

A formação docente e os desafios da prática reflexiva

Teacher education and the challenges of the reflexive practice

*Maria Regina Peres**

Faculdades Network

*Rogério da Costa Ribeiro***

Faculdade Mario Schenberg

*Lisliê Lúcia Lima Pereira Ribeiro****

Faculdade Mario Schenberg

*Angela Freitas de Rezende Costa*****

Faculdade Mario Schenberg

*Viviane da Rocha******

Faculdade Mario Schenberg

Resumo

Este artigo aborda a importância da formação inicial e continuada e da prática do professor tomando como referencial os desafios da proposta crítico-reflexiva. Tivemos o objetivo de investigar os pressupostos que embasam a atual formação e prática do professor; pesquisar e analisar as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento da prática docente; compreender e analisar a complexidade inerente à atuação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso realizamos um levantamento bibliográfico e uma pesquisa qualitativa junto a docentes do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que apesar de os docentes conceberem o processo de ensino e aprendizagem como contínuo, eles não investem nessa possibilidade de formação. Constatamos também que a prática docente se revela mesclada por atitudes e ações reprodutivistas e por atitudes e ações críticas e reflexivas.

PALAVRAS-CHAVE: prática docente; Ensino Fundamental; formação docente.

Abstract

This article approaches the importance of teacher practice and their initial and continuing education in the light of the challenges offered by the critical reflexive proposal. The aims of this study were to investigate the underlying assumptions regarding teachers' current education and practice, to research and analyze the major difficulties found in the development of teaching practice, to comprehend and analyze the complexity inherent to the teacher's performance in the initial years of elementary school. A bibliographic research and a qualitative research with elementary school teachers were therefore developed. The results indicate that although teachers believe the learning process to be continuous, they do not invest in this type of education. Furthermore it was found that teachers' critical reflexive attitudes are blended with reproductivist attitudes.

KEYWORDS: teaching practice; elementary school; teacher education.

A formação e a prática docente têm sido um dos temas mais debatidos atualmente em função da tão desejada e necessária obtenção de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Assim, tanto em programas de formação inicial como nos de formação continuada, esse desafio se renova.

Segundo Papi e Martins (2010), a ampliação pelo interesse em pesquisas na área da formação de professores pode ser entendida como uma consequência do momento histórico em que vivemos. As novas demandas se constituem em um fértil campo de pesquisa, impulsionando a proposição de novas ações docentes desencadeadas tanto pela formação inicial como por meio da formação continuada.

Vários estudiosos enfocaram a formação docente como um diferencial altamente significativo para a obtenção de melhorias educacionais. Dentre eles destacamos os estudos de Schön (1983), Alarcão (1996), Nóvoa (1999), Tanuri (2000), Falsarella (2004) e Saviani (2009) que abordaram a importância da formação e da prática docente relacionando-as com as tendências que permeiam e embasam o processo de ensino e aprendizagem.

Neste estudo optamos por focar aspectos da docência que influem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, bem como na relação teoria e da prática presentes no cotidiano escolar. Para isso, tomamos como referencial a prática crítico reflexiva.

Sobre a formação e a prática docente

O percurso histórico da educação brasileira foi alvo dos estudos de Tanuri (2000), que abordou a dimensão histórica da formação docente no Brasil, desde a colonização até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A história da formação docente no Brasil também foi objeto dos estudos de Saviani (2009) ao abordar que a questão da formação docente não pode estar desvinculada das condições de trabalho, da jornada e do salário do professor. Esses fatores dificultam tanto a formação inicial profissional como qualquer possibilidade de investimento na continuidade dos estudos.

No âmbito político e social, Cunha (2006) apontou a desvalorização do professor no sentido de que ele já não é mais reconhecido como pessoa de confiança para a educação de crianças e jovens. Assim, ele se torna “um investimento”, passível de ser descartado. Isso caracteriza uma ênfase comercial no próprio processo de ensino e de aprendizagem, ofuscando ou anulando a autonomia do professor, gerando uma apropriação não reflexiva tanto por parte dos educandos como por parte dos educadores.

A legislação educacional brasileira nos últimos cinquenta anos se destacou pela proposição e implantação de leis de diretrizes e bases da educação nacional a partir da coexistência de influências liberais e tradicionais. Isso

favoreceu o convívio de diferentes tendências pedagógicas na formação docente. Uma dessas tendências valoriza a formação voltada para a pesquisa, para a reflexão.

Essa questão se constitui em um dos grandes desafios, pois segundo Demo (2010), nas práticas cotidianas ainda se enfatiza aspectos reprodutivos. Tomando como referencial os dados sobre “O perfil do professor brasileiro: o que pensam, o que fazem, o que almejam” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) do ano de 2004, esse mesmo estudioso afirmou que os professores “não possuem o hábito de estudar”, pois são formados por instituições predominantemente “instrucionistas”, nas quais a “reprodução” é valorizada. Assim, se constata que, apesar da formação atual de professores indicar a pesquisa como fonte de construção do conhecimento, o professor não continua seus estudos, restringindo sua prática somente à sala de aula.

Outros estudiosos como Mizukami (1986) e Libâneo (1992), destacaram que o ensino tradicional privilegia o conteúdo, sendo centrado na figura do professor que transmite o conhecimento. O aluno é passivo, recebe e assimila os conteúdos de ensino, memorizando-os e reproduzindo-os.

Em contraposição a essa prática reprodutivista temos a prática reflexiva, que, desvelada por Freire (2003), converge para uma educação que não seja reprise das já existentes. Mas, ainda assim, que permita a construção de um “modelo” que alicerce a sociedade, valendo-se das melhores alternativas de “ensinamentos”, inserindo nela os excluídos. Isso contribui para a consolidação de uma prática educativa que forme cidadãos críticos, reflexivos e conscientes do processo formativo.

O profissional prático reflexivo consegue superar a rotinização de suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las. Ao se deparar com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, esse profissional recorre à investigação como forma de decidir e intervir. Segundo Alarcão (1996), esse profissional expressa, em suas ações, a sua formação que considera os diversos saberes: curriculares, experienciais e disciplinares.

As noções de saberes docentes problematizam a própria prática docente e, segundo Alarcão (1996), Nóvoa (1999) e Tardif (2007), superam a dicotomia entre a teoria e a prática, possibilitando a articulação dos diversos saberes na prática profissional. Essa proposta é ancorada na concepção do professor como um profissional prático-reflexivo.

Ao indicar subsídios para a formação de professores prático-reflexivos, Alarcão (1996) propõe que a formação docente seja amparada por três características: a holística, que está ancorada no desenvolvimento do eu articulado à vida cotidiana; a participativa, que promove a construção de saberes por meio da colaboração e da participação e a descentralizadora, que visa à superação da dicotomia entre a teoria e a prática, centrada na problematização dos saberes experienciais.

Os estudos de Alarcão (1996) expressam concordância com os estudos de Schön (1983), defensor da proposta de que os profissionais precisam questionar as situações práticas para edificar a sua formação. Essa atitude propicia o enfrentamento das novas situações, capacitando os indivíduos a tomarem decisões apropriadas.

A formação de professores também faz parte dos estudos de Nóvoa (2007), que apresentou como desafio a formação de professores centrada na prática e na análise da própria prática.

Trilhando por vias de pensamentos similares, Tardif (2007, p. 36) afirmou que o saber docente: “[...] se constitui em um ‘saber plural’, formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares: experienciais e disciplinares”.

Ao se referir sobre as competências profissionais do professor, Tardif (2007, p. 223) destacou que elas estão: “[...] ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”. Dessa forma, se constata a importância do desenvolvimento de uma prática flexível, consciente, que responda às necessidades e aos interesses dos educandos.

Estudiosos brasileiros como Freire (2003), Libâneo (2008) e Pimenta (2008) também pesquisaram o conceito que envolve a formação e a prática do professor crítico e reflexivo, tomando como referencial os desafios para uma formação contemporânea que valoriza tanto os educadores como os educandos.

Assim, cientes de que tanto a formação inicial como a formação continuada devem propor valores específicos para a obtenção de uma verdadeira formação crítico-reflexiva que se reverta em ações críticas e reflexivas, propusemos esta pesquisa que teve como objetivos investigar os pressupostos que embasam a atual formação e prática do professor tomando como referencial a proposta crítico-reflexiva; pesquisar e analisar as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento da prática docente; compreender e analisar a complexidade inerente à atuação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

Esta pesquisa apresenta enfoque qualitativo, pois, segundo Minayo (1994), não reduz os processos e fenômenos à quantificação. Utilizamos o critério de amostragem considerando as múltiplas dimensões da totalidade. Nesse caso, os critérios para a constituição da amostra foram a escolha dos sujeitos com os atributos desejados; possibilidade de reincidência das informações, sem deixar de valorizar informações ímpares; garantia de abrangência da diversidade dos informantes visando apreender semelhanças e diferenças.

Participantes

Participaram desta pesquisa 22 docentes de 22 unidades escolares públicas municipais da cidade de Cotia (SP), dentre as 50 unidades escolares da rede municipal de ensino que atendem a demanda dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O critério utilizado para a seleção de escolas foi o rendimento escolar segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) do município de Cotia no ano de 2009. Assim, consideramos as 11 escolas que obtiveram os maiores índices de rendimento escolar e as 11 unidades que obtiveram os menores índices de rendimento escolar.

Diante do elevado número de docentes de cada unidade escolar selecionada, optamos por sortear aleatoriamente um docente que estivesse atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental para participar da pesquisa.

Material

O material utilizado foi um questionário semiestruturado composto de 16 perguntas abordando temas referentes à formação e à prática pedagógica dos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As questões foram agrupadas de acordo com as suas especificidades. Assim, as questões de 1 à 4 se referiram à formação inicial; a questão 5 considerou a formação continuada, as questões de 6 a 11 abordaram o significado atribuído à prática docente; a questão 12 retratou a relação professor e aluno; a questão 13 discorreu sobre a avaliação, as questões 14, 15 e 16 explicitaram a compreensão de conteúdos, ensino e aprendizagem.

Procedimento

Iniciamos a pesquisa por meio de um contato com a equipe técnica da instituição visando apresentar a proposta de trabalho e solicitar autorização para realizar a pesquisa. Após o consentimento, realizamos um sorteio para definir o docente participante da pesquisa.

Em seguida, apresentamos aos docentes selecionados os objetivos e as etapas da pesquisa. Todos os docentes procurados concordaram em participar da pesquisa. Nesse momento explicamos que as informações obtidas seriam sigilosas, que tanto a identidade como os resultados obtidos seriam preservados e que, desta forma, estaríamos respeitando as normas éticas e morais da pesquisa e dos seres humanos. Solicitamos também que os participantes assinassem um termo de consentimento, concordando formalmente em participar da pesquisa.

Resultados Obtidos e Análise

Dentre as escolas selecionadas, 16 estão localizadas em bairros periféricos, 3 nas extremidades do município, 2 na região central e 1 na “região nobre” da cidade. Dessa forma, a coleta de dados contemplou a diversidade geográfica e demográfica do município de Cotia (SP).

Em relação aos participantes da pesquisa, temos que 91% são do sexo feminino, na faixa etária entre 30 a 54 anos e 9% são do sexo masculino, na faixa etária entre 35 a 44 anos. O tempo de atuação variou entre 59% dos docentes possuem entre 10 a 15 de atuação; 18% dos docentes possuem entre 16 a 20 anos de atuação e 23% dos docentes possuem entre 21 a 23 anos de atuação.

Ficou evidente a predominância do gênero feminino na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o tempo de atuação dos professores, constituindo um “quadro de profissionais experientes”.

Os dados obtidos por meio do questionário foram, por uma questão didática, subdivididos em dois blocos temáticos: no primeiro bloco abordamos a formação docente e no segundo bloco a prática docente.

Primeiro Bloco Temático: Formação Docente

Esse bloco foi composto por cinco questões que foram analisadas conjuntamente. Na primeira questão indagamos sobre a formação inicial do educador, visando obter informações sobre quais habilidades e competências contribuíram para o desenvolvimento da prática docente. As respostas obtidas foram complementares, sendo sintetizadas em: flexibilidade; adaptabilidade e trabalho em equipe; domínio dos conteúdos de ensino; mobilização de recursos e conhecimentos; gerenciamento da própria formação e responsabilidade.

Na segunda questão, solicitamos que os participantes avaliassem o estágio realizado durante a formação inicial. Os resultados foram tabulados, sendo utilizado para a apresentação o critério de aproximação para o inteiro mais próximo. Assim, obtivemos que 69% dos docentes envolvidos consideraram fundamental a realização do estágio, justificando a possibilidade de articulação entre teoria e prática; 22% dos docentes afirmaram que o estágio não foi suficiente perante os desafios da prática; 9% dos docentes afirmaram que o estágio não contribuiu para relacionar a teoria com a prática.

Na terceira questão, perguntamos se a formação inicial foi suficiente para enfrentar os desafios da sala de aula. Aproximadamente 41% dos pesquisados afirmaram que parcialmente, pois de forma unânime eles indicaram a necessidade de atualização constante; aproximadamente 45% dos pesquisados afirmaram que não foi suficiente devido à diversidade da realidade educacional bem como pela falta de experiência profissional; 18% dos pesquisados afirmaram que foi suficiente, mas ao justificar a resposta entraram em contradição, explicitando a necessidade da continuidade de estudos.

Na quarta questão solicitamos que os participantes da pesquisa indicassem os possíveis fatores de dificuldades presentes na formação inicial. As respostas obtidas foram: dicotomia entre teoria e prática; proposta acadêmica distante da realidade escolar pública; formadores despreparados para os desafios atuais da educação; universitários sem perfil para a docência; políticas públicas educacionais precárias e paliativas; ausência de subsídios técnicos condizentes com as necessidades da docência.

Articulando e analisando essas quatro questões constatamos que a formação inicial do educador possibilita a aquisição do “conhecimento básico” para a sua atuação profissional. Entretanto, esse conhecimento precisa ser ampliado e “atualizado” constantemente. Já o estágio vivenciado durante a formação, apesar de importante, não foi suficiente para subsidiar os desafios da docência. A formação do professor, de acordo com Weisz (2006, p.118), necessita ultrapassar a formação inicial, pois ela sempre será: “[...] insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que esse curso tenha sido feito em uma escola conceituada, e por mais que esse professor tenha realizado bons estágios, coisa que sabemos é raríssima”.

Nesse mesmo enfoque, Nóvoa (2010) defende que a formação inicial educacional precisa estar articulada ao exercício profissional, como ocorre na área médica (estágio de residência). Assim os formadores de docentes e os futuros, docentes precisam dialogar, comprometendo-se mutuamente.

Na quinta questão, perguntamos se os docentes investem em cursos de formação continuada. Obtivemos as seguintes respostas: aproximadamente 50% dos docentes afirmaram que sim, ressaltando que esses cursos são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional; aproximadamente 18% dos docentes afirmaram que sim, ressaltando que esses cursos complementam a formação intelectual, política e técnica; aproximadamente 13% dos participantes afirmaram que sim, ressaltando que eles são oferecidos durante o horário de serviço; aproximadamente 9% dos docentes afirmaram que sim, ressaltando que esses cursos são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional; aproximadamente 4% dos participantes afirmaram que não ressaltando, a ausência de tempo, pois atuam em várias instituições; aproximadamente 4% dos participantes ressaltaram que não, pois não possuem condições financeiras.

Assim temos que, apesar de aproximadamente 90% dos participantes da pesquisa indicarem a importância e a necessidade da continuidade de estudos, se torna preocupante o dado de que aproximadamente 8% dos participantes não realizam cursos de formação continuada em função da sobrecarga de trabalho e das condições financeiras desfavoráveis. Se relacionarmos esses dados com os dados obtidos na terceira questão em que, por unanimidade, os docentes envolvidos na pesquisa destacaram a importância da formação constante, constatamos as contradições existentes no gerenciamento da própria formação.

Os estudos de Nóvoa (2010, p. 23) consideram a necessidade da aprendizagem continuada, entretanto o autor enfatiza que isso não deve ser uma obrigação, alertando para o consumismo de cursos que: “[...] caracteriza o atual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo [...]”. Essas redes seriam de trocas de experiências e estudos embasando as práticas de formação e as ações profissionais.

Segundo Bloco Temático: Prática Docente

Neste bloco temos 11 questões relacionadas ao desenvolvimento da prática docente que serão analisadas por bloco em função dos temas.

Assim, na sexta questão indagamos sobre os instrumentos da gestão educacional e da gestão de pessoas utilizados pelo educador. Como obtivemos várias respostas, optamos por agrupá-las considerando o número de instrumentos utilizados. Os instrumentos foram: planejamento estratégico; análise de dados estatísticos; pesquisas de opinião (pais e alunos); autoavaliação; reuniões pedagógicas; uso de recursos tecnológicos; avaliação institucional. Diante dessas opções tivemos que aproximadamente 9% dos docentes envolvidos na pesquisa utilizam 7 dos instrumentos citados; aproximadamente 5% dos docentes utilizam 6 dos instrumentos citados; aproximadamente 27% dos docentes utilizam 5 dos instrumentos citados; aproximadamente 27% dos docentes utilizam 4 dos instrumentos citados; aproximadamente 18% dos docentes utilizam 3 dos instrumentos citados; aproximadamente 14% dos docentes utilizam 2 dos instrumentos citados.

Os dados obtidos evidenciam a baixa utilização pelos educadores dos instrumentos da gestão educacional e da gestão de pessoas em sua prática cotidiana.

Na sétima questão, indagamos sobre as características consideradas imprescindíveis para o exercício profissional. Como resultados, aproximadamente 59% dos participantes da pesquisa destacaram a necessidade da autonomia docente; o comprometimento; a promoção de ações reflexivas; o contexto educativo e social; o repensar da própria atuação visando à proposição de novas ações; a realização de cursos de formação continuada. Os demais participantes da pesquisa, aproximadamente 41%, concordaram com as afirmações, porém acrescentaram ainda, a importância da promoção de ambientes controlados a fim de evitar conflitos na sala de aula; a promoção de atitudes de respeito no sentido de acatar as decisões institucionais; a importância dos estudos realizados pela gestora da escola.

Os dados mostram, de um lado, uma prática docente comprometida, atual, empreendedora. Paradoxalmente, por outro lado, os dados revelam um forte ranço na busca por segurança através do controle disciplinarizante pautado pelo uso da autoridade institucionalizada.

Na oitava questão, indagamos sobre as ações que retratam a prática docente. Como resultado, tivemos que aproximadamente 95% dos docentes envolvidos na pesquisa planejam as aulas semanalmente realizando o registro diário das mesmas, enquanto que aproximadamente 5% dos docentes envolvidos realizam o planejamento das aulas quinzenalmente. Constatamos que, dentre estes educadores, aproximadamente 41% não especificaram em que se baseiam para planejar suas aulas; aproximadamente 27% desses educadores adotam a sequência de roteiros propostos pelo livro didático ou material apostilado, além de roteiro mental, subsidiado pela prática acumulada da experiência na docência; aproximadamente 16% dos docentes envolvidos utilizam roteiro mental, além de tópicos dos conteúdos a serem trabalhados; aproximadamente 16% dos docentes envolvidos adotam a sequência de roteiro propostos pelo livro didático ou por material apostilado, considerando os tópicos dos conteúdos a serem trabalhados, além da discussão com seus pares e a realização de pesquisas.

Esses resultados explicitam que há uma “consciência coletiva” sobre a importância do planejamento das ações docentes valorizando-se o registro das mesmas. Entretanto, esses docentes, apesar de pertencerem a uma mesma rede de ensino, não realizam um trabalho orientado por critérios únicos.

Analisando os dados obtidos nesse bloco temático, salientamos que a sexta, sétima e oitava questões estão correlacionadas. Dessa forma, os instrumentos utilizados pelos educadores, as características e ações que retratam a prática docente explicitaram que a maioria dos educadores, além de planejar as suas ações, registra os resultados das mesmas. Atitudes como essas favorecem a análise e a reflexão sobre as próprias ações e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, apesar de os docentes envolvidos na pesquisa realizarem essas ações, eles não especificaram em que se baseiam para planejar. Não menos preocupante foram as respostas relacionadas ao planejamento das ações por meio de sumários de livros didáticos e a partir de subsídios da prática acumulada na docência.

Diante disso, resgatamos as ideias de Weisz (2006, p. 54) que, ao se referir sobre a complexidade da prática pedagógica, destaca a não existência de “[...] receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisará refletir para encontrar suas próprias soluções e tomar decisões [...]”. Dessa forma, se valoriza a autonomia intelectual do docente ao propor e executar as ações educativas.

Ao considerarmos a ação docente sob o aspecto “reflexivo”, constatamos que os participantes da pesquisa apresentam contradições implícitas no que se refere à própria prática docente, pois apesar de utilizarem vários instrumentos da gestão educacional e de pessoas, eles demonstraram não perceber a importância dessas ações. Afinal, não basta refletir, é preciso transformar a ação prática.

Indagamos na nona questão se o educador encontra dificuldades no desenvolvimento de sua prática. Obtivemos como resultado que aproximadamente 32% dos docentes envolvidos na pesquisa não encontram dificuldades; entretanto,

aproximadamente 68% dos docentes envolvidos encontram dificuldades relacionadas a questões comportamentais; de relacionamento interpessoal; estruturais; oriundas da própria formação inicial.

Na décima questão perguntamos sobre as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. Como respostas tivemos que aproximadamente 32% dos educadores participantes da pesquisa indicaram a indisciplina e o desinteresse dos educandos; aproximadamente 23% dos educadores indicaram o contexto socioeconômico, as rotinas pedagógicas e a política pública educacional municipal; aproximadamente 18% dos educadores indicaram a indisciplina, o desinteresse dos educandos associados ao relacionamento família e escola; aproximadamente 18% dos educadores indicaram a relação família e escola; aproximadamente 4% dos educadores indicaram a ausência de dificuldades; aproximadamente 4% dos educadores indicaram a descontinuidade do trabalho pedagógico.

Na décima primeira questão enfocamos os elementos facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem. Como respostas tivemos que aproximadamente 59% dos envolvidos na pesquisa destacaram o trabalho com os pares docentes, a relação família e escola e a formação continuada; aproximadamente 41% dos envolvidos na pesquisa destacaram a participação ativa dos educandos, a estrutura administrativa, o contexto socioeconômico e as rotinas pedagógicas.

Analisando os dados considerando a nona, a décima e décima primeira questão constatamos que as questões relacionadas à indisciplina, ao desinteresse e às relações familiares são elementos dificultadores do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Aquino (2000), tanto a indisciplina como o baixo aproveitamento e suas consequências se destacam como impedimentos do processo educacional, representando os grandes males da escola contemporânea.

Os participantes da pesquisa indicaram como elemento facilitador do processo de ensino e de aprendizagem o trabalho com os seus pares. Em seus estudos, Weisz (2006) relacionou o sucesso do trabalho pedagógico com a participação da comunidade escolar no projeto educativo valorizando uma produção coletiva. Para isso, os educadores devem sensibilizar-se para a importância da reflexão individual e coletiva sobre a prática e o contexto educativo.

A décima segunda questão se referiu ao relacionamento professor e alunos. Como resultados tivemos que aproximadamente 36% dos docentes envolvidos na pesquisa possuem uma relação afetuosa e empática; aproximadamente 32% dos docentes envolvidos possuem uma relação mista dos aspectos pessoais, profissional e familiar; aproximadamente 18% dos docentes envolvidos possuem uma relação amorosa, com interdependência de afeto; aproximadamente 14% dos docentes envolvidos possuem uma relação estritamente profissional.

O relacionamento favorável entre professores e alunos torna o processo educacional mais significativo, apresentando melhores resultados. Segundo Freire (2003, p. 141), “[...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. Dessa forma, os vínculos estabelecidos não podem ser ignorados no processo de ensino e aprendizagem.

Na décima terceira questão, perguntamos sobre a proposta de avaliação dos pesquisados. Aproximadamente 77% dos participantes da pesquisa não atentaram para a solicitação que indicava a possibilidade de escolha de apenas uma das alternativas apresentadas ou a proposição de outra resposta, portanto esses participantes não serão considerados. Assim, consideramos aproximadamente 23% dos pesquisados que responderam a questão de acordo com a solicitação. Desse total, aproximadamente 14% afirmaram que consideram a proposta de avaliação formativa realizada durante o processo de ensino e aprendizagem; aproximadamente 4% afirmaram que consideram a possibilidade de melhorias nas relações entre professor e aluno e professor-aluno-comunidade; aproximadamente 4% afirmaram que consideram a possibilidade de refletir sobre a sua própria ação docente.

Sobre o processo avaliativo, Weisz (2006, p. 95) enfatiza que: “Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não”. Diante disso, este processo se torna decisivo para o sucesso educacional.

As questões quatorze, quinze e dezesseis tiveram por objetivo que o docente envolvido na pesquisa explicitasse a sua compreensão sobre o conteúdo, o ensino e a aprendizagem. Essas questões também foram analisadas conjuntamente.

Na décima quarta questão perguntamos sobre a compreensão do significado de conteúdo. Os dados obtidos indicaram que todos os envolvidos na pesquisa compreendem o conteúdo como objeto de estudo conceitual, procedimental e atitudinal. Aproximadamente 50% dos participantes explicitaram que ele é ofertado pelo currículo escolar incluso no plano de ensino; aproximadamente 32% dos participantes explicitaram que ele é constituído de pesquisa em determinado contexto sociopolítico; aproximadamente 18% dos participantes explicitaram que ele considera os aspectos históricos.

Na décima quinta questão, perguntamos sobre a compreensão do significado de ensino. Os participantes da pesquisa, de forma unânime, responderam que o compreendem como processo dialógico, mediado pelo professor considerando o aprendiz e o conhecimento.

Na décima sexta questão perguntamos sobre a compreensão do significado de aprendizagem. Como respostas tivemos que aproximadamente 95% dos docentes envolvidos na pesquisa a compreendem como processo constituído por “erros e acertos” para a construção de conhecimentos; aproximadamente 5% dos docentes envolvidos a compreendem como processo de apropriação dos conteúdos ensinados.

Os dados revelaram, quase que por unanimidade, que a aprendizagem é um processo constituído por “erros e acertos”. Consideramos este um resultado preocupante, pois os participantes da pesquisa são profissionais experientes e acreditávamos que eles valorizassem a realidade educacional dos educandos propondo práticas fundamentadas e articuladas aos interesses e necessidades dos mesmos. Para isso esses profissionais necessitariam de uma postura crítica e reflexiva, o que, segundo Rios (2002), se constitui em um requisito básico para a segurança e crescimento profissional.

Dessa forma, os docentes envolvidos na pesquisa apresentaram práticas mistas que ora tendem a práticas reprodutivistas, ora tendem a práticas diferenciadas, significativas. Nesse caso, consideramos que os docentes pesquisados entendem o processo de organização e seleção dos conteúdos de ensino segundo um referencial reprodutivista, contudo entendem o processo de ensino e aprendizagem segundo um referencial reflexivo.

Assim, sem generalizar os dados, porém não ignorando o critério de escolha das instituições de ensino e dos participantes deste estudo, constatamos contradições implícitas na prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa constatação também foi observada por Lisita (2006), ao verificar a existência de duas lógicas docentes, uma revelada por meio das práticas docentes e outra revelada por meio da formação. Essas lógicas dialogam e, exatamente como no caso em questão, convivem cotidianamente no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Cientes de que esta pesquisa não esgota a temática em questão, lançamos um olhar reflexivo a partir de uma dada realidade e recorte científico. Observamos que são múltiplas as variáveis do processo educacional, pois isso desvela a paradoxal situação em que se encontra a atual prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por um lado, constatamos que os docentes concebem o processo de ensino e aprendizagem como contínuo e permanente, por outro lado, apesar de valorizarem a formação inicial e continuada, não investem na formação ininterrupta. Assim urge que se articulem e equalizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática com os conhecimentos teóricos adquiridos por meio da formação inicial e continuada visando uma educação mais igualitária.

A prática docente se revelou mesclada por atitudes e ações reprodutivistas e por atitudes e ações críticas e reflexivas. Segundo Brzezinski (2008), a contradição está presente em nossa realidade, especialmente em pesquisas que relatam as atuais políticas de formação e profissionalização dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os docentes participantes da pesquisa ainda têm uma longa caminhada em busca de uma prática crítica e reflexiva, especialmente se tomarmos como

referenciais as ideias de Zeichner e Liston (1996) que, ao enfocarem a reflexão da prática educativa, propõem critérios como: a reflexão técnica, momento em que as ações do professor devem ser analisadas; o planejamento e a reflexão, momento de analisar as observações a partir do resgate dos referenciais teóricos dos temas de ensino e dos processos de aprendizagem; reflexão ética e política, momento de analisar as ações e suas repercussões.

Assim, se desejarmos investir na formação e conseqüentemente na prática crítica e reflexiva, se torna fundamental repensar tanto a formação inicial como a continuada, contemplando ações que incentivem a pesquisa, visando o desenvolvimento de habilidades e competências que sensibilizem tanto os docentes como os futuros docentes para a realização de ações críticas e reflexivas.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996. 192p.
- AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000. 216 p.
- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 25 out. 2011.
- CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED. Rio de Janeiro: v. 11, n. 32, maio/ago. p. 258-271, 2006
- DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: v. 8, n. 69, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 12 out. 2011.
- FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004. 236p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 152p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB/2009. Resultados do IDEB 2009. MEC/INEP, Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>> Acesso em: 20 maio 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. 160p.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008, p. 53-79.
- LISITA, V. **Didática e formação de professores**: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo-USP: São Paulo: 2006.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 85p.
- MIZUKAMI, M. da G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 119p.

- NÓVOA, A. La nueva cuestión central de los profesores: do excesso de discursos à pobreza de práticas. **Cuadernos de Pedagogia**. Espanha, n. 286, p.102-108, 1999.
- NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano - Parlatino de São Paulo, em 05.10. 2006. Palestra publicada na **Revista Simpro-SP**, São Paulo: p. 01-24. 2007
- NOVOA, A. A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. **Revista Escola-Gestão Educacional**. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.
- PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. p. 39-56, 2010.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17- 52
- RIOS, T. A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: Rosa DEG, Souza V. T. C, (Org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 72-154
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, São Paulo: 2009.
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983. 384p.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação - USP** São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 328p.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006. 135p.
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. **Reflective teaching: an introduction**. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 1996. 221p.

* **Maria Regina Peres** – Professora Doutora da Faculdade de Pedagogia das Faculdades Network. Nova Odessa, Campinas, São Paulo.

** **Rogério da Costa Ribeiro** – Professora da Rede Municipal de Ensino de Cotia, atuando na Coordenação do Programa Escola da Família na Secretaria Municipal de Educação. Cotia, São Paulo.

*** **Lisliê Lúcia Lima Pereira Ribeiro** – Professora da Rede Municipal de Ensino de Cotia-SP. Cotia, São Paulo.

**** **Angela Freitas de Rezende Costa** – Professora do Colégio e da Faculdade Mario Schenberg, e da Rede Municipal de Ensino de Cotia-SP. Cotia, São Paulo.

***** **Viviane da Rocha** – Professora da Rede Municipal de Ensino de Cotia-SP. Cotia, São Paulo.

Correspondência

Maria Regina Peres – Faculdades Network, Faculdade de Educação.

Av. Ampélio Gazzetta, n. 2445, Jd. Iglesias.

CEP:13460000 – Nova Odessa, São Paulo, Brasil

E-mail: peresmare@hotmail.com

Recebido em 28 de janeiro de 2012

Aprovado em 27 de novembro de 2012