem acumulado para solucionar os problemas encontrados” fazendo-me buscar novos conhecimentos por meio da formação continuada, almejando a ressignificação da prática docente. Esse momento converge com a colocação de Penin (2008, p.650) de que é “impossível esse processo ocorrer sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade”.

É importante ressaltar os apontamentos da autora, sobre a importância da formação continuada:

A formação continuada constitui-se um espaço estratégico para as ações que podem responder a necessidade do professor em alcançar a satisfação no trabalho quanto às necessidades sociais em cumprir com o direito dos alunos em bem aprenderem na escola (PENIN, 2008, p.653).

A reconstrução está diretamente ligada à identificação das fragilidades, são elas as motivadoras para a busca da ressignificação de identidade profissional e a transformação constitui-se na formação continuada, considerado pela autora, um ambiente estratégico para a construção de um novo saber. Anastasiou (2013, p.162) elucida que “[...] difícil é efetivar a percepção e construção de si como profissional, pela sua própria consciência [...] o docente que procura voluntariamente a formação continuada já tem em si a experiência da responsabilidade”.

Algumas palavras

Até aqui, andarilhamos por reflexões alicerçadas por reminiscências (sobre)vivências no processo de formação

e profissionalização docente, entrelaçando-as com autores que tematizam essa questão, para compreendermos e responder o questionamento: por que ensino como ensino? Deslindamos ao final deste relato de experiência que este processo se encontra em reconstrução, especialmente em decorrência das passagens nas vivências da construção e desconstrução docente ao considerarmos que este processo é contínuo e não pontual. Na arte da reconstrução, o significado é o amadurecimento do modo de ensinar e como ensinar, fazendo-se entender a importância da ressignificação do *ser professor* no processo de profissionalização docente para a construção de novos caminhos do conhecimento que estão sempre abertos às novas aprendizagens.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Didática e formação de professores para o ensino superior. In: LIBÂNEO, José Carlos. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade de escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações; América e Keple, 2013. p. 149-172.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo avaliativo da organização do trabalho pedagógico no ensino médio do meio rural**. Dissertação de Mestrado. UEPA, 2012.

CUNHA, Maria Isabel (org). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara/SP. Junqueira & Marin Editores, 2006.

GEORGEN, Pedro. **Tecnociência, pensamento e formação na educação superior**. Educação e Sociedade. Campinas, v.19, n.3 nov.2014.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, Edla. TRAVERSINI, Clarice Salete. PERES, Eliane. BONIN, Iara Tatiana Bonin (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 646-662.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 137-144.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 4ª ed. cap. 3, p.81-87.

SERRÃO. Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 4ª ed. cap. 7, p.151-159.

Recebido em 8 de março de 2019.

Aceito em 10 de junho de 2019.