

## **A PRÁTICA DE ENSINO ENQUANTO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES E COMPETÊNCIAS**

Racilda Maria Nóbrega Ferreira

É plenamente reconhecida a crise instalada no país, em todos os seguimentos educacionais em virtude das experimentações que a educação vivencia, em função das reformas Nacionais, Estaduais e Municipais, que atreladas a mudanças tecnológicas, estão alterando às práticas pedagógicas. Essas rápidas e avassaladoras transformações têm repercutido na qualidade do ensino em todos os seus níveis.

Vítimas dessas políticas “asfixiantes”, as universidades têm passado por momentos de turbulências, que além das mudanças curriculares propostas à estrutura de seus cursos, particularmente os de licenciatura, tiveram que “esticar” seus períodos de trabalho, agilizando dessa forma o que está definido no art 37 § 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96, que prevê: **“Até o fim da década de educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço”**. Esse artigo como referencia Brzezinski (1997), só intensifica a desvalorização do magistério, pois a formação por treinamento em serviço abre precedente aos formados em outras áreas específicas.

Além dessa questão da qualificação exigida ao exercício da docência, a lei prevê ainda: o aumento da carga horária da Prática de Ensino (art. 65); a adequação aos processos de avaliação periódica que as Universidades são submetidas (art. 9, Inciso VIII); uma nova estrutura prevista ao curso de Pedagogia (art. 64) e o surgimento do Curso Normal Superior destinado à docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (art. 63, Inciso I). Todos esses dispositivos legais são exemplos de como a nova Lei da Educação tem alterado à estrutura interna das Universidades em relação a formação de docentes.

Mesmo com a avaliação periódica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) realizado para manter um padrão de qualidade uniforme á essas Universidades, ainda é presente a ineficiência do Ensino Superior principalmente no que se refere à formação profissional capaz de organizar situações de aprendizagem garantindo assim as competências profissionais referenciadas por Perrenoud (2001) ,”**formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, sem dúvida, esta é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade**”.

Atuando como professora substituta de Prática de Ensino da Universidade Federal e Estadual do Piauí, tenho testemunhado práticas de formandos dessas universidades (mais especificamente do Campus de Parnaíba) que definem um cenário dicotômico: de um lado as universidades que delineiam em suas propostas curriculares um perfil ideal para seus licenciados, repletos de conhecimentos científicos-técnicos, como se esta proposta normativa e estática representasse a panacéia para os males da formação profissional; do outro lado, as escolas-campo, repletas de expectativas com relação ao estagiário, tentando sobreviverem diante das rápidas mudanças propostas pelas políticas educacionais, tecnologias avançadas e ainda ao ritmo frenético em que essas mudanças ocorrem. A situação exposta cobra dos alunos responsabilidades que ultrapassam os conhecimentos oferecidos por estas universidades.

A questão da má formação de professores, em países em crescimento, apresenta um agravante ao próprio desenvolvimento, uma vez que a qualidade da educação de uma nação contribui para rotular o grau de desenvolvimento de um país. Garrido (2002) afirma que: “**examinando o panorama internacional, constata-se nos meios educativos dos países mais avançados um crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários**”, o que ratifica a importância dessa qualificação como fator-chave para o desenvolvimento de qualquer profissão e conseqüentemente de uma nação. Garrido (2002) ainda

acrescenta que **“um dos fatores explicativos dessa preocupação é sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o aumento do número de docentes”**. Situação que caracteriza plenamente os cursos aligeirados e os treinamentos em serviço que a Lei referencia . Portanto há uma enorme preocupação no sentido normatizador das universidades em formar profissionais capazes, afirmando-se uma dicotomia entre o real e o desejado.

Embora haja uma enorme discussão sobre essas questões e sobre a qualidade do ensino superior, um dos maiores problemas acadêmicos vinculados à este aspecto, trata-se da inadequação e defasagem em que se encontram a maioria de seus currículos. Alarcão (1996) reforça que **“esse currículos apresentam primeiro a ciência de base, em seguida a ciência aplicada e finalmente um estágio”**, situação que caracteriza plenamente a ausência do componente da prática acompanhada da reflexão que ajude o formando a desenvolver competências necessárias à realização de suas funções, o que Perrnoud (2001) denominou de competências profissionais: **“Sem nos fecharmos a priori em uma terminologia específica, consideraremos aqui sob a expressão competências profissionais um conjunto diversificados de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizadas no exercício do ofício”**. É evidente que para a aquisição desses conhecimentos e esquemas de ação, torna-se necessário “reflexão dentro da ação”, admitindo juntamente com Schön, que o conhecimento do professor profissional forma-se sobre a experiência.

As competências referenciadas por Perrenoud e julgadas como prioritárias ao professor no exercício de sua profissão, baseiam-se em 3 aspectos: 1- o papel a ser desempenhado pelo professor, 2- a evolução da sua própria formação e 3- as políticas educacionais subjacentes. Dentro desse contexto ele destaca 10 competências que devem ser operacionalizadas para o desempenho da profissão de professor:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Schön apud Alarcão (1996) desperta para a abordagem reflexiva na formação de professores, uma vez que essa reflexão produzirá um conhecimento que possibilitará ao educando desenvolver novas formas de utilização de competências:

“Uma competência não no sentido de produção do que normalmente se concebe por obra de arte mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista(...) .Esta competência, que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que esta presente na sua atuação mesmo que não tenha sido pensado previamente: é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam. Esta competência, em si mesmo, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes”.

Alarcão (1996) aprofunda mais essa questão curricular comparando os cursos de formação de professores com outros cursos, quando afirma que:

” se confrontarmos a gestão curricular dos cursos de engenharia com a gestão dos cursos de formação de professores, facilmente nos apercebemos da diferença. Nos anos terminais de engenharia, os alunos trabalham em pequenos grupos, em redor de uma tarefa de projeto simultaneamente catalisadora e dinamizadora dos seus saberes e são devidamente acompanhados por professores universitários... “.

Observa-se nos estágios dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Piauí, Campus de Parnaíba, são em média 35 formandos sob a orientação de um único professor e que ministra mais duas outras disciplinas além da disciplina Prática de Ensino. O mesmo acontece com os acadêmicos, que além da disciplina Prática de Ensino fazem mais três outras disciplinas no período em curso.

As práticas pedagógicas propostas ao formando tem reforçado a crise de insegurança que normalmente faz parte da realidade dos estagiários, e que as situações-problema vivenciadas só vislumbram mais ainda a sensação de impotência, que Alarcão (1996) evidencia como **“síndrome do sentir-se atirado às ferras, numa situação de salve-se quem puder”**, ou de situações onde os acadêmicos expressam: **“estou com Paulo Freire na cabeça e os alunos nas mãos”**.

Todas essas abordagens devem passar por momentos de reflexão, propondo não só ao formando, mas como também ao formador, incorporarem conhecimentos oriundos dessa ação-reflexão. Freire (2002) evidencia que,

“na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próximo discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a própria prática”.

Zabala (1998) destaca a complexibilidade desse entendimento, uma vez que, intercalado ao espaço onde ocorre o processo, existem múltiplas variáveis que interferem nessa reflexão, e que muitas delas são difíceis de serem percebidas, como é o caso dos valores e hábitos pedagógicos.

”A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio,

difícil de limitar com coordenada simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores e hábitos pedagógicos”.

Entender tudo isso significa perceber que o professor diante de todos esses processos de mudança nunca está pronto, mas em permanente construção. A Prática de Ensino representa um rico elemento para iniciar-se a compor a formação profissional baseando-se num processo ação-reflexão. Reforça Vasconcelos (2001):

“é preciso acreditar que o mundo pode ser melhor do que é; e não só acreditar em termos pessoais, mas se comprometer a trabalhar esta visão com as novas gerações, abrindo novas perspectivas, um horizonte novo de vida e de esperança para todos”.

A formação de professores não se dá de forma isolada. Exige ações compartilhadas, articuladas à realidade social. A teoria é importante à construção de saberes oriundos da própria prática, passam a caracterizar uma busca constante de alternativas que facilitam a aprendizagem e constroem uma base, proporcionando uma educação transformadora.

Neste contexto, o graduando precisa ser preparado para intervir nas relações sócio - pedagógicas, transformando-as ao mesmo tempo, evoluindo junto com a realidade.

Considerando que a reflexão sobre a Prática de Ensino proporcionada pelas universidades, representam um forte referencial para enriquecermos nossas discussões e amadurecermos nossa prática enquanto professores, concluímos que o presente artigo levantou questões, que de certa forma implicam num repassar de nossa atuação, e que , conseguiremos reverter uma prática tradicional e sem objetivos, numa prática construtiva e capaz de oferecer ao graduando e ao professor subsídios para enfrentar os desafios da profissão.

## 6. BIBLIOGRAFIA

1. ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Codex, 1996.
2. SCHON, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*.
03. VASCONCELOS, Celso dos S. *Resgate do Professor como sujeito de transformação*. 8. ed., São Paulo: Libertad, 2001.
04. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
05. Organização Curricular dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.
  1. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.
  2. PERRENOUD, Philippe. *Formando Professores Profissionais*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.
  3. MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. 5. ed., Campinas: Papirus, 1990.
  4. CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed., São Paulo: Cortes, 2001.
  5. ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
  6. PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
  7. BRZEZINSKI, Iria. *A LDB interpretada: diversos olhares se interlaçam*. São Paulo: Cortez, 1997.
  8. COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Aventuras Pedagógicas*. 11. ed., São Paulo: Columbus, 1990.

Formada em Ciências Econômicas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialista em Ensino Aprendizagem. Professora substituta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).  
LDB nº 9394/96.

Philippe PERRENOUD, Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais competências? 2001, p. 11.

Selma Garrido PIMENTA, Docência no Ensino Superior, 2002, p. 37.

Ibid, p. 38.

Isabel ALARCÃO, (ORG.). Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão, 1996, p. 22.

Philippe PERRENOUD, Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais competências? 2001, p. 12.

9 Isabel ALARCÃO, (ORG.), Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão, 1996, p. 22.

Ibid, p. 26.

11 Isabel ALARCÃO, (ORG.), Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão, 1996, p. 19.

Paulo FREIRE, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 2002, p. 43-44.

Antoni ZABALA, A Prática Educativa: como ensinar, 1998, p. 16.

Celso VASCONCELOS, Resgate do professor como sujeito de transformação, 2001, p. 197.