

Uma abordagem reflexiva sobre a formação e a prática em pedagogia

A reflective approach to training and practice in pedagogy

DOI:10.34117/bjdv8n2-289

Recebimento dos originais: 07/01/2022

Aceitação para publicação: 18/02/2022

Thiago Sousa da Silva

Graduando do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará - UFPA

Instituição: Universidade Federal do Pará, FAED - Belém, PA

R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, CEP 66075-110

E-mail: thiagoviseu@gmail.com

Evanildo Moraes Estumano

Doutor em Antropologia pela Universidade Federal do Pará - UFPA

Instituição: Universidade Federal do Pará, ICED - Belém, PA

R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, CEP 66075-110

E-mail: evanildoestumano@gmail.com

RESUMO

A atual conjuntura propõe novas reflexões sobre o papel da formação humana e profissional. Exigências na esfera da formação acadêmica e da atuação nos processos de ensino são o foco desta discussão. A pesquisa bibliográfica foi utilizada como meio fundamental para constituição deste estudo, mediante obra de autores que tratam da formação de professores, da prática pedagógica e da avaliação da aprendizagem. Destaca-se que a identidade do pedagogo como docente é baseada em uma formação transdisciplinar, com sua prática vinculada à avaliação e sua intencionalidade educativa como um dos principais instrumentos na mediação dos saberes escolares. Desse modo, não se pode perder de vistas processos de formação construídos historicamente e os acontecimentos que configuraram as características próprias da profissionalização de educadores, em especial o pedagogo que teve uma luta singular para forjar uma identidade própria.

Palavras-chave: Formação de professores, Pedagogia, Educação, Avaliação.

ABSTRACT

The current conjuncture proposes new reflections on the role of human and professional formation. Demands on the sphere of academic formation and the performance in the teaching processes are the focus of this discussion. The bibliographical research was used as a fundamental means for the constitution of this study, through the work of authors who deal with teacher education, pedagogical practice, and learning evaluation. It is emphasized that the identity of the pedagogue as a teacher is based on a transdisciplinary training, with his practice linked to evaluation and his educational intentionality as one of the main instruments in the mediation of school knowledge. In this way, one cannot lose sight of historically constructed formation processes and the events that have configured the characteristics of professionalization of educators, especially the pedagogue, who had a singular struggle to forge his own identity.

Keywords: Teacher education, Pedagogy, Education, Evaluation.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto social, político e econômico em que o contato social presencial foi minimizado excessivamente em decorrência de problemas de saúde pública, é possível observar a emergência de desafios que outrora não eram esperados nas sociedades particulares e, que suscitam uma profunda reflexão sobre o papel do ser humano no mundo, sobre sua identidade individual e coletiva. Assim como em diferentes momentos da história em que ocorreram processos de industrialização acelerada, guerras mundiais, epidemias diversas, torna-se necessário hoje que as pessoas acompanhem as mudanças que ocorrem ao seu redor, reinventando-se a partir das dadas circunstâncias e acontecimentos como um fato histórico.

Neste cenário particular, cunhado por maiores incertezas sobre o futuro, a formação docente requer profissionais capazes de desenvolver seu trabalho nas diferentes situações existentes dentro do contexto educacional multifacetado para que consigam responder às novas exigências e urgências do tempo presente.

De certo que frente às dificuldades existentes foi necessária a reinvenção de inúmeras categorias profissionais, dentre as quais a de professor, causando impacto social nos diferentes ambientes e relações de trabalho. A necessidade da apropriação de tecnologias comunicacionais que não estão à disposição da totalidade do público que acessa a escola fez com que professores e alunos se vissem forçados em um curto período, à aquisição de ferramentas e habilidades especiais para o acompanhamento formativo.

No entanto, esse deslocamento não pode perder de vista aquilo que já foi construído historicamente por meio dos programas e projetos de estudo e pesquisa voltados à configuração das características da área de formação de educadores, em especial a do pedagogo, que teve uma luta singular para forjar uma identidade própria. Diante disso, propõe-se evidenciar e discutir a respeito da identidade do profissional da Educação, em específico a do Pedagogo, abordando sua formação, sua presença no ato educativo como sujeito constituinte dos processos formativos de pessoas desde a tenra idade e problematizando a prática por meio dos processos avaliativos dos objetivos educacionais.

A educação em sentido amplo de formação da pessoa como membro de um grupo social que deve atuar para a qualidade de vida dos seus membros é princípio de todo ato formativo. Os diferentes contextos em que vivemos estão voltados em todos os momentos para o ensino ou aprendizado de novos conhecimentos, mesmo estes sendo os mais comuns ou básicos dentro do cotidiano. Como enfatiza Libâneo (2010, p. 26), “ninguém

escapa da educação”, isto é, nos diferentes ambientes e lugares há predisposição às interações educativas, seja para ensinar ou para aprender uns com os outros. De fato, seja qual for a situação vivida, os sujeitos e os tempo de aprendizagem se implicam.

Em vista disso, a pesquisa bibliográfica foi utilizada como meio fundamental para constituição deste estudo, levando em consideração que Marconi e Lakatos (2003, p. 44-45) ressaltam como importante para este tipo de pesquisa a aptidão pelo assunto, pela formação universitária e a busca de materiais suficientes para o estudo. Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2002) diz que a fonte desse tipo de pesquisa é encontrada em material já elaborado como livros e artigos científicos. Sendo assim, utiliza-se as obras de autores como Luckesi (2000; 2013), Freitas (2002), Esteban (2002), Libâneo (2010) que tratam sobre a história de formação de professores em Pedagogia e sobre as práticas pedagógicas resultantes da atuação na docência.

Para tanto, o texto está dividido em duas seções comportando a primeira uma ligeira abordagem sobre a formação do Pedagogo em obras que relatam mudanças curriculares da formação e trazem à tona a constituição da identidade profissional do licenciado em Pedagogia, assim como a reflexão sobre a prática pedagógica. A segunda seção aborda a avaliação como característica essencial da prática docente a fim de evidenciar o que ela significa e como é realizada enquanto ação pedagógica.

2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nas discussões ocorridas no campo da Educação desde o período da criação do curso de Pedagogia na década de 1930, esteve em questão a formação do Pedagogo como docente no Brasil. O histórico de formação do Pedagogo já em sua origem foi concebida em nível superior passando por modelos desde o esquema três mais um (3+1) que formava bacharéis nos três primeiros anos do curso e licenciados, aqueles que por mais um ano cursassem as disciplinas de didática e prática do ensino, passando pelas habilitações técnicas posteriores à licenciatura até a própria habilitação da licenciatura para a atuação na docência dos primeiros anos do ensino fundamental, entre outros modelos instituídos pelas próprias instituições de ensino superior (PAULA; MACHADO, 2009; ROMERO; NUNES, 2017).

A habilitação nas especialidades, por exemplo, ocorria sob o modelo de educação vigente, que baseava o currículo no ensino tecnicista para a produção do trabalho, caracterizando a sociedade capitalista nos anos 1960 e 1970. Nos anos posteriores,

iniciativas de uma educação voltada para a prática reflexiva que visava à construção e à participação de sujeitos históricos, caracterizam as propostas por uma educação democrática e participativa.

Freitas (2002, p. 139) ressalta que uma educação emancipadora tem seu início na década de 1980 com pensamentos sobre o fim da dicotomia entre os “professores e especialistas, pedagogias e licenciaturas, especialistas e generalistas” com intuito de formular uma identidade própria do educador em seu sentido mais amplo e, assim, diminuir o distanciamento que até então se percebia em relação à formação docente. Apesar dessa tentativa, Libâneo (2010) classifica novas faces da Educação presentes em diferentes segmentos da vida cotidiana, cada vez mais crescentes com as novas propostas de habilitações para Pedagogia, contra os quais houve levantes que implicaram na diminuição dos estudos e em propostas de extinção dos novos formatos de cursos e áreas de atuação.

Sobre a formação de professores, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Artigo 62 diz que “os profissionais da educação básica serão formados em nível superior nos cursos de licenciatura, graduação plena como atributo para exercer atividade em magistério na educação infantil e no ensino fundamental em seus anos iniciais”. Dessa maneira, todos aqueles que desejam ser professores da Educação Básica necessitam estar habilitados em licenciatura, mas para serem professores da educação infantil faz-se necessário a formação em Pedagogia, independente de possuírem diploma em licenciaturas específicas.

Logo, a formação de Pedagogos é um caso particular dentre as demais formações em licenciatura, por possuir além das disciplinas teóricas como alicerce para a prática pedagógica, disciplinas práticas que visam à integração com as demais para o desenvolvimento de habilidades requeridas pela docência nesta etapa de ensino. Dentre os recursos dos fazeres pedagógicos reconhecidos como essenciais está o aprendizado para a prática pedagógica e ao mesmo tempo a necessária reflexão sobre a prática atual em vista do aperfeiçoamento da prática futura.

Domingo (2010) fala de uma necessidade do reconhecimento entre experiência e saber que são dois conceitos que devem andar juntos, assim como os conceitos de teoria e prática, apontando que a formação de professores deve ser baseada de experiências que enriqueçam sua prática pedagógica e que por isso

Desde este punto de vista, el saber no puede desligarse de la experiencia; necessita mantenerse en relación viva com ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (um hacer concreto, de alguien), nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necessita hacerel recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan esse hacer personal (DOMINGO, 2010, p. 9).

As experiências estão relacionadas à formação profissional inicial baseadas no estudo e aprofundamento teórico e nas práticas vivenciadas no contexto da escola que permitem o seu entrelaçamento, como também se baseia na problematização, na investigação e na mediação que são próprias de cada educador e de cada aluno, oportunizando ao estudante que faça suas próprias mediações e construam significados para si a partir do que já conhecem (DOMINGO, 2010).

Assim, a finalidade da Pedagogia, de acordo com Libâneo (2010, p. 33), está caracterizada por uma educação intencional que visa o direcionamento do ato educativo às pessoas presentes como participantes das esferas sociais e políticas; a prática ou ação educativa responsável centra-se em viabilizar os meios pelos quais serão ensinados os saberes sociais.

A discussão oportuna levantada por Paula e Machado (2009) sobre a identidade do Pedagogo quando tratam da Pedagogia social e da Educação não formal, coloca sob análise um modelo de ensino pautado na docência. O ponto de inflexão está no fato de que do outro lado ocorre a Educação social voltada para um contexto formativo ampliado, que exige uma formação que vá além da sala de aula e amplie os limites do fazer educativo e dos vários lugares em que o Pedagogo pode exercer sua prática pedagógica.

Entende-se que todo ato organizado pelo profissional de Pedagogia é uma ação educativa, pois exige planejamento das atividades, didática em seu desenvolvimento e avaliação de seus resultados. Libâneo (2010) apresenta a educação contemporânea nos seus mais diversos aspectos como uma educação que vai além da escola, presente no interior das famílias, dos grupos religiosos, dos movimentos sociais, dos partidos políticos, dentre outros, fazendo com que aumentassem as investigações pedagógicas nestes ambientes com intuito de acompanhar o processo educativo que ali são realizados.

3 A AVALIAÇÃO COMO COMPONENTE DA AÇÃO PEDAGÓGICA

A avaliação é constituinte da ação pedagógica. Para avaliar é necessário um planejamento da parte do professor para o acompanhamento dos processos educativos, a

fim de diagnosticar e identificar quais são os pontos de intervenções necessários para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A maneira como se dá a avaliação é um dos pontos a serem discutido visando a definição de sua finalidade. Neste sentido, é necessário problematizar a intencionalidade do professor em avaliar o aluno por meio de exames voltados somente à notação que, por vezes, promovem nos discentes o desprazer pela escola e pelo conhecimento, ou de práticas avaliativas com vistas a conhecer as habilidades dos alunos e assim aprimorar a compreensão do conteúdo conforme suas necessidades; para isso “à avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames [...]” (LUCKESI, 2000, p. 6).

Nessa perspectiva, segue-se o entendimento de Chueiri (2008) que relaciona a avaliação a uma concepção de mundo, de vivência e de significados. O ato de avaliar não pode ser vazio ou neutro, mas resultado das práticas pedagógicas adotadas por professores e da intencionalidade educativa impressa por eles no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. O autor apresenta ainda algumas das concepções de avaliação que permeiam principalmente o modelo tradicional de ensino com características de exames, classificação e, por outro lado, a qualificação da avaliação que caminha para a consideração das diferenças pessoais, dos ritmos de aprendizagem, do foco no conhecimento.

Para superar as ações que apartem o estudante do caminho da produção do conhecimento e da reflexão sobre a vida o ensino não pode estar pautado de forma mecânica somente na transmissão de conteúdos e na sua testagem métrica, pois “a avaliação perde seu sentido, que precisa ser redefinido para que ela seja uma prática realmente relevante no processo de ensino/aprendizagem” (ESTEBAN, 2002, p. 133). Isso implica em trazer à tona as dificuldades individuais e elegê-las para obter resultados positivos, considerando os conhecimentos prévios dos educandos, valorizando a realidade em que vivem como matéria-prima para associação com interesses do seu dia a dia e da produção dos conhecimentos gerais.

Luckesi (2013) caracteriza este modelo educacional ao considerar que o ensino está mais voltado a responder a um exame que leve estudante a alcançar a aprovação no final do ano letivo do que voltado para o aprendizado de fato, o que gera um aprendizado mecânico reforçado pelas expectativas dos pais, dos professores e, assim, assumido pelos próprios educandos. Dessa maneira, não se pode ter uma visão heterogênea dos alunos,

mas uniformizadora, ao contrário de ressaltar as individualidades e particularidades dos alunos no processo educacional

Uberti (2013, p. 1227) ainda nos diz que apesar dos esforços a escola continua fazendo a categorização de alunos para que consiga por meio da intencionalidade intervir de maneira mais direta no processo de ensino-aprendizagem para que se tenha um retorno da intencionalidade planejada. Segundo este autor, ter indiferença em relação à categorização pode prejudicar a aprendizagem do aluno, pois cada sujeito em sua especificidade tem dificuldades e habilidades nos diferentes momentos durante o ensino.

Ao questionar o processo de avaliação em favor da intencionalidade pedagógica do ato avaliativo Esteban (2002) evidencia desafios no horizonte de

[u]ma avaliação que não estivesse atrelada à classificação e hierarquização, posto que esta parecia impossível, e que pudesse incorporar o inesperado, a diferença, o aparentemente inexistente, que contribuísse para dar visibilidade aos processos não percebidos imediatamente ou não valorizados freqüentemente e que pudesse incorporar as oposições que se revelam nas atividades escolares (ESTEBAN, 2002, p. 133).

Esta abordagem demonstra o quanto uma avaliação posta de forma verticalizada por meio de conteúdo e notas pode incidir sobre as habilidades próprias de cada pessoa, dificultando o conhecimento e desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades. Por conseguinte, são os processos mediados pelo professor que criam as circunstâncias apropriadas para que sejam descobertas aptidões que outrora não eram reconhecidas, com intuito de construir no seio escolar sujeitos críticos e reflexivos em sua própria vivência capazes de tomar atitudes e a partir delas refletir.

A experimentação referida anteriormente é também destacada por Uberti (2013, p. 1232) quando diz que “[é] a partir desse encontro com os signos que o sujeito tem uma experiência de problematização, quando o diferencial do signo lhe toca, criando um problema para o pensamento”. Atribui-se, assim, importância ao contato da pessoa com o objeto a ser conhecido para que se crie diante dela suas próprias indagações e formule suas próprias respostas, com a participação do professor como o mediador da construção do conhecimento.

Nesse sentido, caminhamos para uma aprendizagem que está envolta de atos coletivos, participativos e da construção mútua na relação professor-aluno, envolvendo elementos indispensáveis para a avaliação da aprendizagem apontados por Lucksei (2000) como necessariamente “amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva”. É nessa perspectiva que se vislumbra o ato de educar por meio de significativos processos que

permitam o enredo de alunos e escola como unidade educativa, a fim de uma aprendizagem amorosa e inclusiva com a participação em um ensino dinâmico e criativo.

Neste quadro, compreende-se a necessidade da formação de professores que organizem sua ação pedagógica de forma criativa e inovadora, pois “conduzir a avaliação nesse contexto implica reflexão crítica sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e de possibilitar uma tomada de decisões [...]” (NETO; AQUINO, 2009, p. 230); decisões, diga-se, pertinentes ao desenvolvimento educativo e formativo. Portanto, é essencial que a formação de professores esteja sempre em discussão nas instituições formadoras, e nas instâncias em que se define o perfil de profissionais que atuarão na Educação nos seus diversos níveis.

4 CONCLUSÃO

A pauta da identidade do Pedagogo como docente permite uma incursão sobre sua formação e prática, problematizando o currículo em seus diferentes modelos e suas diferenciações e aproximações ao currículo das grandes áreas de estudo como a Matemática, Ciências, História, Geografia, Sociologia e outras. Ao passo que se desafia a uma formação transdisciplinar com vistas a contemplar desde a historicidade da educação, as áreas específicas de ensino até a constituição de prática e ação pedagógica que é própria da sua identidade mediante, entre outras, as disciplinas de Didática, Currículo, Coordenação Pedagógica, Pesquisa e Prática Pedagógica.

As abordagens sobre a formação do Pedagogo e de sua prática vinculada à avaliação como um dos principais instrumentos na mediação dos saberes escolares é um dos elos da qualidade social da Educação, de sua constituição crítica. O planejamento e a reflexão sobre a intencionalidade expressa nos objetivos educacionais colocam a avaliação não como produto imediato, mas como processo em que o docente faz o participante interagir e ser acompanhado durante sua aprendizagem atual a qual será base para aprendizagens futuras.

Reafirma-se, no contexto desta discussão sobre formação e prática docente, o importante papel do docente a superar a visão do detentor e de transmissor de conhecimento, em prol do sujeito mediador que qualifica, critica e supera os saberes já existentes dos estudantes e induz à construção de novos saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional – EAE**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr., 2008.

DOMINGO, J. C. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal - **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 24, n. 2, p. 61-81, ago. 2010.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino-aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 129-137, abr. 2002.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre: ARTMED. ano 3, n. 12, p. 6-1, fev./abr. 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e preposições**. 1. ed. [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2013.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NETO, A. L. G. C; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.223-240, ago. 2009.

PAULA, E. M. A. T.; MACHADO, R. Érico Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educar em Revista**, n. 35, p. 223-236, 2009.

ROMERO, L. A; NUNES, A. L. R. **Formação e atuação de professores em Educação Infantil: processos colaborativos de pesquisa**. 1. ed. Curitiba: APPRIS, 2017.

UBERTI, L. Intencionalidade Educativa. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out./dez. 2013.