



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO: possibilidade de reflexões sobre a prática¹

Maria Eliana Soares; Willa Nayana Corrêa Almeida

Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas; Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas

Universidade Federal do Pará (marianaile2011@hotmail.com); Universidade Federal do Pará (willa.almeida@hotmail.com)

Resumo

Este artigo discute a importância da pós-graduação *Strictu sensu*, em nível de mestrado, para duas professoras da educação básica, considerando as possibilidades de mudança profissional e pessoal que esse nível de formação pode proporcionar. Para tanto, objetivamos discutir os fatores que influenciaram o ingresso e permanência das educadoras no curso de pós-graduação, bem como a contribuição deste curso para suas práticas docentes. A produção fundamenta-se em teorias que tratam da formação continuada de professores e da prática reflexiva, considerando a capacidade do professor se auto reconhecer além de formador, um transformador da realidade social. O instrumento utilizado para a pesquisa foi a narrativa escrita memorialística e a análise dos resultados deu-se por meio da análise textual discursiva. Constatamos que a busca pela formação continuada se torna a porta de entrada para a mudança pessoal e profissional dos professores, oportunizando a reconstrução das práticas e a descoberta de novos saberes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pós-graduação. Práticas reflexivas.

Introdução

A reflexão sobre a formação de professores neste novo século nos conduz a uma discussão teórica e prática de forma intensa, se considerarmos, que parte de nossa formação está implícita em nosso fazer docente, cujos mestres são nossos próprios alunos, haja vista que não há docência sem discência (FREIRE, 2002).

O novo paradigma de educação prima pela substituição da capacidade técnica de professor pelo domínio da capacidade política e racional (ALARCÃO, 2001), sendo mediador entre o conhecimento e a realidade do educando, formando sujeitos críticos e reflexivos. Isto porque, “atribui-se a nós professores a capacidade de sermos atores sociais, responsáveis em nossa autonomia, críticos em nosso pensamento, exigentes em nossa profissionalidade” (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Assim, parte da formação de nossos educandos depende da nossa própria formação, para que sejam contemplados elementos que nos dê subsídios de percepção, reflexão, autonomia, construção

¹ Trata-se de um estudo que foi realizado a partir das discussões ocorridas durante as aulas da disciplina de Pesquisa Narrativa do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, ofertado pelo Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará,



e reconstrução de saberes, necessários e fundamentais para o afinamento entre nossa prática e as teorias que explicam as complexidades do processo dinâmico do ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, nos propusemos a discutir neste texto a formação de professores no âmbito da pós-graduação *strictu sensu*, em nível de mestrado, na intenção de registrar aspectos autobiografados de professores de matemática em formação e os reflexos desses aspectos nas suas práticas, considerando a construção da sua identidade profissional.

Assim, a partir dos relatos das professoras colaboradoras, buscaremos relacionar as subjetividades de suas práticas com os referenciais que tratam da formação de professores. Para tanto, na perspectiva de compreendermos em que termo se configura o percurso formativo de professores de matemática no âmbito da pós-graduação, interrogamos: O que motivou as professoras a procurar pela formação continuada no âmbito da pós-graduação?

1 Discussões teóricas

De acordo com Filho e Alves (2003), nas últimas décadas muito tem se discutido sobre a necessidade da qualificação profissional inicial e continuada do docente, cuja preocupação “parte da premissa de que o aprimoramento do processo de formação de professores (educadores) requer muita ousadia e criatividade na construção de modelos educacionais mais promissores, que promovam a melhoria da qualidade do ensino no país” (FILHO e ALVES, 2003, p. 286).

É por isso que “[...] as experiências cotidianas e a reflexão-na-ação fazem que esse profissional ultrapasse as teorias científicas disponíveis, valendo-se de sua experiência pessoal, de seus valores e de seus sentimentos para solucionar qualquer conflito” (SILVA, 2009, p. 30).

A formação continuada, para muitos docentes é um investimento pessoal, uma vez que pode levar o sujeito a atingir estado de desenvolvimento e plenitude pessoal, em um processo em que busca desenvolver sua identidade profissional (GARCIA, 1999). Sendo assim, a constituição da identidade docente perpassa por aspectos como o pessoal, profissional, político e sociocultural.

Sobre isso Filho e Alves (2003) destacam que “a educação continuada vai além da prática”, ou seja, ultrapassa os limites de espaços e de tempo, exigindo a participação coletiva na construção do conhecimento, que deve ser responsabilidade de todos e ao mesmo tempo de cada um e, portanto, é preciso o sentimento de pertencimento (FILHO e ALVES, 2003). Nessa intenção, a formação de professores em nível de pós-graduação contribui para o amadurecimento acadêmico e para o fortalecimento da prática docente.



Desse mesmo modo, para Tardif (2002), o professor constitui-se pesquisador a partir da carga social representada por símbolos, valores, sentimentos e atitudes que podem ser interpretados, refutados e transformados em conhecimentos, a considerar que o papel do professor pesquisador é de um articulador entre os conhecimentos epistêmicos que perpassam no currículo escolar e sua relação com a vida em sociedade. Assim, ser professor pesquisador da própria prática é ir além do que os olhos veem, do que a imaginação permite, é aproximar o real do ideal numa condição de descobertas e de apropriação do saber (ZEICHNER, 2008).

2 Metodologia

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), na modalidade narrativa (CLANDININ e CONELLY, 2011), que utilizou como instrumento de coleta de dados relatos de experiência de duas professoras egressas no referido curso de pós-graduação, sendo nomeadas de forma fictícia de Ana e Beatriz.

Como metodologia de análise, buscou-se embasamento nas ideias de Moraes e Galiazzi (2007) sobre a Análise Textual Discursiva, que descrevem esta abordagem como “[...] um ciclo de operações que se inicia com a unitarização dos materiais do “corpus”. Daí o processo move-se para a categorização das unidades de análise” (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 46), de onde emergiram duas categorias: a) Motivação para a formação continuada: a incompletude; e a b) Constituição da identidade docente no processo de pós-graduação.

3 Discussões e análises

3.1 Motivação para a formação continuada: A incompletude

A partir das análises realizadas nos memoriais das professoras participantes, podemos constatar que várias razões impulsionaram as docentes a galgar pelo curso de pós-graduação, estando relacionados aspectos como a satisfação pessoal, a ascensão financeira e a repercussão em sua vida social. Assim, um dos fatores que emerge de suas reflexões diz respeito à incompletude como profissionais e como pessoa.

Esta reflexão sobre o inacabamento é discutida por Freire (2002), cuja consciência é inerente ao sujeito que se percebe inacabado, mergulhando em uma constante busca por mudança. Assim, é importante considerarmos que a docência no século XXI se desenvolve em um contexto repleto de dinamicidade e transições, despertando nas professoras pesquisadas a consciência de inacabamento e incompletude, precisando buscar novos caminhos para suas práticas profissionais.



Sobre isso, Beatriz relata: “*após, anos fazendo meu trabalho como professora do mesmo jeito comecei a ficar incomodada por não saber fazer diferente. Não queria mais ser como um tronco de maré que se deixa levar pela correnteza sem direção*”. A reflexão expressada pela professora demonstra desejo de mudança pela insatisfação e incômodo com as práticas tradicionais.

Ressaltamos que esse processo de transformação está relacionado à condição das educadoras serem cidadãs e profissionais da educação. Isso fica evidente quando Ana atribui à relação do ser “professor-como-profissional ao professor-como-pessoa como ponto de partida para o desenvolvimento”, portanto não há como separar essas duas condições, porque ambas estão ligadas intrinsecamente no processo de formação humana (SILVA, 2009).

A esse respeito, Tardif (2002) enfatiza a diferença entre a formação profissional e a docente, considerando que a primeira se volta para a formação acadêmica e a segunda para a prática docente. Dessa forma, as professoras externaram a incompletude que as invade como fomentadora da busca por qualificação profissional para assim melhorar suas práticas.

Tal inacabamento poderá ser amenizado a partir de uma formação continuada que favoreça a evolução pedagógica, bem como o desenvolvimento da consciência cidadã e política. Para tanto, o engajamento social segue em linha paralela a prática docente, em que esses dois caminhos se entrelaçam e constituem as identidades profissionais das professoras, refletindo assim suas práxis (FREIRE, 2002; FILHO e ALVES, 2003).

3.2 Constituição da identidade docente no processo de pós-graduação

Ana refletindo sobre a constituição da identidade e sua formação docente nos diz: “*Confesso que me senti desafiada, instigada, mobilizada a refletir sobre minha prática e reconstruir minha própria identidade*”. Sobre isso Freire (2002, p. 40) destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nessa mesma tônica, Beatriz também enuncia que apesar das limitações tem avançado na sua Formação Continuada, como a mesma enfatiza “*Creio que minha mudança está acontecendo de ‘dentro para fora’ a partir de uma reflexão do meu próprio trabalho. Tenho muito ainda por fazer, mas é necessário ter coragem para mudar*” (BEATRIZ).

No processo de constituição da identidade profissional certamente haverá, por parte do docente, vontade de mudar algumas práticas consideradas tradicionais. Um bom começo para isto é a reflexão crítica sobre a prática objetivando melhorias de forma a tornar as aulas mais



significativas. Nesta direção destaca-se o enunciando de Ana que ao refletir sua prática externaliza: *“Quando faço reflexão sobre o cotidiano dos meus alunos, me encontro fora da sala de aula traçando objetivos da ação a ser desenvolvida, considero como um momento de pensar sobre um meio de tratar o assunto da aula de forma interessante para o aluno”* (ANA).

De tal modo, para pesquisadores como Alarcão (2001) e Tardif (2002), a constituição do professor pesquisador consiste na relação íntima entre seu fazer pedagógico com os referenciais que explicam as complexidades desse fazer, considerando que estão implícitos nessa relação à possibilidade de que a prática docente seja o próprio laboratório de estudo do professor.

Nessa prática surgem elementos que teoricamente podem ser refutados ou confirmados como subsídios da epistemologia da educação, isto porque, “a identidade do professor e sua prática são repensadas e construídas junto a sua formação num processo permanente de vivências partilhadas e experiências adquiridas na formação continuada” (MACHADO, 2009, p. 41).

Nessa perspectiva a professora Ana enfatiza que se constitui pesquisadora por sentir-se *“[...] capaz de repensar sua prática e acreditar que pode construir e reconstruir o conhecimento, dando aos alunos a oportunidade de serem produtores de seus próprios conhecimentos, encorajando-os e dizendo que eles são capazes, e que possuem um grande potencial [...]”*.

Assim, a constituição do professor pesquisador se dá na relação teoria e prática tanto de forma direcionada e contínua quanto involuntária. Com relação ao primeiro termo, este se refere ao tempo psicológico da atuação do professor, uma vez que a ação de educar não se limita apenas ao período letivo e curricular, mas a todos os espaços de tempo do docente com a ação. Já na segunda, está implícita a capacidade e a predisposição do professor buscar novos conhecimentos de forma autônoma, a partir de sua incomodação com o fenômeno questionado, eis a necessidade desta consciência no processo de formação docente.

Algumas considerações

As discussões evidenciam elementos que permeiam a prática docente e a ação reflexiva do professor sobre sua prática, seja no contexto de Pós-Graduação, seja no contexto da prática pedagógica cotidiana. Os enunciados teóricos caracterizam e definem condições favoráveis à constituição da formação do professor pesquisador desde que este se sinta sujeito ativo do processo educativo, cuja prática e formação do professor são conduzidas pelo fazer autônomo de forma crítica e reflexiva.



Os enunciados da pesquisa elucidam que a busca das professoras pelo curso de Pós-Graduação ocorre por diversas razões, com destaque a de caráter social, pela busca da realização profissional, e a de caráter eminentemente pessoal, pela expectativa de reconstrução de novas práticas, bem como a descoberta de novos saberes e a construção de sua identidade profissional.

Embora tenhamos alcançado o que nos propusemos com este trabalho a necessidade de continuarmos esta reflexão sobre a formação de professores no âmbito da Pós-Graduação ainda instigam novos estudos nesta área, considerando que as características do fazer docente envolvem subjetividades, certamente, haverá novos olhares nesse sentido.

Agradecimentos

Ao Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão FormAÇÃO de Professores de Ciências da Universidade Federal do Pará (Campus Castanhal) e Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemáticas e Inclusão (Ruaké) da Universidade Federal do Pará (Campus Belém).

Referências

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e sua racionalidade**. Porto Alegre, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa** - Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FILHO, J. C. P.; ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.
- MACHADO, I. F. S. **Formação continuada de professores que ensinam matemática**. 2009. Joaçaba-SC, 98 p. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação), Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **A tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. In: MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**, Unijuí, 2007.
- SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes: formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.