

O PAPEL DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA SUBSTITUTA NO SERTÃO DO SERIDÓ/RN

Aline Cleide Batista de Azevedo - UFRN¹
Orientadora: Ana Lúcia Assunção Aragão - UFRN²

As mudanças quanto às exigências na ação, e conseqüentemente na formação dos professores não ocorrem de forma isolada ao que está acontecendo na sociedade, seja na política ou na economia, já que este sujeito está inserido em uma instituição e esta por sua vez não se desvincula deste contexto, estando integrada a uma política educacional que lhe oferece direções.

As estruturas das universidades públicas na atualidade apresentam diversas mudanças e fragilidades, seja em nível de estrutura física, de pessoal, ou burocrático. Na verdade o panorama demonstra a fragilidade da política educacional do Brasil também no ensino superior. Tendo em vista que a universidade está integrada as “dinâmicas sociais e está submetida aos mesmos processos e as mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam qualquer uma das outras realidades e instituições sociais com as quais convive.” (ZABALZA, 2004, p. 25).

Com as várias alterações no ensino superior: indo, segundo Zabalza (2004, p. 22.), desde a “massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes até a redução de investimentos”; surgem algumas fragilidades, dentre as quais, elucidamos a constituição no quadro de professores, seja pela questão da formação (professores que ficaram limitados com uma graduação) seja mesmo pelo número de professores. O número de alunos que ingressam nas universidades tem crescido, bem como, o quadro de professores não tem se renovado (além de que, muitos professores se afastam de suas funções para cursarem pós-graduação) e muitos professores já estão no fim de carreira. Tal situação gera um número de horas aulas superior ao disponível na carga-horária dos professores que constituem o quadro de pessoal das universidades, o que faz gerar a “necessidade de contratar, de forma também massiva, novos professores para atender a avalanche de novos estudantes” (ZABALZA, 2004, p. 26)

Diante do exposto uma das soluções encontradas para reverter ou amenizar a ausência de professores que ministrem as disciplinas oferecidas como pré-requisito no currículo do curso de graduação foi a contratação, provisória de professores, para que assumam disciplinas nos cursos de graduação durante um período de dois anos. Tais

professores são submetidos a uma seleção (já direcionada a determinada disciplina) e se aprovado ocupa a função de professor universitário, substituto, sendo renovado, ou não, o seu contrato a cada semestre de acordo com as necessidades da instituição (geralmente ocupando os horários e disciplinas rejeitadas pelos professores efetivos) podendo ser renovado por um período máximo de quatro semestres. Depois de concluído este prazo, o professor não pode se submeter a nova seleção na instituição durante um período de dois anos.

Proponho-me, no presente artigo, refletir a questão da formação do professor, referendando-me principalmente nos trabalhos de Zabalza (2004), Bireud (1995), Freire (1979, 1986, 2001); e tomando como pano de fundo a experiência enquanto professora substituta do curso de pedagogia, no período de 2004.2 e 2006.1 na UFRN, Campus de Caicó; bem como a trajetória enquanto aluna do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do 1º grau - Pró-básica, nesta mesma instituição de ensino.

A Formação dos Professores vem sendo abordada por diferentes autores. Sendo esta questão antiga e, ao mesmo tempo, atual. Antiga, porque está inerente à gênese da escola, já que o professor esteve sempre presente na história da educação escolar. Atual, por se constituir um foco das discussões na área da educação escolar, frente à complexidade exigida nesta profissão. A esse respeito Zabalza (2004, p. 53) comenta: “todos discutem a formação, mas nem sempre é feita uma reflexão adequada sobre o seu verdadeiro significado”.

Ao debruçar os pensamentos acerca da formação do professor, logo se depara com a complexidade de sua ação. Nesse sentido, pode-se dizer que a formação é uma forma de ação; quando se refere a uma formação reflexiva, pensa-se em uma formação que tome por referência a aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

É no desenvolvimento de sua prática que o professor traz a tona suas concepções acerca do ensino e da aprendizagem, sua compreensão de aluno, de professor, do papel da escola e dos conteúdos escolares, evidenciando nestas concepções a formação que este professor obteve ao longo da vida.

A questão teoria-prática sempre esteve presente em minhas reflexões, pois, quando aluna do pró-básica enfrentei o desafio de situar nas discussões e nos textos lidos o cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com meus alunos do Ensino Fundamental; buscando construir significados. Na verdade, reconhecer uma teoria que norteava, ou melhor, que emergia na minha ação cotidiana, enquanto professora. Pude então, com muita dificuldade, perceber que o meu fazer cotidiano estava entranhado de saberes, os quais, em muitos momentos eu não tinha consciência. Assim, o curso de pedagogia foi mim

proporcionando, não só, construir conhecimentos, indo além, mim fez perceber/reconhecer saberes que sustentavam minhas ações, elucidando na prática uma teoria e na teoria uma prática.

Passar por esse processo de aprendizagem não é fácil, faz-se necessário pré-disposição para o novo; enxergar o que até então não estava dado. Exigindo como diz Paulo Freire (1996, p. 77) colocar a prova seus pré-conceitos, visto que “aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.”

Já como professora no Curso de Pedagogia “normal” buscava perceber como a reflexão sobre a prática se associa as teorias estudadas no curso de pedagogia, visto que há alunos que já exercem a profissão de professor enquanto que outros nunca entraram em uma sala de aula há não ser na condição de aluno. Assim surgiam algumas indagações: como esses alunos vêm a profissão de professor? Por que alguns alunos ao concluírem o curso de pedagogia desejam assumir funções como supervisão, coordenação, direção sem nunca terem passado pela experiência de professor? Por que há tantos professores pedagogos que decepcionados com a profissão e com seu curso falam com desilusão que, na teoria é uma coisa e na prática é outra bem diferente?

Refletir acerca destas questões, tornou-se uma prática constante em minhas aulas, buscando compreender/construir uma aproximação entre as teorias estudadas na universidade e o cotidiano da profissão do professor. Neste sentido, são apresentados depoimentos extraídos dos portfólios de estágio dos alunos aos quais lecionei a disciplina Prática de Ensino como subsidio para ilustrar esta discussão. Os portfólios representam e indicam um “processo de autoformação e de auto-avaliação, que pode ter três finalidades: um reconhecimento de natureza pessoal, um reconhecimento de natureza institucional (...), um reconhecimento de natureza profissional (...)”. (BIREAUD, 1995, p. 130).

Neste particular o uso deste instrumento, enquanto registro reflexivo, com a turma do sétimo período de pedagogia constituiu-se em uma tentativa de experienciar uma prática reflexiva, tendo em vista que,

Os modelos baseados na reflexão ou na revisão da própria prática apostou, em primeiro lugar, em iniciativas que têm grande identificação com estratégias de documentação e de análise dos registros obtidos. Registrar aulas em vídeo, coletar informação mediante diversos tipos de instrumentos de medição mediante diversos tipos de instrumentos de medição, observar a aula de outros colegas, fazer auto-informes e diários de classe, preparar portfólios profissionais, entre outros, desenvolveram-se muito nos últimos anos. (ZABALZA, 2004, p. 166)

O aprender é essencial na profissão de professor. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional. Portanto é importante que a escola possa ser vista não somente como lugar que se ensina, mas sobretudo, onde se aprende. Por outro lado, precisa-se conceber o professor enquanto sujeito que sendo social é também individual; quer dizer, a formação pertence ao próprio sujeito, implicando em investimento pessoal. Neste sentido, Zabalza (2004, p.148) afirma que se faz necessário “achar um certo equilíbrio entre as necessidades individuais e institucionais”.

Não existe prática sem teoria, como também, não existe teoria que não se tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. É necessário que se reconheça a prática pedagógica, também, como instrumento de formação. Acerca desta questão a aluna estagiária apresenta em seu portfólio de estágio a seguinte constatação:

Descobri que ser professor é ultrapassar, e muito, as visões teóricas que construí sobre docência. Ajuda, é óbvio, mas não traz todas as respostas e caminhos que podemos seguir no caminho escolar. É através da prática pedagógica diária que podemos melhor conhecer os anseios, as necessidades, dúvidas, medos vitórias e fracassos que cercam os atores principais dessa eterna cena: o professor e os alunos... (Thábattha Hanna.).

Os professores aprendem ao mesmo tempo com os educandos e atualizam continuamente seus saberes em uma relação interativa. Por isso dizer que, quem forma, se forma ao formar. Neste sentido, a formação não ocorre de forma linear, estática e isolada. Ela ocorre com o outro³ e consigo mesmo.

A formação voltada para a prática não pretende ficar restrita ao que já se têm pronto, ao contrário, enquanto formação, a pesquisa da prática apresenta-se como caminho para a transformação das mesmas. “Não é a prática que aprimora a competência, mas a prática planejada, (...) se não for submetida a comparações e se não for modificada poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros.” (ZABALZA, 2004, p. 126). Daí ser necessário refletir a prática documentando-a, avaliando-a e efetivando ajustes necessários na construção de uma nova práxis.

Ao conceber-se a relação teoria-prática, enquanto propulsora de formação significativa, busca-se em Pimenta & Anastasiou (2002, p.179) um esclarecimento acerca do papel da teoria no processo de formação:

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas e,

ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações sempre provisórias da realidade.

Toda reflexão é acompanhada de uma ação e não se pode refletir no vazio. Daí optar-se pelo termo prática reflexiva, concebendo que a prática é pré-requisito da reflexão. “Toda tentativa de desenvolver um tal reconhecimento fora da práxis, fora da ação e da reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo. (...) O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.” (FREIRE, 2001 p. 60)

O conceito de prática reflexiva surge como uma perspectiva possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão proporciona oportunidades de voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. Portanto não se trata da prática pela prática, e sim, tomá-la como potencializadora de reflexão e construção de novas ações/saberes.

Apesar do lugar comum de que ensinar se aprende com a prática e de que ‘a experiência vale um diploma’, sabe-se bem que a prática, por si mesma, não resulta em aprendizagens claras. Muitas experiências no exercício profissional não costumam redundar, ao menos não de maneira unívoca e direta, em uma maior qualidade dessa prática. (...) as novas modalidades de formação foram girando em torno dos eixos básicos: a idéia da *reflexão sobre a prática* (...) (ZABALZA, 20004, p. 166).

Na busca de se reencontrarem em suas profissões muitos professores acabam buscando fora de si a resposta para os grandes desafios desta profissão sem, no entanto perceberem que a alternativa, tem de entrar no seu movimento reflexivo.

Na angústia frente ao grande número de evasão, de reprovação, ou baixa qualidade de aprendizagem, como os apresentados pela Saeb-Sistema de Avaliação da Educação Básica-(revista Professor, 2003 p.09): de cada 100 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, 59 tiveram resultados crítico ou muito crítico, no máximo compreendendo frases simples. Os professores acabam por buscarem culpados para justificar tal situação: é a família que não põe limites no filho; é o sistema de ensino por ciclos, que ao extinguir as provas deixa o aluno preguiçoso; são as novas propostas de ensino que não favorecem a aprendizagem; é a falta de recursos didáticos que impede o acontecimento de aulas mais dinâmicas etc.

Nesse sentido a aluna estagiária reconhece que ficou frustrada diante das dificuldades do trabalho docente:

Por parte adorei o trabalho⁴, foi muito gratificante, mas por outro fiquei frustrada tanto pelo trabalho que os alunos me deram, como pelos trabalhos preparados com carinho, os quais os alunos nem davam valor. Fiquei tão

triste por todas as noites que fiquei até a madrugada preparando material e não ser valorizada que me traumatizei. (kayalla Murielly)

Outra aluna alude às dificuldades do contexto educacional, no entanto, afirma que:

A grande dificuldade encontrada por mim, foi de ter pegado para estagiar uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em que quase a metade da classe tinha dificuldade tanto na leitura como na escrita. Mesmo com essa grande dificuldade que enfrentei, mesmo assim posso dizer que gostei, e muito de ser professora, e acho mais do que nunca que escolhi a profissão certa. (Sara Regina)

No processo de formação do professor deparar-se com esta realidade pode significar aprendizagem. O estágio apresenta-se como uma possibilidade de descobertas, tendo “uma função socializante: o estudante deve familiarizar-se com o meio laboral (...), e, em especial o domínio o domínio profissional que tem em vista” (BIERAUD, 1995, p. 121). É o que corrobora o depoimento da aluna estagiária do curso de pedagogia quando analisa a importância de conhecer o contexto no qual desenvolverá a sua profissão:

Foi uma experiência de muito crescimento na minha formação acadêmica. Pois assim, eu deparei-me com a realidade a qual assumirei seguindo carreira profissional na área da educação. Por meio deste estágio fui capaz de perceber que a realidade da educação ainda fica muito a desejar. Os alunos são desmotivados, os professores sem interesse, sem motivação, o que leva a ter um alto índice de jovens e adolescentes despreparados intelectualmente. (SUENIA MARIA)⁵

Para um avanço qualitativo no contexto escolar, faz-se necessário que exista uma pré-disposição na ação educativa, por parte de todos os sujeitos que inseridos nela, interferem e a modificam. É justamente por sua capacidade de atuar, operar, transformar e decidir, ao mesmo tempo em que pode valorar, projetar e retroceder sobre essas capacidades, que o professor se faz reflexivo, elucidando-se em um ser de práxis.

Para tanto, é necessário um compromisso com a prática que envolva a busca e o desejo de acertar, vislumbrando novas práticas, desgrudando do que está dado, alçando vãos em busca de novos horizontes. “O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo.” (CHARLOT, 2000, p. 82).

Na vida do professor, não pode faltar a formação e sua profissionalização. Daí que um dos desafios da formação dos professores “é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais (...)”. (ZABALZA, 2004, p. 169).

A necessidade de se aperfeiçoar é cada vez mais emergente. Em meio às tantas mudanças que assolam o mundo, quem trabalha com o conhecimento precisa estar atento ao que está acontecendo em sua volta, pois informar-se dos fatos não é suficiente. É necessário compreendê-los para assim, intervir/transformar o saber e o fazer, tendo em vista que “a formação só se justifica se esta abre para qualquer coisa de tangível, isto é, se ela fornece meios para melhor resolver os problemas cotidianos, individuais e coletivos”. (MAGLAIVE, 1995, p. 246)

Houve tempo em que se acreditava que uma vez formado estaria eternamente formado, apto para exercer sua profissão. Concluir o magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de formação que o professor deve abraçar. “O exercício da formação docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.” (ZABALZA, 2004, p. 145).

Nesse sentido, a formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim, uma primeira etapa, como bem diz o nome. Para Zabalza (2004, p. 52-53) é necessário que a formação esteja vinculada a todo “o ciclo vital das pessoas. Reforça-se, assim, a idéia de que a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos.” Apesar de não ser suficiente, o período de formação inicial é muito importante na profissão dos professores, principalmente para o início da profissão, o que influencia positiva, ou negativamente grande parte da carreira.

A formação contínua não é um processo simples, limitado à participação em cursos ou treinamentos. Enquanto um processo complexo, materializa-se em múltiplos espaços, nos quais se estimula a busca de outros saberes e uma profunda inquietação com o já conhecido, motivando viver a docência com abertura ao novo, frente às situações imprevistas que constituem esta profissão. No entanto, Zabalza (2004, p.151) afirma que:

Fazer um curso (e menos ainda, apenas frequentá-lo) não implica um docente melhor, mas dá armas para alcançar isso. Somado a isso, é freqüente constatar que os professores que mais procuram a formação são justamente aqueles que mais formação tiveram, o que depõe a favor desses cursos: incentivam o desejo de formação, tornam os professores mais conscientes de suas necessidades e das possibilidades que têm para enfrentar em melhores condições a grande complexidade da docência (...).

O aprender contínuo é essencial nesta profissão. Sendo encarado como um processo permanente e integrado no dia-a-dia dos professores, a formação contínua se estende por toda a carreira dos professores, concentrando-se em suas necessidades e vivências.

Falando acerca da formação contínua Longworth apud Zabalza (2004, p.54) remete-se a ao termo: aprendizagem contínua, definindo-o como:

O desenvolvimento do potencial humano através de um processo de apoio constante que estimule e capacite os sujeitos a adquirir os conhecimentos, os valores, as habilidades e a compreensão das coisas que vão necessitar para saber aplicá-los com confiança, criatividade e prazer em quantos papéis, circunstâncias e ambientes vejam-se envolvidos durante toda a vida.

Para tornarem-se profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade, sendo necessário para esse objetivo, uma grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação. Uma prática reflexiva não alude apenas ao interesse dos professores, mas é uma expressão da consciência profissional. Ademais, “há a necessidade de equilibrar a formação entre esses extremos: o que supõe acomodação às exigências externas e o que supõe crescimento pessoal e recuperação da própria autonomia” (ZABALZA, 2004, p. 48).

Urge conceber a autonomia não como uma simples liberdade de quem faz o que bem entende, mas como sujeitos autônomos que constroem seu próprio espaço pedagógico de trabalhos, assumindo e resolvendo as limitações complexas, baseando-se em uma visão de mundo, de homem e de sociedade. Porém, esse processo de construção de autonomia “pressupõe socialização e domínio das interações” (BIREAUD, 1995, p.83) Liberdade implica responsabilidade e capacidade de tomar decisões certas, no momento certo, levando em consideração os fatores de decisão e suas implicações, tendo, ainda, por ancoragem um repertório de conhecimentos advindos de sua formação e de sua própria prática em experiências vivenciadas.

Segundo Tardif (2003): o movimento da profissionalização traz a tona à epistemologia da prática profissional⁶, constituindo-se no cerne da questão. O que diferencia uma profissão de outras ocupações é a natureza dos conhecimentos postos em ação.

Os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, (...) através de uma longa formação de alto nível, (...) sancionada por um diploma (...). Os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, (...) só os profissionais em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, (...) só os profissionais são capazes de avaliar em plena consciência, o trabalho de seus pares. (...) os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações

novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (...) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada. (...) a autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade (...). Em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. (TARDIF, 2003, p.247 – 250)

O debate acerca da profissionalização docente é indissociável da formação. Sem ela, esse fazer torna-se vazio e por si só não se configura em profissão. O profissional pode ser responsável por sua formação. Esse é um processo pessoal que não pode ser interrompido, visto que, “a formação é um instrumento de que cada um de nós é o actor, ao mesmo tempo que o beneficiário, um actor obrigado a canalizar os seus actos mais íntimos e mais reveladores da sua identidade em direções estabelecidas por outros, e de os produzir sob o olhar dos outros” (MAGLAIVE, 1995, p. 250)

A profissão docente e a formação do professor devem se assentar na “profissionalização desse papel e das condições que, assim como qualquer outro ramo profissional, a docência exige: conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional, etc.” (ZABALZA, 2004, p. 108-109). A formação dos professores precisa desempenhar um papel importante na profissionalização docente, estimulando uma cultura profissional entre o professorado.

Ainda a respeito à profissionalização docente, Zabalza (2004, 112) afirma que, somos profissionais por que:

- O trabalho por nós desenvolvido exige que sejam postos em prática vários conhecimentos e várias competências que necessitam de uma preparação específica;
- esta é uma atividade de grande relevância social;
- A docência mantém determinadas competências e uma estrutura comuns aos seus aspectos formadores, apesar de ser desempenhada em diferentes contextos e em relação a diferentes indivíduos e de desenvolver diferentes conteúdos propósitos formativos.

A idéia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses, dando assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.

Os professores vão desenvolvendo a própria ação, mantendo um constante ir e vir entre o que sabem e o que não sabem, entre o que têm de fazer e o que podem fazer, entre o que experimentaram anteriormente e a necessidade de introduzir inovações no momento atual, entre o que haviam previsto realizar e o que as condições de cada momento parecem aconselhar. Nessa perspectiva, Cecília Samara em seu portfólio de estágio ao refletir sobre o seu primeiro dia de docência comenta:

Ao término da aula, ao retornar para casa, tive que rever meus planos e reelaborá-los para que atendessem todas as necessidades e diferenças existentes naquela sala.

No processo reflexivo ocorre um vai-e-vem permanente, entre o acontecer e compreender na procura de significar as experiências vividas. Pode-se afirmar que a reflexão contribui para a conscientização dos professores e das suas teorias pessoais que orientam sua ação.

Os professores são conduzidos através da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre ela a obter uma visão crítica do contexto em que estão a trabalhar. Quando a prática do professor “deteriorada” pelo tempo torna-se repetitiva e rotineira, o conhecimento torna-se cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico; nessa circunstância, podem se perder valiosas oportunidades de aprendizagens ao refletirem na e sobre a ação. Daí que, o “caminho básico de formação para os professores experientes é a reflexão sobre a sua prática” (ZABALZA, 2004, 159)

O professor reflexivo busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento. Pensa no que faz, é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato de comprometimento está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 1979, p.16). Uma nova prática implica sempre numa reflexão sobre a sua experiência, crenças e valores.

Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional. Elucidando-se assim, a prática como elemento de análise e de reflexão do professor.

A reflexão não é um simples pensamento. É preciso passar do nível meramente descritivo ou narrativo, exigindo um diálogo consigo próprio, com os outros e com a própria situação. É no desenvolvimento desse diálogo com a própria prática e com ele mesmo que o professor vai se tornando reflexivo.

Não basta pensar e refletir! O crucial é fazer com que a reflexão conduza à ação transformadora, construindo uma prática que haja abertura para o diálogo, para os desejos e sonhos, havendo para com esses, um compromisso demasiado, assim, o querer faz-se ser. A formação se faz constantemente na ação! Só se forma se estiver em formação: “só somos porque estamos sendo. Estar é a condição, entre nós para ser” (FREIRE, 1996)

NOTAS

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação - UFRN

² Professora Orientadora de Programa de Pós-graduação - UFRN

³ O “outro” aqui significa, tanto o sujeito direto no caso dos colegas, professor ou ainda com o sujeito indireto, como os livros, o áudio visual, fotos, etc.

⁴ A aluna se refere a preparação do portfólio

⁵ Depoimento extraído do portfólio de uma aluna que estagiou na educação de jovens e adultos-EJA

⁶ Tardif (2003, p.255), define por epistemologia da prática profissional, “o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Trad. Irene Lima Mendes. Porto: Porto Editora, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Mutirão pela Educação. **PROFESSOR**, Brasília, n. 2, p. 8 – 11, nov. 2003.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (O Mundo, Hoje, v. 10)

MAGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Trad. Maria Luísa Álvares Pereira, Manuel António de oliveira e Silva e Maria Manuela Martinho Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em formação).

PORTFÓLIO, UFRN/CERES-Caicó; disciplina Prática de Ensino em Metodologia de língua Portuguesa, 2006. Elaborado por Cecília Samara, aluna do curso de pedagogia.

_____, UFRN/CERES-Caicó; disciplina Prática de Ensino em Metodologia de língua Portuguesa, 2006. Elaborado por Kayalla Murielly, aluna do curso de pedagogia.

_____, UFRN/CERES-Caicó; disciplina Prática de Ensino em Metodologia de língua Portuguesa, 2006. Elaborado por Sara Regina, aluna do curso de pedagogia.

_____, UFRN/CERES-Caicó; disciplina Prática de Ensino em Metodologia de língua Portuguesa, 2006. Elaborado por Suenia Maria, aluna do curso de pedagogia.

_____, UFRN/CERES-Caicó; disciplina Prática de Ensino em Metodologia de língua Portuguesa, 2006. Elaborado por Thábatha Hanna, aluna do curso de Pedagogia.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas**. Trad. Erinani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2004.