

Karina Soledad Maldonado Molina
(Organizadora)
Barbara Corominas Valério
(Organizadora)

Os desafios para a formação inicial na Pandemia de Covid-19: PIBID e PRP USP: caminhos e conquistas



ESALQ

USP



CAPES

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE: UM OLHAR PARA OS CONTEXTOS E DESAFIOS

Karina Soledad Maldonado Molina ¹
Barbara Corominas Valério ²

Introdução

Este capítulo de cunho teórico, que é apresentado em forma de ensaio, se propõe a tecer fios de discussão sem a pretensão de esgotar ou ser a única forma de análise desta realidade complexa que é a formação contínua de docentes do ensino superior. Utilizamos o conceito de formação contínua como proposto por Nóvoa (1992), no qual defende que esta seja compreendida na lógica do desenvolvimento profissional dos professores articulado ao desenvolvimento organizacional das escolas.

Em um levantamento de produções a respeito desta temática foram localizadas 9 pesquisas, sendo que dentre os temas há uma pesquisa com a análise de programa de formação de docentes, um trabalho sobre a formação de docentes para a inclusão de pessoas com deficiência e os demais analisam a formação e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como para a Educação a Distância. Desta forma, a temática é central e é passível de investigação nos Programa de Formação de Professores da Capes.

Os Programas de Formação Inicial da Capes que são o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) favorecem que ocorra uma real articulação entre teoria e prática, possibilitando discussões acadêmicas consistentes, marcadamente da formação inicial e da formação contínua de professores das e nas diferentes redes de ensino. Nos dois anos de pandemia da Covid-19 tiveram desafios significativos para os docentes das universidades que foram a apropriação do uso das tecnologias da comunicação, a construção de ensino remoto e o maior dos desafios foi desenvolver os subprojetos nestas mesmas condições. Para além de aquisições pessoais, a coordenação e a orientação dos processos nas unidades escolares exigiram dos docentes formação contínua.

Ao planejarmos a atividade de finalização dos projetos institucionais do edital de 2020, foram definidos Fóruns Temáticos que buscaram sistematizar e problematizar elementos centrais para os projetos. Dentre os fóruns, foi proposto um em que se discutia justamente a formação contínua dos docentes na universidade,

¹Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica USP e docente da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo;

²Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e docente do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo.

e o eixo de reflexão foi a construção de práticas contextualizadas nas realidades das diferentes unidades escolares. Um colega destacou que o PIBID colocou em sua frente à escola real, isto é, o portão da universidade ficou frente a frente com o portão da escola.

Esta constatação nos coloca diante de uma questão central: para qual escola estamos formando os professores em nossos cursos de licenciatura? Será a escola na qual estudamos, ou uma escola ideal – do mundo das ideias – que pouco dialoga com a realidade social e desigualdades que foram lançadas aos nossos olhos nestes tempos de pandemia.

Alguns colegas diante dessas questões e da demanda de contato direto com a escola, decorrentes da pandemia, podem até afirmar não conhecer ou reconhecer mais as escolas, seu funcionamento e suas comunidades. O choque com essa realidade escolar, vivenciada por muitos de nós, poderá limitar a ação educativa ou impulsioná-la para a construção de novas realidades.

Enquanto formadores de professores, em cursos de extensão ou como supervisores de estágio, nos deparamos com a afirmação de que na prática a teoria é outra, em nossa compreensão a teoria não está para servir à prática ou ser a única forma de nos apropriarmos desta ou sobre ela refletirmos, as teorias têm suas marcas históricas, sociais, culturais e econômicas. Ensinar não é uma receita pronta que, caso seja seguida fidedignamente, resultará da mesma forma; a complexidade do fenômeno do ensino e de seu par, a aprendizagem, resulta de múltiplos fatores.

Dentre os múltiplos fatores, temos o objeto da prática docente que é o ensino e a aprendizagem, sabemos que os estudantes aprendem de diferentes formas e que seus conhecimentos prévios, acumulados durante toda a sua educação formal ou informal, colaboraram em seu processo de aprendizagem.

Ensino na prática dos professores

Ao falarmos de ensino e aprendizagem, optamos por considerar o estudante como foco do processo. Anastasiou e Alves (2004) nos auxiliam a pensar que é importante que se estruture uma nova perspectiva, na qual o professor auxilie o estudante em seu aperfeiçoamento e em sua capacidade de pensar, de articular o conhecimento adquirido com seu conhecimento prévio e expressar, por meio de diferentes linguagens, a elaboração do conhecimento novo. Sobre a ação de ensinar, Anastasiou e Alves (2004) ainda propõem que:

[...] contém em si duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida [...]. Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou

plenamente, como seria necessário ou esperado para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação de ensinar? (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 18).

Anastasiou e Alves (2004), ao discutirem sobre a diferença entre aprender e apreender, apresentam o conceito de ensinagem:

[...] uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 20).

Observamos que ambas as partes devem estar conscientes de que o processo não é responsabilidade de uma delas, mas que cada uma tem sua responsabilidade e necessidade de comprometimento no processo. Faz-se necessário que o estudante esteja disponível para ser afetado e afetar seus interlocutores em sala de aula. Pensemos esta sala de aula como um espaço ampliado que envolve a escola, na qual os licenciandos vivem seu processo de construção identitária.

Sendo o processo de construção identitária o resultado do confronto entre o percurso biográfico e um contexto de ação empírica, como tem sustentado Claude Dubar (1991), é meu propósito enfatizar a importância do exercício do trabalho como o pólo decisivo do processo de produção da profissionalidade. A adoção deste ponto de vista permite-nos uma mais lúcida compreensão dos limites das estratégias clássicas de formação e a valorização fundamentada, da formação em contexto que, no caso dos professores, habitualmente referimos pela expressão de formação “centrada na escola” (CANÁRIO, 1998, p. 9-10).

Cunha (1989) nos auxilia a pensar as relações possíveis entre a sociedade, escola e a necessidade da compreensão do contexto e da territorialização:

Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada. É provável que muitos dos nossos cursos de formação de professores limitem-se a esta perspectiva. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. **O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas.** (CUNHA, 1989, p.24, grifo nosso)

A materialidade da escola se consolida no e pelo processo de materialidade deste espaço, conhecido e reconhecido como essencial para a nossa prática pedagógica. Portanto, é impossível pensar esta prática desconsiderando como o docente pensa

a formação de seus estudantes, a reflexão em sua prática pedagógica e no método de ensino adotado.

Para organizarmos esta discussão, faremos a divisão didática entre a formação dos licenciandos e a formação dos estudantes das escolas públicas, tendo em mente que elas se relacionam, porque a primeira precisa partir da realidade vivida pelos segundos.

Schön (2000) nos apresenta os conceitos de conhecimento na ação e reflexão. O primeiro é o componente diretamente relacionado com o saber-fazer, sendo espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. No segundo, a reflexão se revela a partir de situações produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente. A fim de propiciar a reflexão de forma efetiva, o autor propõe três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Outro aspecto importante na formação docente é a criticidade

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Um dos primeiros desafios quanto à formação dos licenciandos é fazer com que eles compreendam a centralidade da prática, mas não se limitem a ela. Devem partir dela para consolidar conhecimentos e validar elementos centrais das teorias que lhe dão sustentação.

Para os estudantes da educação básica, o desafio é pensar na realidade em que ele projeta e realiza suas ações para a partir daí dar significado e tornar o conhecimento significativo. Ausubel (1968) propõe que a aprendizagem significativa é aquela em que as novas ideias se relacionam de forma substantiva e não arbitrária a conhecimentos precedentes. O conhecimento prévio fornece uma estrutura para a ancoragem dos novos conhecimentos. Segundo Masini (2011)

A originalidade da Teoria de Aprendizagem Significativa é o foco na relação, em suas várias vertentes:

- 1) relação do homem com o mundo que o cerca;
- 2) relação de quem ensina com aquele que aprende;
- 3) relação do compreender de quem ensina com o compreender de quem aprende;
- 4) relação do conteúdo a ser ensinado com o que aquele que aprende já conhece;
- 5) relação do que se propõe ensinar com as condições de quem vai Aprender - seus interesses, nível de elaboração, representações e conceitos disponíveis nessa programação de ensino. (MASINI, 2011, p.17)

Um profissional capaz de tomar decisões em diferentes níveis e com graus de complexidades também diferentes é que torna necessária a reflexão sobre as práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

A Escola

A construção da identidade profissional dos professores demanda a presença da escola, no entanto, vivemos ainda a distância entre a formação universitária e a escola real, o que limita a formação e o reconhecimento desta escola. Por outro lado, quando esta distância é superada se abre um espaço efetivo para a construção da criatividade, autonomia, independência, trabalho em equipe e responsabilidade social. Concordamos com Canário (1998) ao dizer que

A escola é habitualmente pensada como o sitio onde os alunos *aprendem* e o professores *ensinam*. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprender a sua profissão* (CANÁRIO, 1998, p. 9).

Esta escola é central para os licenciandos em sua aprendizagem da profissão, sem a fragilidade da imaterialidade de uma escola ideal.

Diversos autores defendem que a profissionalidade do professor tem início quando ocupava os bancos escolares e convivia com outros professores que marcam a sua experiência de forma positiva ou negativa. Este processo é definido por Dubar (2002) como processo biográfico, o qual se confronta após a entrada no mundo do trabalho com o processo relacional que tem como eixo a instituição que exigirá transações subjetivas e objetivas.

Outro elemento para pensarmos é que a presença da escola na formação identitária dos licenciandos, professores das redes de ensino e dos docentes da universidade, por fazer parte da socialização secundária e de suas transações objetivas, constitui a socialização profissional compreendida como

a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. (CANÁRIO, 1998, p. 10)

A relação construída no espaço da escola desde a formação inicial, segundo Dubar (2002) ainda pertence à socialização primária, de forma contínua e longitudinal, propicia ao licenciando a compreensão de que a profissão não é meramente a junção de saberes e exercício profissional ou que o primeiro seja fruto exclusivamente deste último. O olhar para a formação teórica precisa ser compreendido para além da aprendizagem de receitas que garantem o resultado. A incerteza e a

complexidade deste ato educativo exigem que como professores, compreendamos desde cedo a impossibilidade ou a fragilidade desta tentativa de generalização de receitas como propõe Canário (1998).

Ao propor esta mudança na forma de compreensão do espaço escolar, seria necessário saber que

É deste ponto de vista que é possível estabelecer uma correspondência entre configurações identitárias e modos de formação profissional. Se defendermos, como Claude Dubar (1991, 1997), que o problema da mudança (individual e colectiva) das práticas profissionais é, antes de tudo, um problema de socialização profissional, então essa mudança supõe o desenvolvimento, no contexto de trabalho, de uma dinâmica formativa e de construção identitária que corresponde a reinventar novas modalidades de socialização profissional. Essa reinvenção só é possível na *acção*, donde resulta que os processos formativos passam, necessariamente, a instituir-se como processos de *intervenção* nas organizações de trabalho, ou seja, nas escolas (CANÁRIO, 1998, p. 19).

Para que isto seja possível,

Este trabalho implica o desenvolvimento de elevadas capacidades de abstracção, a aquisição de uma visão sistémica que lhes permita lidar com a complexidade, o recurso sistemático à experimentação (aprende-se com o erro) e o desenvolvimento de modos de aprendizagem em exercício, na interacção com os pares [...] O conjunto formado por estas diferentes características do processo de aprendizagem representa o oposto do modo escolar fundado na memorização, na repetição, na pedagogia do modelo, na competição (CANÁRIO, 1998, p. 20).

A partir desta nova relação com a escola proposta pelos programas, podemos possibilitar ao licenciandos que possam

Ora, reconhecer que a relação professor-aluno impregna a totalidade da acção profissional do professor, implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente aprendem no contacto com os alunos e serão melhores professores quanto maior fôr a sua capacidade para realizar essa aprendizagem. O que significa que o estereótipo tradicional de “bom” professor reduzido à qualidade de bom e “eficaz” transmissor de informações terá de dar lugar à figura do bom comunicador, definido, sobretudo, pelas suas qualidades de “escuta”, ou para utilizar as palavras de Donald Schön (1992, p. 83), pela sua disponibilidade para “ser surpreendido pelo que o aluno faz” num

segundo momento, tentar compreender “a razão por que foi surpreendido” (CANÁRIO, 1998, p. 21).

A consolidação desta capacidade de ser surpreendido pelo que o estudante faz, permite ao professor aprender e ensinar e nunca esquecer o que Paulo Freire (1996) tão bem nos ensinou: ao Ensinar se Aprende e ao se Aprender se Ensina.

Sem esgotar a discussão sobre a escola, um conceito que tem estado presente na produção de autores é a crise da escola, para fundamentar este conceito tomaremos de empréstimo a contribuição de Canário (1998) que tem se dedicado ao tema e que de forma clara nos propicia uma síntese fundamental

A “crise da escola”, fenómeno generalizadamente reconhecido, é susceptível de ser encarado e diagnosticado de formas muito diversas. Para uns, o que está em causa é, sobretudo, a “eficácia” da escola, passível de ser melhor a partir de uma intervenção centrada em aspectos técnicos (didácticos e curriculares). Para outros, no quais me incluo (e sem subestimar a importância de vertente técnica), estamos fundamentalmente em presença de uma crise de “legitimidade”, que decorre do desfasamento entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e lógicas de acção, presentes num público escolar cada vez mais diferenciado. Este “divórcio” traduz a dificuldade intrínseca à escola para lidar com a diversidade e, portanto, para providenciar recursos de sentido que tornem possível aprender. É nesta perspectiva que se valoriza como uma das dimensões essenciais do trabalho professor a de ser mais que um transmissor de informação, um “construtor de sentido” (CANÁRIO, 1998, p. 22).

Prossigamos lutando pela legitimidade da escola enquanto espaço privilegiado e efetivo de formação de todos os professores, sejam em formação inicial ou contínua, estes últimos das escolas e da universidade como se mostrou com o trabalho realizado nos programas durante a pandemia.

A compreensão e a tecnologia: elementos escolares

Morin (2003) inclui entre os sete saberes necessários para a educação do futuro, a compreensão. Identifica dois tipos de compreensão: a compreensão objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. A primeira passa pela inteligibilidade, a segunda, que implica um conhecimento de sujeito a sujeito, incluindo necessariamente um processo de empatia, de identificação e de projecção. A primeira por si não garante a segunda. A discussão de Morin (2003) traz questões fundamentais para o trabalho docente, como a realização da tolerância e os obstáculos à compreensão do outro, tanto no polo planetário como no polo individual, que se manifestam de modo crítico na sala de aula.

Ao escrever a respeito de ensinar para a compreensão, Morin (2003) começa destacando a importância da comunicação e afirma que mesmo havendo inúmeros meios para comunicação, a incompreensão permanece geral.

A reflexão a respeito do ensino para a compreensão teve início no século XX, como uma reação ao fato de que o currículo era compreendido, de forma estrita, como conteúdo que desenvolve determinadas habilidades. Os docentes podem ter clareza da necessidade de aprendizagem de determinados conteúdos, mas isto não fica claro para o estudante se ele não vivenciar o contexto de uma escola real, com sua história e marcas.

Neste contexto, a discussão sobre o papel do docente no processo de ensinagem seria o da mediação pedagógica que é compreendida como a interação virtual entre professor-alunos e alunos-alunos que favorecerá a aprendizagem significativa. Segundo Massetto (2008), o conceito de mediação pedagógica é compreendido por:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem do aluno, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se representar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASSETTO, 2008, p.144)

Segundo Moran (2008), podemos destacar a mediação pedagógica quanto às diferentes posturas que os docentes podem assumir, a saber: orientador/mediador intelectual; orientador/mediador emocional; orientador/mediador gerencial e comunicacional; orientador ético.

No que se refere ao uso de tecnologia da informação e comunicação, este foi um aprendizado para todos os docentes do ensino superior que até, então, mantinham, em geral, tais recursos como apoio para suas atividades. Com a pandemia, os apoios se tornam os meios para o processo de ensino e aprendizagem, construir esses papéis são por nós considerados como formação contínua dos docentes do ensino superior. Para os docentes atuantes nos programas, este desafio se articula com a necessidade de formação a ser oferecida aos professores nas escolas. Como ocorreu, na universidade, nas unidades escolares, a reconstrução ou a transformação para o ensino remoto emergencial trouxe também questões de ordem das tecnologias, do acesso e das diferentes linguagens.

Esses princípios norteadores nos confrontam com novas exigências do trabalho docente, além de apresentar uma nova forma de compreender a função docente e o próprio ensino, como consta do relatório de Delors (2012), a partir dos clássicos pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Desta forma, propiciar uma aprendizagem voltada para aprender a ler e a pensar o mundo nos tornando cidadãos responsáveis, conscientes e capazes de agir dentro da ética e do respeito, passa pela capacidade de conhecer e reconhecer a escola real com a qual precisamos lidar e para a qual devemos formar nossos estudantes independentemente da área de formação.

Quanto antes e maior for o contato dos licenciandos com os diferentes estudantes e das mais diversas unidades escolares, mais significativa e objetiva será a sua formação e, com isso, poderemos mudar uma fala presente entre os formandos dos cursos de licenciatura “não fui formado para lidar com esta realidade”.

Considerações Finais

Nosso intuito ao iniciar esta escrita foi um convite para a reflexão sobre a nossa formação contínua enquanto formadores de professores que se formam nas escolas com sua peculiaridade e territorialidade. Participar de forma responsável dos Programas de Formação Inicial da Capes PIBID e PRP, nos convida para esta formação contínua.

Com a responsabilidade social da universidade, não devemos pensar a escola como um lugar de explorar espaços e relações, mas, sim, como podemos contribuir com sua valorização, avanços e melhorias. Para qual escola estamos formando estes licenciandos? Para que e para quem estamos formando nossos licenciandos? Se o conhecimento produzido na universidade não dialoga com as mazelas da escola, para que ele serve?

Mais do que responder a essas questões, o nosso intuito foi propiciar uma parada para pensarmos sobre estas questões e sua pertinência. Finalizamos com a seguinte reflexão:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou enquanto ouvem. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 86).

A formação contínua dos docentes da universidade precisa partir da escola como espaço político formativo de todos os professores, principalmente, da e na formação inicial.

Referências

- ANASTASIOU, L. G.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville/SC: Editora Univille, 2004.
- AUSUBEL, D. P. **Meaningful Verbal Learning**. 2. ed. New York: Grune&Stratton, 1968.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n.6, 1^o semestre 1998, p. 9-27.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Tradução José Carlos Eufrásio. 7. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.
- DUBAR, C. **La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación**. Barcelona: Bellaterra. 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso de tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, v. 1, n. 1, p. 16-24, 2011.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- MORIN, E. A. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO. 2003, p. 118.
- NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. DEMAILLY, Lise C.; GARCÍA, Carlos M.; GÓMEZ, Angel P.; NÓVOA, Antônio; POPKEWITZ, Thomas S.; SCHÖN, Donald A.; ZEICHNER, Ken. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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