

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL: APONTAMENTOS E DISCUSSÃO¹.

SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa¹

Resumo: A construção do ensino-aprendizagem se desenvolve a partir da integração e interação com o meio social e cultural e em associação com as estruturas cognitivas do indivíduo. Sendo assim, este artigo discute sobre as implicações da formação docente e aborda a construção da didática pelo professor, para que o estudante, situado num ambiente histórico-cultural também construa e se aproprie desse conhecimento. Utilizou-se, como metodologia para este estudo, a abordagem qualitativa e análise por meio da revisão de literatura de 14 artigos científicos, apontando o que autores como Cruz; Marcel (2014), Moretti; Moura (2010), Costa (2007), Pachane; Pereira (2004), Brito (2004), Araujo (2002), Brito Filho; Oliveira; Castanho (2002), Santos (2001), Guariente; Berbel (2000), Morosini (2000), Rozendo *et al.* (1999), dentre outros, abordam sobre o tema. Como resultado, apresenta-se sobre a formação dos docentes no que tange a sua formação inicial e continuada, destacando o que diferencia o *docente referência* daqueles que enfatizam apenas a pesquisa e ainda, sobre as mudanças curriculares a cerca do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores. Perspectiva sociocultural. Ensino-aprendizagem.

Abstract: Construction of the teaching-learning develops through the integration and interaction with the social and cultural environment and in association with the cognitive structures of the individual. Therefore, this article discusses the implications of teacher training and focuses on the development of teaching by the teacher to the student, set in a historic-cultural environment also build and take ownership of that knowledge. It was used as a methodology for this study, the qualitative approach and analysis through the 14 scientific articles literature review, pointing out what authors like Cruz; Marcel (2014), Moretti; Moura (2010), Costa (2007), Pachane; Pereira (2004), Brito (2004), Araujo (2002), Brito Filho; Oliveira; Castanho (2002), Santos (2001), Guariente; Berbel (2000), Morosini (2000), Rozendo *et al.* (1999), among others, discuss on the topic. As a result, it is presented on the training of teachers in relation to their initial and continuing education, emphasizing what differentiates the teaching reference of those who only emphasize the research and also on the curriculum changes about the teaching-learning process.

Keywords: Teacher training. Sociocultural perspective. Teaching-learning.

1- Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba. verissimofabiana@yahoo.com.br
Cadernos da Fucamp, v.15, n.23, p.01- 07 /2016

1. INTRODUÇÃO

O conteúdo da graduação ainda é bastante discutido quanto à formação do professor, uma vez que este profissional deve estar preparado para os reais desafios da docência. E quais assuntos são tratados na graduação para exercer a profissão docente? Há inclusão de uma formação pedagógica consistente, capaz de preparar didaticamente este profissional?

Pachane e Pereira (2004) ao citar a superficialidade da legislação, lembram que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), não é clara quanto à formação pedagógica do professor universitário, como vemos a seguir:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático - pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino (BRASIL, 1996).

Observa-se que há certa isenção da responsabilidade durante a formação. Libâneo (2008, p.237) já questionava sobre o “por que hoje os programas de didática tratam de todos os temas, menos daqueles que ajudam os professores a atuarem eficazmente nos processos de aprendizagem dos alunos?”, ainda se espera que o docente intua nas ações para melhor desempenho da aprendizagem. Noutros casos espera-se que a instituição atue na formação complementar, indicando reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Muitos se reportam aos cursos esporádicos oferecidos pela instituição como importantes momentos de reflexão e formação pedagógica e também à avaliação institucional ora em curso como importante momento para dar indicações e sinalizações sobre o processo de ensino e aprendizagem (CASTANHO, 2002, p. 60).

Assim, “a desvalorização das atividades relacionadas à formação docente, portanto, prejudica a qualidade do ensino ministrado” (COSTA, 2007, p.23). Isso pelo fato de o professor não ser reconhecido nas atividades docentes, em detrimento às atividades de pesquisa e/ou produção científica, por ser necessário, cada vez mais, um conhecimento mais complexo de sua área, e por sua vez, crescentemente fragmentado (COSTA, 2007).

Embora seja a Didática direcionada ao processo de ensino-aprendizagem, reforça-se a tensão existente com as áreas de Currículo e de formação de professores (ANDRÉ; CRUZ, 2012, p.459). Sendo assim, busca-se um novo modelo de formação docente caracterizado pela integração e pela flexibilidade. Tendo como requisitos básicos para este novo perfil do trabalhador, a iniciativa, a autodisciplina, a responsabilidade e a interiorização do controle.

Tal integração ou flexibilidade baseiam-se numa preparação didática do profissional, que segundo André e Cruz (2012, p.446) ofertam situações de ensino, “especialmente organizadas para atingir a aprendizagem efetiva dos alunos”. Nesse sentido, propõe-se uma Didática atenta à necessidade de favorecer a formação de educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade (ANDRÉ; CRUZ, 2012). Tais apontamentos conduzem o teor deste artigo, na intenção de se discutir as implicações que a formação docente na perspectiva social, histórica e cultural apontam para o desenvolvimento de uma educação transformadora.

Utilizou-se, como metodologia para este estudo, a abordagem qualitativa e análise por meio da revisão de literatura de 14 artigos científicos, apontando o que autores como Cruz; Marcel (2014), Moretti; Moura (2010), Costa (2007), Pachane; Pereira (2004), Brito (2004), Araujo (2002), Brito Filho; Oliveira; Castanho (2002), Santos (2001), Guariente; Berbel (2000), Morosini (2000), Rozendo *et al.* (1999), dentre outros, abordam sobre o tema.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE

Procura-se formar um professor com capacidade crítica e inovadora, capaz de participar dos processos de tomada de decisão, de produção do conhecimento, de participação coletiva, consciente do significado da educação, do contexto social que efetivará sua atividade docente.

O individualismo presente na prática docente universitária é um dos entraves ao desenvolvimento dos professores desse nível de ensino, pois vivem “tão intensamente a autonomia ideológica, científica, didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que tenda a romper esse *status quo*” (ZABALZA, 2004 p. 118 *apud* COSTA, 2007, p.27).

Costa (2007), ao citar Zabalza (2004), afirma que existam três dimensões no exercício docente de ensino superior, a saber: *dimensão profissional*, definidas pela construção da identidade e da contínua formação deste profissional; *dimensão pessoal*, que declara o envolvimento, nível de satisfação pessoal e compromisso do trabalhador e, *dimensão administrativa*, intimamente ligada com o reconhecimento e atuação profissional (ZABALZA, 2004 *apud* COSTA, 2007). Tais dimensões integram o docente como um todo, mas é necessário que aconteça de forma continuada.

Para que haja efetivo exercício da docência, é necessária uma formação questionadora do seu papel na sociedade e na sua responsabilidade quanto aos problemas

educativos, no desenvolvimento dos professores quanto ao conhecimento, com estímulo a uma atitude integradora e crítica de sua prática pedagógica, na interpretação da diversidade como recurso de pesquisa e da intervenção, no questionamento e na recriação de práticas pedagógicas como conteúdos curriculares, método de ensino, materiais didáticos, avaliação adequados ao perfil do aluno.

De fato, não espera que se desvincule aquele que aprende daquele que ensina, pois o desenvolvimento das ações docentes estão num processo de ensino-aprendizagem, com equilíbrio de ações entre professor e estudante (BRITO FILHO; OLIVEIRA e BRITO, 2004).

Assim, ensinar deve ser assumido como um processo de fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém, só se completando naquele que aprende – o que requer uma dupla transitividade (sujeitos que ensinam e aprendem) e a mediação (sujeitos que aprendem sob a mediação de quem ensina) (CRUZ; MARCEL, 2014, p.60).

Guariente e Berbel (2000) ponderam que a capacitação dos docentes é meta a ser atingida, uma vez que pretendem obter a competência de ensinar outros a aprenderem. Brito Filho, Oliveira e Brito (2004) concordam com o desenvolvimento da competência do professor e da habilidade teórico-prática, por meio da interdisciplinaridade, do estímulo ao convívio social e adequação profissional, procurando conhecer a realidade dos seus alunos.

Nesse sentido, considera-se que a formação dos professores “constitui um processo que não se basta com a formação inicial” considerando que se estabeleça “um olhar rigoroso sobre a escola, espaço predominante de objetivação desse ofício” (CRUZ; MARCEL, 2014, p.58-9). Sendo a didática elaborada no ensino, produzindo conhecimento sobre e para o ensino, “não se trata se trata, pois, de enfatizar o como fazer, porém o como fazer (mediação) em articulação com o porquê fazer (intencionalidade pedagógica)” (CRUZ; MARCEL, 2014, p.61).

Desta forma, muitos professores são considerados referência quando aplicam as “práticas observadas no aprendizado da docência” (*op cit*, p.62), com o desejo de aperfeiçoarem continuamente, dominando conteúdos, métodos e técnicas de ensino, preocupados com o perfil dos alunos, avaliação coerente e visão crítica do processo de ensino-aprendizagem (CRUZ; MARCEL, 2014).

Em contrapartida, o imprevisto em ações desafiadoras, exige do professor reflexão, que resulta em (re) criação deste exercício, baseado em referenciais pedagógicos experimentados, adotando novos procedimentos e estratégias adequadas à nova situação (GRILL, 2000). Para que haja mudança, tornam-se necessárias transformações na formação

docente, com discussão de um currículo para formação dos docentes. O professor precisa estar comprometido com uma educação emancipatória, sendo a relação teoria e prática, o princípio orientador da formação, com uma proposta problematizadora e ao mesmo tempo propositiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que haja compreensão dos professores sobre sua formação, Shulman (2005 *apud* Cruz; Marcel, 2014) pontuou sobre os conhecimentos e/ou ferramentas que o docente precisa dominar para que haja aprendizagem pelos estudantes:

Conhecimento da matéria a ser ensinada.
Conhecimentos pedagógicos que incluam princípios e estratégias de gestão e organização da classe para além do sujeito.
Conhecimento do currículo, com domínio das ferramentas para a docência.
Conhecimento pedagógico do conteúdo.
Conhecimento dos alunos e de suas características.
Conhecimento dos contextos educativos, considerando desde o funcionamento, gestão, financiamento escolar, até as características das comunidades e culturas.
Conhecimento dos objetivos, metas e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (CRUZ; MARCEL, 2014, p.66-7).

A preparação do professor precisa ser além do conhecimento da matéria lecionada, item, obrigatório ao docente. Espera-se que a formação docente cerque o profissional de fundamentos didáticos e pedagógicos que o preparem para enfrentar cada e qualquer situação desafiadora, pela capacidade de refletir sobre o fato e agir sobre a mesma.

Para que o professor seja considerado um referencial, é necessário que afete o aluno, numa relação que extrapole a mediação do ensino-aprendizagem. Para Cruz e Marcel (2014), deve-se sobrepor a busca da aprendizagem do conhecimento, numa relação dialógica que atinja o respeito, sendo sua aprendizagem motivada e estimulada pelo docente que o forma.

Esta formação, conforme afirmam Pachane e Pereira (2004) não se baseiam na frequência ocorrida nas instituições, com uma docência despreparada didaticamente, estabelecem relação arrogante e vertical, e tem o docente mais preocupado com a pesquisa que a docência, esquivando de todos os preceitos de uma formação crítica e emancipatória.

4. CONCLUSÕES

Percebe-se que quando os cursos de formação são direcionados para a pesquisa, não preenchem as necessidades da formação docente destes profissionais. A maior titulação de um profissional não garante maior qualidade e habilidade didática.

O professor tido como referência sinaliza que sua identidade profissional foi pautada em bases didático-pedagógicas que garantem o ensino-aprendizagem para além do conteúdo ministrado, atingindo ou extrapolando a relação com seus alunos de forma a contribuir significativamente para a construção de sua formação e personalidade.

As bases do ensino-aprendizagem devem se pautar em um currículo centrado na formulação de políticas públicas educacionais, resultado de um trabalho intelectual coletivo e identificado por aspectos integradores, numa relação de reciprocidade entre o ensinar e o aprender.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. CRUZ, Giseli Barreto da. A produção do conhecimento didático na Rbep (1998-2010). **R. bras. Est. pedag.**, Brasília: 2012;234(número especial):443-62.

ARAÚJO, Teresa Regina. A Formação do Professor Universitário: um convite à reflexão. **Revista do Ensino Superior do Catalão – CESUC**. Catalão: 2002; Ano IV, (7).

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: 1996;248(dez.):27.833-41.

BRITO FILHO, Galdino Toscano de; OLIVEIRA, Maria Tereza Lira de; BRITO, Solange Araújo Santos Toscano de. A docência no cotidiano da sala de aula universitária. **Conceito**. 2003-4;10:14-8.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface-Comunic, Saúde, Educ**. 2002;6(10):51-62.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Docência no Ensino Médico: por que É Tão Difícil Mudar? **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro: 2007;29(31):21-30.

CRUZ, Giseli Barreto da; MARCEL, Jules. A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação docente. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo: 2014;25(57):56-82.

GRILL, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In MOROSINI, Marília Costa (org) *et al.* **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80p.

GUARIENTE, M.H.D.de M.; BERBEL, N.A.N. A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem. **Rev.latino-am.enfermagem**. Ribeirão Preto: 2000;8(2):53-9.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. XV Endipe. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. p.234-51.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**. 2010;10(20):345-61.

MOROSINI, Marília Costa; et al. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80p.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2004;33(4):1-13.

ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J.F.; PARDINI, J.C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Ribeirão Preto: 1999;7(2):15-23.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo: 2001;8(1):69-82.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado: **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**. 2005;9(2):1-30.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e protagonistas**. São Paulo: Artmed; 2004.