

REFERÊNCIAS FORMATIVAS DO FORMADOR DE PROFESSORES NA CONSTITUIÇÃO DA SUA PRÁXIS PEDAGÓGICA

FORMATION REFERENCES OF TRAINING FOR TEACHERS IN YOUR CONSTITUTION PRAXIS PEDAGOGICAL

REFERENCIAS DE LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS FORMADORES EN CONSTITUCIÓN DE SU PRAXIS PEDAGÓGICA

*Waleska Dayse Dias de Sousa

**Andrea Maturano Longarezi

Resumo: Pesquisa com objetivos de diagnosticar e analisar referências formativas que tem contribuído para objetivações do formador de professores no campo do ensino, considerando a constituição da sua práxis pedagógica. Utiliza como referencial a teoria histórico-cultural e possui como problema: que referências formativas têm fundamentado a prática do formador de professores, contribuindo para constituir a sua práxis pedagógica? Foi desenvolvida no âmbito do ensino superior com cinco formadores de professores. Como metodologias, foram realizadas entrevistas, observação de aulas dos professores formadores, análise documental e revisão bibliográfica. Concluiu-se que os professores apresentam pelo menos três tipos de referências formativas: referências memorizadas, com domínio de estudos não refletidos nas práticas, referências empíricas, com a reprodução de modelos sem consciência de elementos teórico-práticos fundamentadores e referências da práxis, com a busca de unidade teoria-prática.

Palavras-chave: formação de professores. Ensino superior. Didática. Práxis pedagógica.

INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivos diagnosticar e analisar referências formativas que tem contribuído com objetivações do formador de professores no campo do ensino, considerando a constituição da sua práxis pedagógica. Trata-se de investigação que apresenta resultados de pesquisa de doutorado concluída em 2016, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Para a realização da pesquisa partiu-se do seguinte problema: que referências formativas têm fundamentado a prática do formador de professores, contribuindo para constituir a sua práxis pedagógica?

Participaram da pesquisa cinco formadores de professores atuantes nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Todos os professores participantes têm prática docente superior a cinco anos e são atuantes em disciplinas cujo objeto é o ensino de sua área de conhecimento específica. Quatro dos professores têm titulação de doutorado e um é doutorando, cada um deles com formação na sua respectiva área de conhecimento: ensino de Física, de Química, de Língua Portuguesa, de Geografia e de História. Dos cinco professores, quatro são do gênero feminino, e um do gênero masculino; e

*Doutorado em Educação (UFU/MG). Supervisora do Serviço de Formação Docente (UFTM/MG). E-mail: waleskadayse@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-5678-644X.

**Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UFU/MG). E-mail: andrea.longarezi@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5651-9333.

Ñuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.34-50, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4427.

todos têm idade média de 35 anos. Todos são professores efetivos com dedicação exclusiva à universidade.

Os procedimentos utilizados para realizar a pesquisa foram entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas, com questões relacionadas à organização do trabalho didático dos professores, observação de aulas, sendo que o roteiro de observação focalizou os modos pelos quais os professores concretizam o seu planejamento de ensino, e análise de documentos institucionais, como o projeto pedagógico dos respectivos cursos e os planos de ensino das disciplinas observadas.

Para realizar as análises, o aporte da teoria histórico-cultural foi tomado como referência teórico-metodológica, tendo em vista princípios que indicam sua gênese, sobretudo considerando autores como Vigotski, Leontiev e Davydov. Em Vigotski (2007), depreende-se que o homem só constitui sua humanidade na relação histórica com a cultura, premissa que em Leontiev (1978) se explica por meio do conceito de atividade. Assim, compreende-se que a produção da vida humana só ocorre por meio da interação social, e tem na atividade, ou seja, na ação intencional e coincidente a uma necessidade e um motivo que orienta operações por meio das quais serão realizadas ações, o modo humano de se produzir como tal. Portanto, a caracterização filosófica e psicológica de Leontiev (1978), acerca dos elementos da atividade humana (necessidade, motivo, ação, operação, condição) possibilita compreender o movimento constitutivo do homem na sua relação com o mundo social tendo em vista o papel de cada um desses elementos combinados aos demais.

Considerando esse princípio, compreende-se que os professores também constituem sua especificidade docente por meio da atividade. Sua atividade específica e principal é a atividade de ensinar. Na concretização do ensino são envolvidas compreensões complexas, sendo que as referências da formação são dimensões que impactam nessa atividade. Acredita-se que é preciso conhecer e analisar referências formativas que tem orientado os formadores de professores a produzirem sua experiência profissional de docentes, tendo em vista os contextos de sua produção, limites e possibilidades para o seu desenvolvimento.

Tomando como princípio a compreensão de que o professor assim se constitui na sua relação histórica com a cultura, é preciso considerar que essa constituição é um processo dinâmico em que ele deve estar em permanente processo de desenvolvimento. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, tal desenvolvimento não ocorre de maneira espontânea. Assim, o mesmo deve ser conduzido em processo, intencionalmente, organizado para este fim, em que o professor esteja em situação de atividade. O ensino que tem como horizonte a aprendizagem e está orientado para o desenvolvimento é definido de ensino desenvolvimental

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.34-50, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4427.

(DAVYDOV, 1988). Assim, o diagnóstico e análise empreendidos com a pesquisa podem se constituir em referências importantes na concretização de processos formativos permanentes em que os professores tenham seu desenvolvimento potencializado, contribuindo, dessa forma, para a constituição da sua práxis pedagógica.

FUNDAMENTOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO

O formador de professores deve objetivar, permanentemente, ou seja, produzir sua própria síntese, agindo objetivamente no campo do ensino, a partir da apreensão de teorias, conceitos relativos à sua área de conhecimento específico. Marx (1999) aponta que o movimento de converter em objeto uma prévia-ideação de processo de objetivação. Tomando esse conceito como referência na constituição da docência, surgem várias indagações: como têm ocorrido as apropriações conceituais dos formadores de professores, nos seus processos formativos permanentes? Essas apropriações conceituais têm se refletido de que forma em sua prática pedagógica? O formador de professores tem, de fato, constituído sua práxis, considerando-a como objetivação da unidade teoria-prática no campo do ensino?

Buscar respostas para essas indagações tornando o quadro da realidade compreensível, portanto, menos caótico, pressupõe entender a investigação no campo da formação docente como um processo dialético. Nesse processo, se reconhece o movimento permanente dos objetos e fenômenos do mundo objetivo, ao mesmo tempo em que se toma a dialética materialista como método de apreensão da relação conhecimento-prática.

A dialética materialista enquanto método filosófico, diferentemente dos sistemas filosóficos antecedentes, não constrói um quadro universal do mundo. Atualmente são as próprias ciências, a inter-relação entre elas que criam semelhante quadro do mundo. No entanto a experiência conjunta do conhecimento e da atividade prática se constitui na base em que a dialética cria as suas categorias. No sistema de categorias apreendem-se não só os resultados do conhecimento e da prática, mas também as suas tarefas, razão pela qual a dialética materialista é um método do conhecimento científico. (KOPNIN, 1978, p.34).

Assim, um objeto passa a ser conhecido à medida que se atua sobre ele. É uma relação de movimento, de transformação, essenciais para a dialética, que assume o papel de “[...] método de penetração na essência do fenômeno, método de análise da realidade e sua reprodução na lógica dos conceitos” (KOPNIN, 1978, p. 46). Para compreender como o formador de professores tem utilizado suas referências formativas para se objetivar como docente, foi necessário participar do contexto de sua constituição, ouvi-lo e analisar documentos institucionais que tem subsidiado suas elaborações no campo do ensino. Inicialmente, se tratava de uma realidade caótica, não apresentada em sua essência, demandando a necessidade de aprofundamento analítico. Tudo isso constitui o método de

penetração na essência do fenômeno, para compreender a realidade e produzir o concreto pensado (MARX, 1999).

Nesse processo de produção do conhecimento, a compreensão da realidade se reflete no pensamento produzido pelo homem. Não se trata de uma relação linear, pois o humano se produz ao mesmo tempo em que produz a cultura e elabora suas sínteses. Portanto, esse reflexo não significa cópia do que o homem se apropria e produz. Para o materialismo dialético o conceito de reflexo não pode ser caracterizado como cópia mecânica daquilo que se produz no pensamento a partir do mundo objetivo: “[...] O conhecimento não segue servilmente o objeto, mas o reflete de modo criativo”. (KOPNIN, 1978, p. 122). Não se trata de uma correspondência entre o objetivo e o subjetivo, mas uma oposição. Tal oposição não significa uma ruptura, ao contrário, significa o princípio dialético da luta dos contrários que constituem a unidade.

Para que o conhecimento se constitua num meio de assimilação prática dos processos e objetos, deve possuí-los em seu conteúdo, refletir as propriedades e leis da realidade objetiva e não ver as coisas apenas tais quais são dadas na natureza como vê-las tais quais elas podem ser como resultado da nossa atividade prática. As idéias são imagens, são medidas segundo as quais o homem cria dos objetos existentes novos objetos; daí se refletirem nas idéias as propriedades e leis da realidade objetiva. (KOPNIN, 1978, p. 122).

A unidade dialética entre as leis do mundo objetivo e as leis da lógica e do pensamento, incorpora a gnosiologia –, ou a teoria do conhecimento. Nesta concepção, considera-se a historicidade do objeto. O seu estudo e generalização permite o desenvolvimento do conhecimento, transformando o desconhecido em conhecido. É um processo lógico e, especialmente, do ponto de vista da dialética materialista, pois ao apreender o objeto cria um método de movimento do pensamento:

A ciência é lógica à medida que apreende as leis do movimento dos objetos e processos sob formas de pensamento, cria um certo método de concepção do seu objeto; com base nas teorias científicas, criam-se métodos especiais de apreensão de determinados objetos e neste sentido toda ciência é lógica aplicada a um objeto específico. Enquanto lógica a dialética materialista se distingue de qualquer outra ciência pelo fato de tomar como base o conhecimento das leis de desenvolvimento de qualquer objeto, de objeto em geral e criar um método universal de movimento do pensamento no sentido da verdade, elaborar problemas lógicos que se apresentam ante cada ciência (ciência em geral) no processo de apreensão da verdade, ao passo que qualquer outra ciência concretiza e aplica essa lógica ao conhecimento do seu objeto específico. (KOPNIN, 1978, p. 54).

Não basta à lógica da dialética materialista aplicar-se ao conhecimento de um objeto específico – como a lógica em geral o faz –, visto que ele não está dissociado do movimento do mundo nem dele mesmo: ele se desenvolve. É o que diferencia a lógica em geral da lógica dialético-materialista. A dialética materialista, enquanto lógica, estuda as formas e leis do

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.34-50, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4427.

pensamento que não são nada mais do que as formas e leis do movimento do mundo material. Essas duas instâncias se convergem em unidade de contrários e se incorporam ao processo conjunto do trabalho humano. A dialética como lógica consegue relacionar a objetividade do conteúdo dos conceitos e teorias científicas com a sua historicidade, movimento de transformação permanente e instabilidade. Constitui-se em base do processo de apreensão de um objeto em sua essência.

Para conhecer realmente um objeto, é preciso abrangê-lo, estudar todos os seus aspectos, todas as relações e mediações. Nunca conseguiremos isto plenamente, mas a exigência de multilateralidade nos previne contra erros e necrose. Isto, em primeiro lugar. Em segundo, a lógica dialética exige que se tome o objeto em seu desenvolvimento, automovimento (como Hegel às vezes dizia), em mudança... Em terceiro lugar, toda a prática humana deve incorporar-se à plena definição do objeto quer como critério da verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo de que o homem necessita. Em quarto lugar, a lógica dialética ensina que não há verdade abstrata, que a verdade é sempre concreta. (KOPNIN, 1978, p. 82).

As observações de Kopnin (1978) relacionadas à compreensão da dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento indicam pressupostos essenciais para o encaminhamento da pesquisa científica. De acordo com esse pressuposto teórico-prático, a análise das referências formativas do formador de professores, deve, além de apresentar suas sínteses, indicar os caminhos que foram necessários para a elaboração teórica. Para isso, reforça a necessidade de examinar o objeto em seu automovimento, com todas as suas relações e mediações. “Não é apenas nem simplesmente o caminho de obtenção da verdade, é também a demonstração desta” (p.83), ou seja, a pesquisa deve revelar seu método de produzir a unidade conteúdo-forma, assim como explicitar essa unidade.

O CONCEITO DE PRÁXIS

O conceito de práxis tem uso recorrente na literatura que trata do tema da formação de professores numa perspectiva marxista (FREITAS, 2005; NORONHA, 2010; MONTEIRO, 2013). Grande parte dessas publicações discute o conceito estabelecendo relação ao trabalho que é desenvolvido pelo professor, seja produzindo críticas às apropriações que são sintetizadas, seja indicando diagnósticos dessa atividade que as aproximam (ou não) do conceito. O sentido de práxis mais utilizado nessas produções é o da relação teoria e prática que se produz (ou não) na prática do professor.

Tal recorrência do uso do termo poderia supor, aparentemente, que se trata de uma apropriação consistente entre os professores, incorporada a um discurso pedagógico e a uma prática docente, como se todos os professores exercessem a práxis, do ponto de vista

marxiano, em suas rotinas profissionais. Ocorre que esse não é encaminhamento mais comum verificado nas produções da área. Embora o uso do termo seja recorrente, nelas se destacam “denúncias” de que a verdadeira práxis pedagógica ainda é um caminho a ser trilhado.

Tal conclusão, de fato não deve ser enfrentada com surpresa, visto que os professores concretos, reais, estão imersos em um contexto alienante, em que na maioria das vezes não é possível se reconhecer em seu trabalho docente. A práxis verdadeira tem como fundamento a teoria. Ela potencializa a atividade transformadora, desde que os homens concretos tenham consciência de si e façam a si mesmos uma crítica radical, o que nem sempre se verifica no trabalho dos professores.

Para Marx (1999), a crítica radical é aquela que analisa o fenômeno em sua raiz e o fenômeno é o próprio homem, sua produção. Sendo assim, a crítica radical para o professor é pensar como ele tem se produzido professor, tendo em vista as condições objetivas de que dispõe, os referenciais que tem utilizado e como esses elementos tem se organizado para satisfazer suas necessidades. Sánchez Vásquez (2011, p. 119) afirma que “[...] a passagem da crítica radical do plano teórico ao prático é justamente a revolução. [...] A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”.

Assim, a práxis como atividade prática revolucionária traz para a produção do homem uma qualidade que supera as concepções anteriores. Nela o objeto não pode ser considerado à margem da subjetividade humana, fora da sua atividade, como defendido pelo materialismo metafísico e vulgar. Do mesmo modo, a atividade da qual o objeto é produto não pode ser compreendida como atividade abstrata, do pensamento, sem que seja considerada sua natureza material, mesmo que seja produzida na consciência, como faz o idealismo. Trata-se de uma relação dialética que afirma e nega os opostos, conservando e superando-os em unidade.

A formação do formador de professores que não tenha como fundamento e horizonte uma práxis revolucionária, como orientadora do método, ou seja, constituída na unidade teoria-prática, corre o risco, por um lado, de perder-se numa teorização abstrata, genérica, de letras mortas e, por outro, mesmo podendo sinalizar algumas possibilidades práticas, pelos caminhos da teoria, não se consolidar como possibilidade de desenvolvimento do professor no campo do ensino.

É preciso atuar praticamente, ou seja, não se trata de pensar um fato e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência

dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. (VÁSQUEZ, 2011, p. 241).

A identificação e qualificação das referências formativas do formador de professores colaboram para que ele compreenda a necessidade de se constituir tendo como horizonte a práxis pedagógica.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E ANÁLISES

Para desenvolvimento da pesquisa foram produzidas algumas referências de análise. Elas foram organizadas a partir de um movimento em que, inicialmente, foi feita leitura exaustiva de todas as entrevistas já transcritas, observações de aulas e documentos para que fosse possível perceber unidades. Em seguida, houve um processo de amadurecimento dessas unidades, para que fosse possível perceber, no diálogo com os dados, sua representação, de fato, do contexto. Novas leituras dos dados se sucederam para refinar as unidades iniciais. Finalmente, o quadro com as principais referências de análise tornou-se mais ou menos estável.

As análises foram desenvolvidas de modo a considerar o movimento dialético do fenômeno observado, possibilitando produzir com os dados novas compreensões da realidade.

Apontamos a necessidade de produção de um conhecimento/pesquisa que desvele, aprofunde o movimento complexo e contraditório de constituição dos sentidos subjetivos do professor, um conhecimento que avance na apreensão das formas de pensar, sentir e agir dos professores, para que, de posse desse conhecimento, criemos formas de intervenção que contribuam para a formação desses profissionais. (AGUIAR, 2006, p.11).

Para que fosse possível chegar ao delineamento destas análises, os dados foram confrontados e com base no aporte teórico-metodológico foram elaboradas três referências da formação dos professores, conceituadas de *referências memorizadas, empíricas e da práxis*. Elas não devem ser analisadas de forma isolada e/ou hierarquizadas, já que seu conjunto revela um todo indissociável presente em cada um dos sujeitos participantes da pesquisa. De todo modo foi evidenciado em particular aqui para efeito de organização da investigação. Tais referências caracterizam, ainda, diferentes elementos da formação, sinalizando momentos do desenvolvimento profissional docente. Com a análise, foi possível levantar um diagnóstico que indica mudanças qualitativas que os professores conseguem produzir em suas práticas pedagógicas a partir do processo de apropriação de conceitos oriundos das ciências que discutem as relações de ensino-aprendizagem.

As *referências memorizadas* revelam que em algumas situações os professores utilizam em seu “discurso pedagógico” uma linguagem memorizada em que conceitos, idéias e teorias

do ensino produzidas no meio acadêmico são reproduzidas oralmente, aparentemente, com muita propriedade. Os mesmos discursos, conceitos e teorias não se apresentam, coerentemente, nas condutas e nas formas que o professor organiza didaticamente seu ensino. É como se o professor soubesse dizer, mas não soubesse fazer o que diz. Como se ele prescrevesse um modelo de ensino ideal num plano de linguagem externa, ou seja, na fala oral, sem ecos internos que pudessem fundamentá-lo teoricamente para a práxis educativa.

Trata-se de uma contradição que se materializa na prática pedagógica, num movimento que demonstra limitações na produção da unidade teoria-prática, pois mesmo a oralidade sendo sustentada por conceitos teóricos produzidos no campo da significação social enfrentam limites na produção de sentidos pessoais coerentes pelos professores. Leontiev (1978) explicita que os significados são sociais e produzidos nas práticas sociais. São os conceitos científicos, valores, normas de conduta, símbolos entre outros. Produzem sentido pessoal quando assimilados pelas pessoas, em seus processos pessoais de constituição e objetivação.

Galperin (1957) identifica que o plano de linguagem externa é apenas uma das etapas do processo de assimilação de um conceito científico. De acordo com a sua teoria da formação por etapas de ações mentais, um conceito só é totalmente assimilado na aplicação que se faz dele, ou nas suas palavras: “a assimilação só tem lugar na ação” (GALPERIN, 1957, p. 31). Portanto, o fato do professor conseguir utilizar oralmente a explicação de um conceito relativo à organização do trabalho didático e não utilizá-lo, coerentemente, no seu trabalho docente, pode indicar um desenvolvimento em curso, de um conceito ainda não assimilado totalmente.

As *referências formativas memorizadas* que os professores apresentam, possibilitam inferir o tipo de processo educativo em que foram produzidas, muito provavelmente enquanto os professores foram estudantes nos seus próprios cursos de licenciatura e/ou em cursos de formação continuada que puderam participar. Frequentemente, esses cursos têm como fundamento educativo a dissociação entre fundamentos teóricos e a prática, gerando, portanto, uma apropriação frágil que não se sustenta na realidade concreta da sala de aula.

As *referências empíricas* são aquelas que se apóiam na reprodução de outros modelos de ensino, de forma consciente ou mesmo alienadas. Embora possam colaborar para o desenvolvimento profissional dos docentes, tendo em vista o conceito de imitação utilizado por Vigotski (1984), muitas vezes permanecem no nível do fazer pelo fazer, ou na explicação “faço porque sempre foi assim”, sem avançar qualitativamente para formulações de pensamento de nível mais avançado.

Vigotski (1984) produz para o conceito de imitação uma compreensão diferente daquela utilizada no senso comum, limitada a cópia ou reprodução mecânica. Para o autor a imitação

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.34-50, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4427.

tem um papel fundamental no processo de aprendizagem de qualquer sujeito. A imitação, nessa perspectiva, pode indicar estágios reais e potenciais de desenvolvimento, pois conforme o autor, ela já traz em si um esforço criador. Para ele, a imitação que o ser humano realiza não ocorre de forma mecânica ou automática, mas como imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita.

Nessa perspectiva, quando o humano imita, está informando que ainda não consegue realizar sozinho tal atividade. Precisa, ainda, da colaboração de outro mais capaz para realizá-la e, dessa forma, conquistar um nível qualitativamente superior e, portanto, sua independência. Para o autor essa “colaboração” refere-se ao ensino, que em sua concepção deve preceder e “puxar” o desenvolvimento. O ensino, de acordo com o autor, deve ser intencionalmente planejado por meio de perguntas orientadoras.

Em formulações do campo do ensino nos quais componentes teóricos e práticos não se dissociam forma-se uma unidade: o componente teórico é o substrato para a atuação prática, ou seja, não há ruptura entre o pensar e o fazer mesmo reconhecendo a natureza antagônica e dialética de ambos. O que se observa nas referências empíricas da formação, é, justamente, a dificuldade de constituição equilibrada dessa unidade, com destaque para a fragilidade do pensar e a força do fazer.

São observadas situações, por exemplo, em que professores repetem as mesmas condutas do primeiro ano de exercício na docência, que por sua vez são as mesmas condutas dos professores que o formaram, sem, contudo, referendá-las, conscientemente, a partir de fundamentos teóricos para tais atitudes e escolhas práticas. Apenas repetem.

Considera-se necessário que os professores avancem em seu nível de desenvolvimento profissional, transformando as referências formativas empíricas que têm utilizado, para que constituam fundamentos teóricos e, assim, possam desenvolver-se. Por uma parte precisam ter uma atuação consciente em relação à utilização desses modelos em suas práticas; e a partir do ensino, especificamente, por meio de um processo formativo, possam desenvolver níveis superiores, por meio de uma formulação teórico-prática do princípio didático que utilizam. Tal independência a ser conquistada, lhes permitiria fazer escolhas docentes mais fundamentadas, mais adequadas às necessidades que se apresentam no cotidiano do ensino e que se expressam no seu sistema de planificação didática, superando, assim, as escolhas meramente intuitivas ou reprodutivas.

A terceira dimensão da referência formativa utilizada pelos docentes no ensino que realizam são as *referências da práxis*. Aquelas que são conscientes e revelam-se tanto do ponto de vista teórico, na apropriação conceitual traduzida no discurso pedagógico utilizado

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.34-50, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4427.

pelo professor, quanto do ponto de vista prático, na sua prática pedagógica. Revelam, portanto, o princípio da práxis educativa, em que o professor consegue produzir sentido pessoal coerente a uma significação social que foi apropriada ao operar mentalmente com conceitos científicos do campo do ensino e, além disso, objetivar, na sua prática profissional docente, uma atuação intencional.

Representam grande fonte para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois estão apoiadas nas contribuições teóricas das ciências que se dedicam a investigar os processos de ensino-aprendizagem, e se tornaram concretas no fazer docente porque partiram de sua própria atividade, ou seja, da coincidência entre uma necessidade profissional, um motivo e uma atitude de mudança na sua prática. Trata-se de uma referência formativa que conforma uma unidade, permitindo ao docente ponderar, avaliar, reorganizar, voltar ao conceito teórico que o fundamentou para perceber sua coerência na utilização prática. Ela expressa um estágio qualitativamente superior de desenvolvimento profissional. Foi a referência analisada menos evidente entre os professores sujeitos da pesquisa.

As demais, ou seja, referências memorizadas ou empíricas se manifestaram de forma mais evidente. E o que isso significa? Do ponto de vista da referência memorizada, significa que o professor reproduz um conceito ligado ao ensino, de forma verbal e exteriorizada que memorizou, sem, muitas vezes, conseguir agir com ele no contexto da prática pedagógica e sem, também, conseguir buscar soluções para problemas que enfrenta no cotidiano da sala de aula referendado pelas características essenciais desse conceito.

Galperin (1957) explica que para que a utilização de um conceito possa se converter em ação mental, ela deve passar por etapas fundamentais de um processo de assimilação do conceito. O autor enumera três etapas fundamentais, que são percorridas de modos diferentes pelas pessoas, em função das suas histórias e vivências. Na primeira, “etapa de ação materializada”, a ação se apóia em objetos concretos ou na sua representação, como desenhos, imagens ou esquemas. Na segunda, “etapa de ação em linguagem falada”, há a reprodução discursiva do conceito e na terceira, “etapa de ação a nível mental”, os elementos do conceito já foram internalizados e são utilizados mentalmente, só para si.

Do ponto de vista da referência empírica, significa que o professor, muitas vezes, reproduz atitudes no ensino que se reportam a modelos de professores ou aulas anteriores. Esses modelos utilizados, muitas vezes, não agregam para os professores possibilidades de desenvolvimento, pois eles não conseguem justificar, do ponto de vista teórico os motivos das escolhas didáticas. A imitação não é utilizada como via da aprendizagem docente tendo como horizonte o desenvolvimento, conforme suas potencialidades indicariam, considerando o *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.34-50, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4427.

conceito de imitação defendido por Vigotski (2005). Normalmente são reproduções de modelos utilizados de modo alienado, e, portanto, estão limitados em relação à possibilidade de representar avanços no desenvolvimento profissional dos professores, porque estão naturalizados.

Vigotski (2005) analisa que a imitação é uma indicação clara da possibilidade de desenvolvimento, pois com ela verifica-se muito do que pode ser realizado tendo a guia de outro mais capaz, o que leva a crer que o professor, para se desenvolver em sua profissão, tem dificuldades de fazer isso sozinho. Assim, assume relevância ele estar inserido em ações de formação permanente orientadas pelo ensino desenvolvimental, indicando caminhos possíveis de compreensão do processo educativo que o leve a transformações em seu desenvolvimento profissional docente.

Ao analisar diferentes dimensões da formação dos professores se teve como pretensão compreendê-las no movimento das suas manifestações. Considera-se que essa seja uma preocupação importante, com potencial de indicar caminhos para a organização de processos formativos com professores. Para isso é necessário reconhecer a complexidade do processo de desenvolvimento humano, pois ele não se apresenta de forma linear e sim como totalidade interdependente que ao ser transformada se modifica integralmente. Com as análises que permitiram compreender dimensões diferentes do processo de formação dos professores foi possível, além disso, reunir mais elementos de compreensão em torno de conquistas já consolidadas e em processo de desenvolvimento tomando como horizonte a constituição da práxis pedagógica.

As análises, portanto, permitem indicar elementos de possíveis zonas de desenvolvimento próximo – ZDP – dos professores da pesquisa, compreendendo-a como “[...] a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com auxílio (...) e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente [...]” (VIGOTSKI, 2005, p. 36). Mesmo que o conceito de ZDP tenha sido construído pelo autor a partir de seus experimentos com crianças em idade escolar, acredita-se que suas elaborações teórico-práticas têm potencial de análise também a serem aplicadas no contexto da formação dos formadores de professores. Uma atuação solitária do professor, com uma docência que não leva a pensar na necessidade de superar-se ou desenvolver-se a partir de determinado problema que enfrenta na concretização do ensino, seria uma hipótese que explicaria porque o professor, sozinho, às vezes, tenha tantas dificuldades para se desenvolver na profissão, permanecendo longos anos da carreira no mesmo nível de compreensão da docência, sobretudo quando não participa, ativamente, de processos formativos orientados para o desenvolvimento.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.34-50, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4427.

Como referências formativas memorizadas apresentadas pelos professores, podem ser assinaladas as reproduções discursivas que eles fazem de conceitos e idéias oriundos da didática, ciências sociais, psicologia, entre outros. São reproduções que também podem ser questionadas do ponto de vista epistemológico que representam, no que diz respeito às limitações e precariedade do emprego tanto na linguagem oral, quanto na prática pedagógica.

Mas eu sempre tento diversificar, por exemplo, a forma da aula, não todas porque a gente não consegue. Pelo menos eu não consigo. Mas diversificar a forma como a aula se desenvolve ao longo do semestre. Dando uma diversificada na organização. (SUJEITO 1- fragmento de entrevista).

Nesse exemplo, o professor demonstra um momento contraditório de reflexão. Ele não está convencido de que precisa diversificar todas as suas aulas, e, ao mesmo tempo, tem pensado sobre essa possibilidade. Diversificar as aulas é tomado como um princípio didático absoluto em si mesmo importante para conduzir com sucesso o processo educativo, desconsiderando outros elementos do processo igualmente necessários. Faz parte de um “jargão pedagógico” freqüentemente reproduzido entre os professores sem a devida profundidade.

Tal discurso pode ser compreendido enquanto a manifestação do processo de desenvolvimento do professor. Está relacionado a um conceito proveniente da didática, do planejamento de ensino, especificamente, a questão da utilização de metodologias diferenciadas. Oramas (2003) destaca que as metodologias são de fato importantes, desde que adequadas aos conteúdos a serem apreendidos e aos objetivos a serem alcançados com a aprendizagem, ou seja, tem valor e significado no conjunto do sistema de planificação do ensino.

O professor indica ter dúvidas acerca desse assunto. O que pode ter origem num ensino de didática feito de forma instrumental e tecnicista, desconsiderando o contexto político, ético, psicológico, entre outros, inerente a toda prática pedagógica. Além disso, um ensino de didática que não toma a questão da planificação do ensino como um sistema interdependente, e sim considerando seus elementos apenas em si mesmos.

As referências formativas de ordem empírica, citadas pelos professores ou observadas no contexto do ensino que realizam, estão caracterizadas por três origens de “modelo” diferente: o modelo de aula da pós-graduação, o modelo das próprias experiências docentes anteriores e o modelo de ensino de professores considerados ideais. Um dos professores assume que a docência que exerce hoje está relacionada com sua experiência discente na pós-

graduação: “Da minha experiência de aluna, exatamente, principalmente, a minha experiência de aluna na pós-graduação” (SUJEITO 4 – fragmento de entrevista).

Outro professor justifica sua escolha para os textos que os alunos lêem na graduação: “Eu escolho textos que geralmente essa formação, para alunos que fazem graduação nessa área devem ler, são textos clássicos” (SUJEITO 5– fragmento de entrevista). A justificativa não esclarece muito. É como se o professor dissesse: “os alunos tem que ler estes textos assim como eu também tive que ler. É assim que deve ser”. Situação que demonstra uma atitude docente naturalizada, sem uma justificativa consubstanciada para as suas escolhas de conteúdo que sejam provenientes da sua ciência específica. Trata-se da reprodução de um modelo de docência por ele vivenciado e considerado ideal, mas que sem o conseqüente elemento teórico, conformando uma unidade teórico-prática consciente, não potencializa seu desenvolvimento profissional.

Além da aula da pós-graduação, os professores utilizam outra referência formativa de ordem empírica: as suas próprias experiências docentes anteriores. Elas nem sempre se convertem em desenvolvimento profissional, uma vez que não são esclarecidas justificativas teórico-práticas para a sua reprodução nas experiências atuais. Os professores nem sempre desenvolvem uma atitude reflexiva acerca de suas opções do ponto de vista da organização didático-pedagógica, contribuindo para a naturalização das práticas e o não aprofundamento dos fundamentos teóricos que a justificam.

Foi possível observar nessas manifestações do processo formativo dos professores, em que eles demonstram a utilização de referências memorizadas ou empíricas, dificuldade em formular conceitos estáveis relacionados ao que de fato realizam enquanto professores do Ensino Superior.

Eu não tenho como concepção que eu tenho o conhecimento em minhas mãos e eu vou trazer isso para os meus alunos. Nesse processo de troca entre eu e os meus alunos eu aprendo bastante. A aprendizagem pra mim ela é, essencialmente, adquirida ou ela é uma prática que se forma por meio das trocas entre pessoas num dado espaço que no caso seria a escola ou a universidade que é esse lugar sagrado que eu já falei (SUJEITO 5 – fragmento de entrevista).

O professor procura apresentar suas concepções acerca do ensino. Não apresenta suas idéias de forma clara, concisa, consistente. Possivelmente, porque são concepções em processo de estruturação interna. Há uma preocupação de evidenciar que o professor não só ensina, mas também aprende com seu aluno e ao mesmo tempo um conflito acerca do que, afinal, constitui esse papel de ensinar do professor.

Quando verificadas manifestações de um desenvolvimento profissional qualitativamente superior, ou seja, que se dá por meio da utilização de um referencial formativo com lastros teóricos e práticos e, portanto, com formulações de uma práxis educativa, é possível perceber coerência entre o que se fala e o que se faz na prática pedagógica observada. São situações que empoderam o professor, lhe dão autonomia para avaliar suas posturas e escolhas docentes e suas relações com os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos. O fragmento selecionado demonstra essa unidade teórico-prática –, a práxis educativa produzida pelo professor no confronto com as teorias:

Eu gosto muito dessa idéia de negociação. Entre algumas coisas que eu cursei no meu doutorado, algumas coisas da didática francesa me chamaram atenção que eu uso muito, que é a teoria do contrato didático. Elas refletem muito coisas que eu já fazia, de alguma maneira, na minha sala de aula e essas teorias me deram um suporte pra entender o que eu estou fazendo. (...) Essas teorias dão suporte pra gente entender essas dinâmicas. São textos que vieram na minha formação e de alguma forma eu incorporei e uso (SUJEITO 4 – fragmento de entrevista).

O professor é consciente e tem clareza da utilização de um conceito ligado à didática em sua prática pedagógica, o que está de acordo com Vigotski (2007, p. 376-377) ao se referir às propriedades superiores de um conceito científico: “Podemos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta em uma esfera integralmente determinada pelas propriedades superiores dos conceitos: a compreensão consciente e a voluntariedade”. Por dominar as propriedades de um conceito didático, o professor consegue avaliar até suas experiências docentes anteriores, ou seja, estabelecer generalizações. Ele reconhece que essa teorização, a unidade que estabelece entre teoria do ensino e prática, lhe possibilita compreender a concretização de sua ação docente e, portanto, continuamente aperfeiçoar estes processos, para que se revertam em desenvolvimento para si e para seus estudantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente artigo se propôs a diagnosticar e analisar referências formativas que tem contribuído com objetivações do formador de professores no campo do ensino, considerando a constituição da sua práxis pedagógica. Três referências dessa natureza foram analisadas a partir dos dados da pesquisa: referências memorizadas, empíricas e da práxis. Essa identificação nos possibilitou compreender os processos de desenvolvimento profissional dos formadores de professores que ocorrem de modo complexo, articulado e contraditório.

As referências formativas utilizadas pelos professores em sua prática pedagógica, de ordem memorizada, empírica e da práxis representam unidade no processo de formação do professor. Nessa unidade, convivem conflitos internos, crises, estágios diferenciados de

Ñuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.34-50, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4427.

desenvolvimento que coexistem. Não se trata de uma compreensão negativa, visto que o próprio Vigotski já anunciava em sua obra que o desenvolvimento humano se dá em saltos, a partir de crises que perpassam diferentes idades psicológicas, reorganizando, completamente, as estruturas do pensamento. Portanto, os conflitos e contradições dos professores evidenciados na análise das referências formativas utilizadas para objetivar sua prática pedagógica congregam muitas possibilidades a serem exploradas, numa perspectiva que compreenda a necessidade do professor de se formar e de se desenvolver, permanentemente, pela e na atividade de ensino-aprendizagem.

As referências formativas analisadas compõem um todo a ser considerado na objetivação do trabalho docente. Mesmo assim elas possuem especificidades que foram analisadas na pesquisa. Tais especificidades colaboram com entendimentos relacionados à como o professor pode desenvolver-se na profissão. A primeira indica que o formador de professores recorre, no dizer e no fazer docente, à memorização de princípios e conceitos teóricos relativos à área de educação presentes no discurso docente que não se apresentam, coerentemente, na prática pedagógica. Ele diz, mas muitas vezes, não faz o que diz. A segunda referência indica a reprodução de modelos de aula e docência de forma naturalizada, sem a necessária fundamentação teórica para tal. Ele faz, mas não sabe porque faz.

Essas duas referências revelam a dissociação teoria e prática materializada no ensino por parte do formador. Enquanto a primeira se sustenta na reprodução de discursos memorizados, a segunda se sustenta em práticas que se repetem de forma naturalizada. Nos dois casos, ou se fortalecem, de um lado, as abstrações teóricas ou de outro, as práticas, sem que os dois pólos complementares e contraditórios sejam fortalecidos enquanto unidade, comprometendo a constituição da sua práxis pedagógica. A imitação se revela na forma do senso comum nessas duas referências, como reprodução mecânica, sem representar possibilidades de desenvolvimento profissional.

Além dessas, foram evidenciadas as referências da práxis, aquelas em que a unidade teoria-prática se objetiva na materialização do ensino: o formador se apropria de um conceito, pensa sobre ele, se produz de forma ativa com ele, produzindo também a sua organização didática buscando maior coerência e intencionalidade. Com as referências da práxis ele desenvolve um processo revolucionário de empoderamento, pois se humaniza por meio da apropriação sócio-histórica do conhecimento e se produz ativamente, o que implica na compreensão de que não se trata de apenas memorizar conceitos relacionados ao ensino, mas apreender suas características essenciais no confronto com experiências e conhecimentos

precedentes para resolver problemas atuais que se apresentam no fazer pedagógico. Nessa perspectiva, ele transforma-se, desenvolve-se.

A análise dessa referência possibilitou compreender que a imitação no sentido vigotskiano é muito importante para o formador de professores. Ela presume certa modificação do que está sendo imitado, pois não é reprodução mecânica, incluindo primeiros traços criadores, mas não ainda uma modificação em sua essência. O formador quando imita demonstra que precisa de apoio e referências para produzir na imitação uma qualidade nova para o trabalho educativo, criadora, o constituindo como professor consciente que organiza, intencionalmente, o seu trabalho.

A imitação nessa perspectiva representa fonte de desenvolvimento profissional para o formador de professores, mas ele não pode fazer isso sozinho. Há a necessidade de o formador de professores se desenvolver em colaboração, o que dá mais elementos para justificar a necessidade de sua inserção em processos de formação continuada organizados, intencionalmente, para produzir superações tendo como horizonte o desenvolvimento.

FORMATION REFERENCES OF TRAINING FOR TEACHERS IN YOUR CONSTITUTION PRAXIS PEDAGOGICAL

Abstract: Research aims to diagnose and analyze formation references that have contributed to the objectivations the teacher trainer in the field of education, considering the constitution of their pedagogical praxis. It uses as reference the historical-cultural theory. Left the problem that training references have based the practice of a teacher trainer, helping him establish his pedagogical praxis? It was developed in the field of higher education with five teacher trainers. As methodologies, interviews were conducted, classroom observation of teacher educators, documentary analysis and literature review. It was concluded that teachers have at least three types of training references: stored references to studies domain not reflected in practice, empirical references, with reproduction models without awareness of theoretical and practical elements fundament and references of praxis, with search for unity between theory and practice.

Keywords: teachers training. Higher education. Didactics. Praxis pedagogical.

REFERENCIAS DE LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS FORMADORES EN CONSTITUCIÓN DE SU PRAXIS PEDAGÓGICA

Resumen: La investigación tiene como objetivos diagnosticar y analizar las referencias formativas que ha contribuido a las objetivaciones del formador de maestros en el campo de la educación, teniendo en cuenta la constitución de su praxis pedagógica. Se utiliza la referencia de la teoría histórico-cultural. Ha dejado el problema de formación: que referencias han basado en la práctica de un formador de maestros, ayudándole a establecer su praxis pedagógica? Fue desarrollado en el campo de la educación superior con cinco formadores de maestros. Las metodologías, se realizaron entrevistas, observación de la clase de los formadores de maestros, análisis documental y revisión de la literatura. Se concluyó que los maestros tienen por lo menos tres tipos de referencias de La formación: referencias almacenadas de los estudios de dominio que no se reflejan en la práctica, las referencias empíricas, con modelos de reproducción sin el conocimiento de los elementos teóricos y prácticos fundamento y las referencias de la praxis, con la búsqueda de la unidad entre la teoría y la práctica.

Palabras clave: formación del maestros. Enseñanza superior. Didáctica. Praxis pedagógica.

Ñuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.34-50, Mai./Ago., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i2.4427.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DAVYDOV, V.V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. **Revista Educação Soviética**, august, vol XXX, nº 8: Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

FREITAS, M. A. S. F. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 135-150, 2005.

GALPERIN, P.Ya. **Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos**, 1969. Colección de materiales de conferencias sobre Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Estatal de Moscú, 1957.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, K. **O método da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MONTEIRO, D. S. **Práxis ou (neo) pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores?** 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

NORONHA, O. M. N. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

ORAMAS, M. S.; TORUNCHA, J. Z. **Hacia una didáctica desarrolladora.** La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **El problema de la edad.** Problemas de La Psicología Infantil. Editorial Pedagógica, Moscú, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** En: LEONTIEV, Alexis et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla.** Buenos Aires: Colihue, 2007.

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em setembro de 2017.