

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 1, n.3, 2016**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL -
ANOS INICIAIS: inquietações acerca da prática de ensino**

**ELEMENTARY EDUCATION TEACHER TRAINING - EARLY
YEARS : concerns about the teaching practice**

Submetido em 02/02/16

Avaliado em 15/02/16

Aceito em 15/07/16

Roberta Abreu

Doutora, Docente e pesquisadora da Fundação Visconde de
Cairu

Contato: roberta_mabreu@gmail.com

Dídima Maria de Mello
Andrade²

Doutora, Docente e pesquisadora da Universidade do Estado da
Bahia

Contato: didima.andrade@gmail.com

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS: inquietações acerca da prática de ensino**Resumo:**

Essa investigação aborda as dificuldades dos estagiários do curso de Pedagogia no que se refere ao domínio dos conteúdos específicos das disciplinas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, durante a realização das atividades de Estágio Supervisionado. A metodologia utilizada além, do levantamento bibliográfico, se consubstanciou através das observações participantes, relatos, registros escritos e de imagens. O interesse pela temática se materializou quando do nosso exercício como docentes do componente curricular Estágio Supervisionado. O presente estudo contou com o apoio financeiro da Universidade do Estado da Bahia e concluiu que as dificuldades encontradas pelos estagiários/ professores no que se refere ao domínio dos conteúdos é consequência da desarticulação entre a realidade prática e os conteúdos acadêmicos do futuro professor e da separação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

Palavras chave:

Formação de professores; prática de ensino; conteúdos curriculares

ELEMENTARY EDUCATION TEACHER TRAINING - EARLY YEARS : concerns about the teaching practice**Abstract**

This research addresses the challenges of the Faculty of Education of trainees in relation to the specific content domain of the disciplines of Basic Education - Early Years , during the course of the Supervised Internship activities. The methodology used in addition , the literature , was consolidated through participant observations , reports, written records and images. The interest in the area materialized when our exercise as teaching the curriculum component Supervised . This study received financial support from the Bahia State University and concluded that the difficulties encountered by trainees / teachers with regard to the content area is a result of the disconnection between the practical reality and the academic content of future teachers and the separation between the specific disciplines and pedagogical.

Keywords

Teacher training; teaching practice ; curriculum content

Introdução

Esta pesquisa é fruto de análises de experiências docentes no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, realizada no ano de 2014. Convém esclarecer que contamos com apoio financeiro dessa mesma instituição e tivemos como população desse estudo, estudantes do Curso de Pedagogia; acrescentamos que a nossa experiência associada à fundamentação teórica permitiu-nos uma leitura mais direcionada acerca da formação e prática de ensino, ao acompanharmos de perto o cotidiano desses professores. Como principal objetivo visamos identificar e analisar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do Curso de Pedagogia (sexto semestre) durante o estágio em classes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ao trabalharem os conteúdos específicos dos componentes curriculares nesse segmento de ensino. O interesse pela temática se consubstanciou quando do nosso exercício como docentes do componente curricular Estágio Supervisionado. Observamos que durante o curso os estudantes de Pedagogia passavam por disciplinas que tratavam dos fundamentos da educação, dos fundamentos pedagógicos e das metodologias de ensino. Contudo, era perceptível a pouca ênfase dispensada aos conteúdos relacionados à prática de ensino dos anos iniciais.

Nesse percurso, durante a coordenação, orientação e acompanhamento do estágio supervisionado muitas questões, dilemas e contradições se apresentavam aos estudantes, às escolas e a nós docentes. Enquanto docentes e pesquisadoras do campo de estágio, concentramo-nos, nesse estudo, nas observações que realizamos durante o acompanhamento das ações desenvolvidas: tanto pelos estudantes do curso de pedagogia que ainda não atuavam em salas de aula como professores, quanto àqueles que já atuavam.

No transcurso da nossa prática chamou-nos atenção o desempenho dos estudantes-professores acerca do trabalho com os conteúdos específicos das disciplinas ministradas nos anos iniciais conforme foi dito acima. Observamos que existe uma insipiência no que tange ao domínio desses conteúdos. Identificamos durante as observações das aulas uma dificuldade acentuada e certo temor, tanto no momento do planejamento das atividades quanto no desempenho no âmbito de Português, Matemática, Geografia, História, e Ciências da Natureza. Ocorre, na sua grande maioria, equívocos conceituais e improvisações. Essas últimas, na tentativa de encobrir lacunas advindas da formação.

Convém acrescentar que outra motivação nessa pesquisa é a inquietação acerca da prática de ensino, pois compreendemos que a mesma pressupõe uma base de conhecimentos que possibilite ao professor articular, dominar e refletir no âmbito do ensino. Interessa-nos, também, uma compreensão no que diz respeito à importância do domínio dos conteúdos que são trabalhados nos anos iniciais visto que as atividades desenvolvidas em sala de aula demandam conhecimentos dos fundamentos pedagógicos e também de conteúdos inerentes à prática de ensino. Desse modo, surge a pergunta que

norteia essa investigação: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental I ao trabalharem os conteúdos específicos dos componentes curriculares nesse segmento de ensino?

Para alcançar uma reflexão que responda – mesmo que temporariamente – a essa questão, estruturamos o texto a partir de categorias que saltaram aos nossos olhos no momento em que estivemos em campo. Observamos a urgência de tratar as categorias Formação; Prática pedagógicas e Conteúdos como primordiais em nossa pesquisa, uma vez que acreditamos que o exercício docente exige o domínio da forma e dos conteúdos a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem.

Percurso da Formação de Professores dos anos iniciais considerações, críticas e encaminhamentos

Nesse cenário que iremos tratar da formação do professor dos anos iniciais convém trazer, inicialmente, para essa pesquisa o pensamento de Ghedin (2006, p. 144) quando ratifica que para melhor entender sobre a formação devemos: “olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso ser”. Tal afirmação no nosso entendimento consiste em compreender, antes de tudo, a formação como algo inacabado. Contudo, concordamos que são muitos os problemas que interferem na formação de professores no Brasil e na Bahia desde a falácia sobre a valorização da educação pelos poderes constituídos, à falta de políticas públicas voltadas para essa formação.

O que observamos é que muitos cursos dirigidos à formação de professores são criados no Estado e no País tão somente para se “cumprir a lei” sem possibilitar a reflexão na e sobre a prática, sem um currículo que possibilite o conhecimento sobre as disciplinas que serão estudadas nos anos iniciais, tampouco sobre as condições de trabalho, necessárias a uma formação que responda às necessidades da categoria docente.

Vale ressaltar que a partir do final da década de 1980, começaram a surgir críticas aos cursos chamados de treinamento em serviço ou reciclagem, por serem considerados insuficientes devido ao espaço de tempo oferecido pela falta de reflexão política sobre a formação, e por não estarem calcados nas necessidades dos professores. Consequentemente, não se configuravam como formação, ou seja, não contemplavam o envolvimento do professor na busca de soluções para os desafios impostos na prática pedagógica, dentre essas, os conteúdos inerentes ao seu desempenho. Segundo Balzan e Paoli (1988, p. 147), ignorar essas dificuldades “[...] seria reincidir nos erros do pedagogismo ingênuo, que acredita ser possível atingir a melhoria da escola independente daquilo que se passa no contexto de vida e condições de trabalho do professor.” O professor traz como herança uma formação de cunho fortemente teórico, assentado em modelos educacionais provindos do passado e pouco fundados sobre o cotidiano do trabalho docente tampouco.

Na passagem da década de 1980 para 1990, teve início a chamada época de crise de paradigmas (paradigma refere-se a modelos e padrões que possibilitam compreender os aspectos da realidade, permite ser compreendido também enquanto constelação de valores, crenças e técnicas partilhadas pela comunidade científica). Conseqüentemente, as questões pertinentes à autonomia dos professores a se constituírem como sujeitos que vislumbravam outros olhares. Os problemas subjacentes à formação do professor começaram a ganhar corpo. No contexto da educação brasileira, surge a necessidade de compreender a formação do professor pesquisador.

Nesse cenário, evidencia-se a formação do professor reflexivo, que pensa na ação, um professor pesquisador da sua prática, uma vez que essa crise de paradigmas permite uma transgressão. Com as mudanças e inovações dos anos 1980, a função da educação passa a ser discutida. Questionam-se condições de trabalho e salários dignos para o Magistério, discussão que, segundo Balzan e Paoli (1988, p. 147), “[...] aconteceu a partir do final dos anos 1960 e início de 1970 de uma forma paradoxal, valorizando-se ao máximo a educação no discurso governamental”, quando na verdade a destinação de recursos públicos para educação era bastante reduzida.

Aqui, vale lembrar Pimenta (2002, p. 23), quando diz que “[...] nenhum candidato ou partido político ousa dizer que educação não é importante”; referindo-se ainda ao discurso governamental, ao mesmo tempo, Gadotti (1998) tecia críticas ao sistema educacional brasileiro, “a deterioração da educação” ao “capitalismo”, “estado burguês” e “privatização do ensino”.

Ao tempo em que Cury (1982, p. 59), afirmava que a formação e, conseqüentemente, o professor e sua prática foram sendo esvaziados dos seus instrumentos de trabalho: “[...] do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência.” Falamos aqui também dos professores egressos dos cursos normais (antigo Magistério), mormente com a política de deterioração da escola pública engendrada pelo governo militar, que não dominavam o mínimo necessário para atuar nas séries iniciais.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 47) nos chama a atenção para a importância da formação continuada. Para ele, a formação continuada deve abordar três eixos: “[...] a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, a escola e seus projetos.” O primeiro eixo compreende uma formação que encaminhe, e viabilize a autoformação e o pensamento autônomo do professor. O segundo contempla formação continuada, a apropriação dos saberes que são portadores. Quanto ao terceiro, se refere ao contexto da formação.

Sabemos que debates em torno da formação vêm sendo desenvolvidos desde a época que antecede a concretização dessa pesquisa, mas nosso interesse diz respeito a partir dos anos de 1980 até os tempos atuais. Para tal ainda trazemos Schon (1991 apud SANTOS, 1992) quando afirma que o processo de formação de profissionais, inclusive os professores, sofre grande influência do modelo da racionalidade técnica. Essa racionalidade está relacionada à influência do paradigma técnico, em

que a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para solução dos problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias.

Nesse contexto, percebemos a importância de se repensar a formação do professor. Compreendemos a importância de pensar sobre a formação inicial e continuada do professor, entendendo que a sua formação não se encerra com o recebimento do Diploma do Curso de Pedagogia ou mesmo aqueles que ainda possui o antigo curso de Magistério. Precisamos de um professor qualificado que associe os saberes a experiências aos saberes da teoria bem como aos fundamentos necessários à sua prática na escola dos anos iniciais. A formação inicial e continuada de professores constitui, assim, uma necessidade, uma exigência. Para tanto, a formação dos profissionais da educação básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB n. 9394/96, Art. 62, apresenta a seguinte configuração (BRASIL 1996, p. 18):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Diante do exposto, na lei observamos que inexistente uma preocupação com os conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais, contudo não queremos dizer que os currículos nas suas matrizes deixem de chamar atenção para tal necessidade. Entretanto a nosso ver urge um empenho maior no que diz respeito ao aprofundamento acerca dos componentes curriculares bem como a seus conteúdos. Com isso não queremos nos reportar a uma formação conteudista, mas que contemple a importância da relação entre o coletivo e o individual, o que nos encaminha a perceber que o papel do professor é bem mais complexo do que se pode depreender do senso comum, quando o entende como um transmissor de conhecimentos. Durante a sua formação, seja inicial ou continuada, este profissional precisa refletir e compreender o próprio processo de construção da sua profissão, a importância dos fundamentos da educação que chamamos no início desse texto de pedagógica.

Ao chegarmos mesmo que de maneira incompleta no final desse excerto do texto e tentando responder a nossa pergunta de pesquisa no que tange à formação, concordamos com o pensamento de Freire (1988): a escola é um lugar especial. Isto significa a importância da escola e a importância do professor e dos conteúdos, na prática diária de sala de aula. Precisamos enxergar na escola um espaço que oferece algo para a vida fazendo com que os conteúdos do livro didático se tornem enriquecidos reformulados para desenvolvimento de uma consciência crítica, de uma vivência coletiva frente a uma realidade dinâmica e mutável.

Pensando sobre os Conteúdos

Essa categoria merece atenção especial devido à amplitude, à complexidade e à importância da organização e seleção de conteúdos na prática de ensino e na aprendizagem dos alunos. No entanto, o que se presencia a partir da literatura da área, é a ausência de um tratamento mais orgânico dessa questão, especificando-se o ideário pedagógico, os pressupostos subjacentes às diferentes formas de seleção e organização de conteúdos. O que se apresenta ao professor em formação hoje são, na maioria das vezes, instrumentos de orientação predominantemente tecnicistas, listagens prontas determinadas muitas vezes pelos órgãos oficiais reguladores da educação no Estado e no País como se fossem a única forma de tratamento da questão.

Martins (1989) questiona a responsabilidade da seleção e organização dos conteúdos, e evidencia a relevância desse processo dentro da didática teórica e da didática prática e mais uma vez compreendemos que as questões históricas que permeiam as várias teorias da educação determinam a importância da seleção e organização criteriosa desses conteúdos.

Os professores, no seu dia-a-dia, em contato com alunos concretos, pertencentes a uma sociedade concreta, sentem, mas não compreendem os determinantes da distância entre os conteúdos preconizados pela escola e pelos didatas e os interesses e necessidades práticas dos seus alunos. Ora, o conteúdo e o conhecimento só adquirem significado se vinculados à Didática teórica – aquela desenvolvida nos programas da disciplina em cursos de formação inicial ou continuada, e que se explica segundo pressupostos científicos que visam à ação educativa, mas distanciada desta. A Didática Prática é – aquela vivenciada pelos professores nas escolas de ensino fundamental (anos iniciais) e médio, e que se explica pelos determinantes do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação às exigências sociais, a realidade existencial dos alunos; se voltados para a resolução dos problemas colocados pela prática social; se respeitam os saberes e histórias de vida dos alunos e professores; são capazes de fornecer instrumentais teóricos e práticos para negar dialeticamente esta mesma prática social. E é neste contexto que assumimos o conceito de conteúdos escolares nesta pesquisa, sendo aqui considerados como instrumentos necessários a um fazer educativo sociopoliticamente definido.

Durante muito tempo, a questão da seleção e organização dos conteúdos escolares foi tratada do ponto de vista exclusivamente técnico nos cursos formadores do profissional do ensino. À escola, atribuía-se a função de transmissão do saber acumulado historicamente, cientificamente organizado, considerando aspectos lógicos e psicológicos tendo como pressuposto que uma formação teórica sólida garante uma prática consequente.

A lógica subjacente a essa abordagem é a de que a teoria é guia da ação, caracterizando-se a separação entre a teoria e a prática. Fato característico na pedagogia tradicional, onde o aluno é mero

personagem no processo de ensino-aprendizagem. Nesta tendência, vê-se uma falta de mobilidade do currículo, onde o professor simplesmente repassa conteúdos previamente programados e massificados, sem analisar sua importância e necessidade no contexto social em que está inserido.

Ultimamente, essa questão tem sido alvo de muitas discussões entre os professores progressistas que, comprometidos com a maioria dos estudantes presente nas escolas, buscam inverter a lógica subjacente à abordagem tradicionalista, orientando a seleção e organização dos conteúdos escolares a partir do pressuposto de que para essa maioria, teoria e prática se constituem numa unidade. Ou seja, no fazer gera-se o saber. Esses educadores progressistas encontram-se dentro de linhas pedagógicas que visam a formação de um cidadão crítico, comprometido com necessidades de transformações sociais que imperam nos nossos dias.

Em se tratando de conteúdos, convém lembrar que o conhecimento pedagógico dos conteúdos (o saber selecionar e organizar didaticamente) que o professor precisa construir é um tipo de saber que vai além do conhecimento da matéria por si mesma para a dimensão do conhecimento da matéria que se vai ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil. Faz do ensino uma arte.

Durante o trabalho de observação no campo do estágio (Escolas públicas Municipais do Ensino Fundamental – Anos Iniciais) constatamos uma importante dificuldade dos estudantes de Pedagogia em trabalhar com conteúdos específicos de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Notamos que em maior parte das práticas de estágio, o momento de aprofundamento, explicações, compreensão, exploração e interpretação desses conteúdos específicos cediam lugar para outros tipos de atividades como: pinturas de desenhos; músicas; vídeos, etc. Ressaltamos que acreditamos e somos a favor de diversificação e pluralidades dos recursos didáticos e dos modos de fazer. O que chamamos atenção e lançamos uma crítica é sobre as dificuldades de explorar esses recursos e de fazer as devidas relações dos mesmos com os conteúdos a serem trabalhados.

Presenciamos situações em uma aula de ciências onde os conteúdos apresentados no plano de aula era a fotossíntese. Durante a aula as estagiárias apresentaram um rico e variado repertório em termos de recursos: sementes, terra e vasilha para plantar; música sobre as fases de crescimento das plantas; papéis coloridos e lápis para desenhar. As atividades descritas foram desenvolvidas em seu passo a passo, com a participação dos estudantes e numa atmosfera onde a ludicidade tinha o seu espaço assegurado. No entanto, notamos que em nenhum momento houve uma problematização acerca da fotossíntese, uma explicação do se se trata ou uma relação daquelas atividades com o conteúdo que deveria ser tratado.

Essa situação se mostrou com uma preocupante frequência no decorrer das atividades desenvolvidas no desenvolvimento do estágio. É importante colocar que essa realidade se instaura por uma série de fatores diferenciados: falta de tempo dos estagiários/professores para se apropriarem desses conteúdos; a questão da disciplina nas salas de aula; um currículo de pedagogia que ainda precisa ser revisto do ponto de vista de suas metodologias específicas.

No ano de 1986 Lee Shulman divulga um estudo sobre formação de professores que toma corpo tornando-se uma referência mundial e que funda uma nova área de conhecimento, o “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Nessa perspectiva, o ato de ensinar demanda mais que o conhecimento específico da disciplina, assim como ultrapassa os conhecimentos pedagógicos, requerendo um complexo de conhecimentos que se encontram na interface destes e, aliados aos mesmos, formam a base de conhecimento do professor. Sobre este conhecimento Shulman revela que:

[...] abarca os aspectos do assunto que são mais férteis para o ensino. [...] as mais úteis formas de representação dessas ideias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em uma palavra a forma de representar e formular o assunto que o torna compreensível para outros... Isso também inclui um entendimento do que faz o ensino de tópicos específicos fáceis ou difíceis: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem com eles para o aprendizado (Shulman 1986, p. 9).

Assim, a partir da demanda explicitada pelo autor é quase que imediata a nossa reflexão sobre os estudos no âmbito da formação de professores que apontam para alguns problemas que precisam ser debatidos em profundidade, dentre os quais destacamos: a desarticulação entre a realidade prática e os conteúdos acadêmicos do futuro professor (Perrenoud, 1997, 2001; Pereira, 2000); a separação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas (Carvalho, 1988; Pimenta, 1994, 1996, 1997; Pereira, 2000). É necessário que o universo acadêmico abarque em seus processos formativos mais aspectos da realidade. O que de fato é tratado no campo da metodologia da ciência, por exemplo, que não evidencia ou o faz de forma deficitária, a necessidade da construção de uma relação madura entre a forma e o conteúdo? Será que discutem o currículo das séries iniciais no sentido de organização, planejamento, avaliação e pesquisa? As dificuldades enfrentadas pelos estagiários/ professores perpassam desde os equívocos curriculares, até as questões econômicas e sociais que se encarregam de filtrar as boas e más condições de formação.

Reflexões sobre a prática de ensino na realização do estágio supervisionado

Vale colocar nesse ponto dos nossos estudos que compreendemos que a prática pedagógica se constitui por ações, conhecimentos e valores de um processo intencional e sistematizado, com finalidades educativas e formativas, que possibilitam a simultânea singularização, socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo de interações entre indivíduos e contextos. Ludke (1995, p. 118) assegura que a prática de ensino deve permitir ao professor ser “[...] formador da própria concepção da matéria e da maneira de ensiná-la, como um saber em construção”. Isso significa a relevância da dimensão da prática de ensino docente, uma vez que tende a contribuir para a formação de um professor comprometido com o seu fazer.

Não é raro observamos que os professores colocam a prática de ensino como um campo de conflitos, desafios, incertezas, frustrações. Esta análise se deve a uma série de fatores: falta de estrutura nas escolas, falta de recursos, baixos salários, indisciplina, os problemas sociais que mexem fundo com as relações em sala de aula, a desvalorização do magistério. Poderíamos enumerar muitos outros fatores, mas o cerne da reflexão se refere à prática dos estagiários do curso de Pedagogia (sexto semestre) e suas dificuldades no trabalho com os conteúdos específicos das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Quando definimos essa categoria anteriormente, afirmamos ser esta um conjunto de ações que visa trabalhar vários aspectos: relacionais, humanos, pedagógicos, sociais; contudo, verificamos que os estagiários/ professores se mostram mais preocupados com questões como indisciplina, e o número de recursos a serem utilizados em suas aulas do que com o domínio conceitual e pedagógico dos conteúdos a serem trabalhados. Uma vez mais falta a visão ampla das reais dimensões dos nossos problemas educacionais, falta a crítica para perceber que, mesmo diante de tais situações, é necessário a compreensão e interpretação do que se ensina.

No dizer de Freire (1996, p. 43), a prática crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer; mas pensar certo não é uma construção que se dá facilmente. O pensar certo é um pensar consciente que se dá no processo da formação profissional, na prática profissional e na interação com o mundo. Entendemos esse processo de atuação e formação profissional como um espaço de compreensão e prática da pesquisa.

Concordamos com o dizer de Freire, quando afirma que o pensar certo não se constrói facilmente; acrescentamos que a prática pedagógica, para se efetivar como um todo, necessita da apropriação do conhecimento, que será possível através de um processo de caráter investigativo. Considerada apenas como atividade cotidiana, a prática, nunca poderá produzir conhecimento. Dado o seu caráter repetitivo, ela apenas consegue agrupar as experiências do dia a dia sem superá-las. Contudo, conforme asseguramos acima, não queremos dizer que os problemas apresentados não devam ser questionados na sua cotidianeidade, compreendemos que a importância dessa mudança na

prática de ensino implica a releitura da função do professor como profissional e da escola como organização promotora do desenvolvimento do processo educativo.

Conclusão

Nos caminhos trilhados nesta pesquisa, pudemos observar e compreender algumas fragilidades e dificuldades enfrentadas pela da prática de ensino durante a realização do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia. É preciso pensar em aspectos estruturantes a partir de outras variáveis como a falta de políticas públicas em educação, que possibilitem cursos de qualidade, que oportunizem aos professores leituras e estudos sistemáticos de temas pertinentes à prática de ensino, políticas salariais que ofereçam ao estagiário/ professor condições de assinar revistas e periódicos, a fim de estarem sempre atualizados. Observamos que os estudantes/ professores estudam de forma aligeirada, devido a uma carga horária de trabalho exaustiva, carga horária que por necessidades pessoais os professores precisam assumir devido aos baixos salários.

Faz-se necessário resgatar a base reflexiva da atuação do professor, com a intenção de possibilitar o entendimento das situações problemáticas da prática. Contreras (1997) aponta a necessidade da reflexão – aqui entendida por nós, como pré-requisito para a realização da pesquisa e, por consequência, a crítica diante das desarticulações durante o processo formativo do professor apontadas nesse estudo. É preciso remeter-se a uma realidade mais ampla e contextualizá-la histórica e criticamente. Nessa perspectiva, não é qualquer reflexão que deve ser considerada, mas aquela acompanhada da crítica. A reflexão crítica não se refere apenas a uma análise da prática de ensino, mas supõe, fundamentalmente, o questionamento das estruturas em que o estagiário/ professor atua, cumprindo assim um papel de emancipação ao possibilitar o desvelamento do sentido ideológico da prática de ensino.

Acreditamos que ninguém pode se tornar professor sem compreender a dimensão desse processo de formação. Esse estudo foi de fundamental importância, porque através dele compreendemos que a prática de ensino não tem um sentido neutro. Possui um sentido filosófico, sociológico e político, sentidos estes que o professor precisa conhecer, aprender a avaliar e decidir sobre que tipo de postura apresenta em relação a cada um. Que concepção de ensino, de planejamento, de metodologia; qual a teoria, a abordagem teórica que irão embasar a sua prática enquanto profissional – tais questões são de extrema importância.

Referências

- ANDRADE, Dídima Maria de Mello- Formação inicial e construção de saberes profissionais docentes- Dissertação de Mestrado [manuscrito] : Um estudo de caso no seio do Programa Rede Uneb 2000 / por Dídima Maria de Mello Andrade. – 2007. 133 f. ; 29 cm.
- BALZAN, Newton César. Hei de vencer, mesmo sendo professor ou a introjeção da ética do dominador. Revista de Educação - AEC, Brasília, DF, v. 14, n. 58, p. 16-21, out./dez. 1985.
- BALZAN, Newton César; PAOLI, Niervenius J. Licenciaturas: o discurso e a realidade. Ciência e Leitura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 147-151, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394/96. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação e Sociedade. Campinas – SP, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.
- MARTINS, Pura Lucia O. A didática na atual organização do trabalho na escola: uma experiência metodológica. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte
- . _____. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização. In: VEIGA, Ilma Passos. Repensando a didática. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Didática teórica / Didática prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989a.

NÓVOA, Antônio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4 (1), 1991.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

_____. *Saberes pedagógicos e atividade docente: saberes e docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *De professores pesquisa e didática*. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção entre nós professores).

_____. *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.