

Um olhar para as novas diretrizes concernentes à formação docente

A look at the new guidelines concerning teacher training

Una mirada a las nuevas directrices en materia de formación docente

Recebido: 08/05/2022 | Revisado: 16/05/2022 | Aceito: 17/05/2022 | Publicado: 22/05/2022

Suzana Schwartz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-3740>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: suzana@jsexport.com

Maurício Aires Vieira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0737-9941>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: profmauricioaires@gmail.com

Ruhena Kelber Abrão

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5280-6263>
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
e-mail: kelberabrao@uft.edu.br

Resumo

A qualidade da educação é influenciada por múltiplos fatores e diferentes autores apontam que a atuação didática do professor é a razão determinante da qualidade da aprendizagem dos alunos. Não é o único fator, mas é o mais importante. Sendo assim, políticas públicas voltadas para a qualificação da formação docente são necessárias, especialmente no caso do Brasil, que se encontra em uma situação difícil em relação aos indicadores de qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem. As novas diretrizes para a formação veem na esteira desse cenário, a fim de induzir mudanças substanciais nos cursos de licenciatura. Metodologicamente, analisamos, a partir de uma abordagem qualitativa, o documento, ao pontuar alguns limitadores e sugerir possibilidades alternativas. Nosso objetivo foi o de refletir criticamente sobre o processo de (auto) formação docente promovido nos cursos de licenciatura no Brasil. Concluímos, por enquanto e considerando que muito precisa ser feito nos cursos de formação docente que as mudanças são dependentes/autônomas do contexto amplo no qual se inserem as instituições, os cursos, os componentes curriculares, os professores efetivos, os alunos e os servidores em geral. Para viabilizar mudanças significativas, todos esses agentes precisarão reconhecer a necessidade de mudar e assumir a tarefa como sua, atribuindo significado a ela. Isso é processo. Analisar e refletir criticamente sobre as novas diretrizes propostas pode contribuir nele.

Palavras-chave: Formação docente; Processos; Ensino.

Abstract

The quality of education is influenced by multiple factors and different authors point out that the teacher's didactic performance is the determining reason for the quality of student learning. It's not the only factor, but it's the most important. Therefore, public policies aimed at the qualification of teacher training are necessary, especially in the case of Brazil, which is in a difficult situation in relation to quality indicators in the teaching and learning processes. The new guidelines for training follow this scenario, in order to induce substantial changes in undergraduate courses. Methodologically, we analyzed the document, from a qualitative approach, by pointing out some limitations and suggesting alternative possibilities. Our objective was to critically reflect on the process of teacher (self) training promoted in undergraduate courses in Brazil. We conclude, for the time being, and considering that much needs to be done in teacher training courses, that the changes are dependent/autonomous of the broad context in which the institutions, courses, curricular components, effective teachers, students and civil servants are inserted. general. To make significant changes possible, all these agents will need to recognize the need to change and assume the task as their own, giving it meaning. That's process. Analyzing and critically reflecting on the proposed new guidelines can contribute to it.

Keywords: Teacher training; Processes; Teaching.

Resumen

La calidad de la educación está influenciada por múltiples factores y diferentes autores señalan que el desempeño didáctico del docente es la razón determinante de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. No es el único factor, pero es el más importante. Por lo tanto, son necesarias políticas públicas dirigidas a la calificación de la formación docente, especialmente en el caso de Brasil, que se encuentra en una situación difícil en relación a los indicadores de calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los nuevos lineamientos de formación siguen este escenario, con

el fin de inducir cambios sustanciales en los cursos de pregrado. Metodológicamente, analizamos el documento, desde un enfoque cualitativo, señalando algunas limitaciones y sugiriendo posibilidades alternativas. Nuestro objetivo fue reflexionar críticamente sobre el proceso de (auto) formación docente promovido en los cursos de pregrado en Brasil. Concluimos, por lo pronto, y considerando que queda mucho por hacer en los cursos de formación docente, que los cambios son dependientes/autónomos del contexto amplio en el que se desenvuelven las instituciones, cursos, componentes curriculares, docentes efectivos, estudiantes y servidores públicos. Para posibilitar cambios significativos, todos estos agentes deberán reconocer la necesidad de cambiar y asumir la tarea como propia, dándole sentido. Ese es el proceso. Analizar y reflexionar críticamente sobre las nuevas directrices propuestas puede contribuir a ello.

Palabras clave: Formación docente; Procesos; Enseñanza.

1. Introdução

É preciso cuidar do professor com afinco sem precedentes, porque é ele que toca qualquer mudança que se queira fazer na escola. Não toca nada sozinho, mas é a peça mais importante. Transformar nossos professores em autores, cientistas, pesquisadores é tarefa indispensável e urgente, para que, sabendo aprender bem, tenham a chance de cuidar da aprendizagem do estudante (Demo, 2018, p.23).

A intenção desse texto é refletir criticamente sobre o processo de (auto) formação docente promovido nos cursos de licenciatura no Brasil, articulado com as demandas da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Dividimos o texto em três partes. Na primeira contextualizamos brevemente a formação docente, encaminhando para identificação de alguns entraves inerentes a ela. Na segunda analisamos o documento da Resolução CNE/CP Nº 2, pontuando algumas prioridades nele estabelecidas, articulando com os problemas identificados na primeira parte e na terceira sintetizamos a análise e sugerimos alternativas de qualificação das licenciaturas, bem como possibilidades de viabilizá-las.

1.1. A formação docente: contextualização da temática

A qualidade da educação é influenciada por múltiplos fatores, porém diferentes autores (Darling-Hammond 2005, 2008, 2010; Demo, 2008, 2018) apontam que a atuação didática do professor é a razão determinante da qualidade da aprendizagem dos alunos. Não é o único fator, mas é o mais importante. “professor é uma peça da engrenagem escolar, não resolve tudo sozinho jamais, mas, no rol dos fatores externos da aprendizagem dos estudantes, é o mais sensível e produtivo” (Demo, 2018, p.13). No entanto, diferentes avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), vem evidenciando que há problemas nas aprendizagens dos alunos da Educação Básica. Tal fato nos permite inferir que tais dados estão relacionados com a qualidade da formação inicial dos professores brasileiros. Sobre os problemas da formação inicial, Gatti (2018, p.1) em seus achados científicos menciona que:

O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia, não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave.

Tendo por base os aportes teóricos de Weisz (2018, p.1), em complementação ao fragmento supracitado, percebe-se que:

A universidade nem sequer se propõe a formar professores de sala de aula, principalmente dos anos iniciais. A universidade ainda forma professores especialistas, e olhe lá. A universidade acha que tem que formar pesquisadores, e não professores de sala de aula. As faculdades de educação consideram formar um professor para a prática de alfabetização um trabalho menor. E elas não se sentem responsáveis pelos problemas educacionais do país.

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação docente, como outros fenômenos, é multifacetada. Passa pela valorização do profissional, seu reconhecimento social, pelo currículo dos cursos, que por sua vez obedecem a Projetos Pedagógicos de Curso cuja atualização/adequação é dependente de outros fatores, entre eles, considerar o perfil dos profissionais que já atuam no corpo docente (Ferreira & da Silva Santos, 2021).

Desta forma, há inúmeras variáveis que influenciam/são influenciadas por fatores externos a elas que precisam ser considerados na equação que pretenda organizar e encaminhar mudanças significativas no quadro atual. Paralelamente a esse contexto, estão imersos em documentos institucionais das universidades tais como Projeto Pedagógico Institucional e Projeto Desenvolvimento Institucional, que por sua vez tem outras variáveis que influenciam toda a engrenagem e a capacidade da universidade prover respostas positivas que visa dar à sociedade (Schwartz et al, 2020).

Gatti (2018) defende que a formação de professores eficaz precisaria enfatizar “as práticas de como ensinar – algo que não ocorre nas faculdades”. Um simples acesso aos componentes curriculares que compõem cursos de licenciaturas, permite perceber que a ênfase está nos que se referem ao tema do curso. Cursos de Ciências, de Matemática, de Português, de Biologia, entre outros, priorizam componentes voltados para o conteúdo e, paradoxalmente, os componentes pedagógicos, que se destinam a ensinar como ensinar e, principalmente, a como os sujeitos aprendem, apenas ‘complementam’ a programação curricular de cada semestre (Abrão & Silva, 2012).

Nesse contexto, acontecem outros agravantes. As matérias pedagógicas ou componentes curriculares (ou “pedagógicas”, como já ouvimos alunos ironizar) parecem se inserir em uma cultura acadêmica de ‘menos valia’, sendo considerada menos importante pelos alunos, ficando apartadas no universo de componentes que se referem ao conteúdo específico do curso (Vieira et al., 2020).

Os professores que ministram componentes pedagógicos em diferentes cursos de licenciatura comentam suas dificuldades, percebidas como inerentes a pouca carga horária destinada a eles, a desvalorização dos alunos pelos conteúdos, a dificuldade de envolvê-los produtivamente e motivá-los adequadamente para desejar aprender (Rocha et al, 2018).

Pensam os alunos (e muitas vezes os professores) que ensinar é transmitir conhecimento, pronto e acabado e que serão bons professores se conseguirem ‘memorizar’ os conteúdos dos componentes voltados para o tema do curso, afirmam que o bom professor é aquele que consegue “dominar o conteúdo e ter controle da classe” e que “os componentes pedagógicos servem apenas para ensinar ‘joguinhos’, elaborar materiais para utilizar em aulas e outras estratégias ‘didáticas” (Schwartz & Bittencourt, 2012).

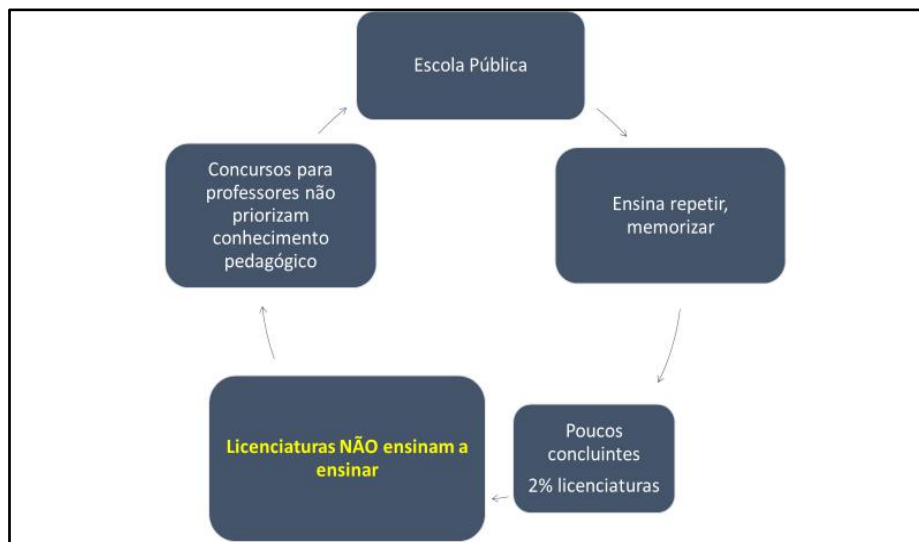
No entanto, ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou reconstrução (Freire, 1998). O conhecimento científico produzido sobre os processos de aprendizagem humanos atesta que aprender não é apenas ser capaz de receber, memorizar e repetir ideias e/ou teorias, informações alheias, como muitos ainda pensam (Abrão & Del Pino, 2016). Conhecimento se reflete no uso que o sujeito faz das informações. Para fazer uso delas adequada e produtivamente, necessita saber selecioná-las adequadamente, significar o conteúdo relacionando-o com suas bases cognitivas preliminares, pensar sobre ele, elaborar relações, observar, comparar, avaliar, se posicionar, argumentar, todas as ações que se aprende (ou não) na escola (Rocha & Nogueira, 2019).

Na escola pública brasileira, nos últimos muitos anos, não se tem priorizado o ensinar a pensar. As ênfases estão na escuta (pelo aluno), na cópia, na repetição de ideias prontas, sem passar por nenhum processo compreensivo (Abrão, 2016). Essa situação desencadeou um círculo vicioso perverso que pode ser resumido do seguinte modo: muitos alunos ingressam na educação básica pública; poucos a concluem; dos que concluem, menos de 2% deseja ir para cursos de licenciatura¹; os que vão, relembrando, são oriundos de uma escola na qual não aprendeu a pensar, a agir com autonomia, a questionar, a debater, a ler e a escrever. Nas universidades públicas, são recebidos por professores, os quais muitos também passaram pela escola pública e foram os poucos resilientes que ingressaram na educação superior. Hoje são os professores dos futuros professores (Abrão & Del Pino, 2016).

Esses professores universitários também não aprenderam a ensinar “os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia, não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso” (Gatti, 2018, p.2). Assim, os licenciandos passam grande parte da carga horária do curso reaprendendo a repetir e memorizar conteúdo específicos dos seus cursos, fazendo produções escritas que, geralmente, não são avaliadas de forma processual, recebendo apenas uma nota para elas, lendo muitos textos, sem explorar adequadamente as ideias neles contidas, realizando estágios em escolas nas quais as professoras seguem trabalhando tradicionalmente e concluem o curso com importantes defasagens, especialmente em relação às teorias sobre como o ser humano aprende, o que é aprendizagem, quais as diversas formas possíveis de ensinar, o que priorizar (Rocha et al, 2018).

Esses são os egressos que prestam concurso para lecionar no município ou estado. Esses concursos priorizam questionamento sobre informações que podem ser memorizadas e repetidas sem passar por nenhum processo de reflexão crítica. São aprovados no concurso aqueles que memorizaram mais. Esses ingressam para ‘dar’ aulas, transmitir o conteúdo, reiniciando o círculo vicioso perverso.

Quadro 1: O círculo vicioso.



Fonte: Autores.

1.2 - Entraves na formação docente – identificados na revisão da literatura

a) A aula expositiva

Estudos relacionados à formação de professores para a Educação Superior informam que a maioria é oriunda de programas de pós-graduação cujo foco está na formação de pesquisadores em seus campos específicos, sem enfatizar a formação pedagógica (Pimenta & Anastasiou, 2005; Veiga, 2006; Ferreira, 2009).

Esses docentes, na universidade, atuam como pesquisadores e lecionam em componentes curriculares. Para exercer essa parte de seu trabalho, eles geralmente mobilizam saberes da prática dos professores que tiveram durante seus percursos como estudantes e a sua experiência no exercício da docência (Tardif, 2010).

Consequentemente, utilizam aulas expositivas na maior parte de seu planejamento. Convencionalmente, a aula expositiva consiste em um professor, “transmitindo” oralmente, o seu saber sobre determinado tema, para uma classe passiva, a qual faz apontamentos. Questionamentos não são incentivados, sendo considerados desnecessários, uma vez que o conhecimento oportunizado em aula pelo professor abrange tudo que os alunos devem saber, sendo considerado pronto, acabado, uma verdade absoluta (Anastasiou, 2005).

Saviani (2001) afirmou que “uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente” (p. 67). Sendo assim, aceitando o fato de que a maioria dos professores de cursos de licenciatura utiliza aula expositiva como a principal alternativa didática para planejar suas aulas; considerando que os alunos da educação básica estão apresentando resultados muito aquém dos desejados, podemos inferir que as ‘consequências históricas’ da utilização dessa estratégia estão distantes das almejadas.

Os motivos para a permanência da aula expositiva como principal estratégia didática são muitos. Desde a percepção dos professores expressa na frase “eu aprendi assim e cheguei aonde cheguei”, passando por inseguranças, medos de mudanças e de ‘novidades’, enfim, muito já se pesquisou sobre esse tema (Rocha & Nogueira, 2018). Aqui nos importa pontuar que, na Educação Básica, a aula expositiva é a estratégia mais utilizada por professores; na formação de professores também; os resultados do uso dessa estratégia estão expressos nas diferentes avaliações educacionais: ruins, indesejados (Schwartz et al, 2020).

Outra razão para isso acontecer, é a demanda por pontos mínimos exigida dos professores de cursos de pós-graduação. Para atendê-la precisam pesquisar, produzir artigos e/ou livros e publicá-los em uma quantidade ‘x’ anual. Essa demanda depende de um trabalho árduo, diário e maçante, que faz com que muitos docentes utilizem a maioria do seu tempo para realizá-lo, relegando o planejamento e a execução da aula como uma atividade secundária (Oliveira, Santana, Ferreira, 2021).

b) O perfil dos alunos

A maioria dos licenciados estudou em escolas públicas e seus familiares têm baixa escolaridade média. Há uma tendência de a carreira docente atrair estudantes das faixas de renda mais baixa. Em 2005, metade dos licenciandos provinha dos estratos médios da população; em 2014, eles passaram a representar apenas um terço dessa camada. Essas e outras informações sobre o perfil dos licenciandos estão no livro *Professores do Brasil*, que publicou uma pesquisa feita em parceria entre a Fundação Carlos Chagas e a UNESCO (Vieira et al., 2020).

As informações, as análises, as reflexões críticas apontadas por Gatti (2019) abordam questões que evidenciam que a formação e o trabalho docente na educação básica são um problema social gravíssimo e à beira de um colapso. Nas próximas décadas, muitos professores de áreas específicas tendem a desaparecer. Logo, impasses e problemas antigos continuam, se repetem, bem como há novos que emergem ante os novos cenários sociais (Tardif, 2010).

Informações do Censo Escolar (INEP/MEC) indicam queda no número de formandos em cursos de licenciatura desde 2017, bem como mudanças no perfil socioeconômico de quem escolhe a docência como profissão, sendo a maioria pertencente

a famílias das classes C e D. Análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2019), evidenciou que dos que escolhem esses cursos, a maioria é proveniente dos sistemas públicos de ensino e que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto. Do Enem também emerge a informação que entre as escolhas e prioridades apenas 2% dos estudantes escolhem uma licenciatura como primeira opção UNESCO (Vieira et al., 2020).

Essas informações encaminham para algumas considerações inconclusas, mas pertinentes, sendo que poucos desejam ser professor. Algumas hipóteses para isso se referem à desvalorização da profissão, que envolve muito trabalho, remunera mal e cujo desempenho é criticado constantemente (Tardif, 2010).

Muitos que cursam licenciaturas o fazem porque não conseguiram ingressar e/ou frequentar o curso que desejavam, é o que tinha na cidade, ou o que sua nota alcançou; O envolvimento inicial dos sujeitos é diretamente proporcional aos motivos do ingresso nesse curso. Ao longo dos componentes ele precisaria ser mobilizado para modificar as motivações iniciais que o levaram ao curso (Veiga, 2006).

O perfil dos alunos dos cursos de licenciatura é pobre em capital cultural, em conhecimentos prévios e as experiências educacionais são, geralmente, de aulas transmissivas, conteudistas, que não se concretizam em aprendizagens significativas e nem em situações prazerosas relacionadas a elas. A maioria dos alunos é o primeiro integrante da família que chega à educação superior. Isso é motivo de muito orgulho, sendo a sua prioridade conseguir o diploma. Os licenciandos concluem seus cursos aptos a repetirem na Educação Básica, os modos de aprender e de ensinar a que foram submetidos (Ferreira, 2009).

2. Analisando as Diretrizes

No seu capítulo I estão definidas as competências gerais e específicas do egresso, bem como as habilidades correspondentes a elas, detalhadas no anexo do documento. Há colegas que discordam do documento em si e afirmam ser um retrocesso voltar a utilizar conceitos como ‘competência e habilidades’. Acreditamos que o foco do debate, no momento, não é esse, embora consideremos muito importante a escolha das palavras. No caso específico de competência e habilidade, na nossa análise consideramos que elas se referem aos objetivos de aprendizagem, ou seja, o que os sujeitos precisam **saber** para estar habilitado a **fazer** Gimeno Sacristán (1998). Essa ideia vai ao encontro da definição de Perrenoud (2000) que afirmou que para ter competência em algo demanda saber e saber fazer na situação específica.

As competências específicas descritas no documento das Diretrizes se dividem em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional. O primeiro objetivo de aprendizagem relacionado com o conhecimento profissional é o de “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los”; O segundo se refere a “demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem”, o terceiro: “reconhecer os contextos de vida dos estudantes” e quarto: “conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”.

Vamos comentar parte por parte do documento, ressaltando a escolha das palavras que emergiram, por meio da técnica de análise textual discursiva de Moraes (2003), pois acreditamos não ser por acaso que escrevemos como escrevemos. A maioria das palavras é polissêmica e nossas escolhas são influenciadas por muitos aspectos conscientes e inconscientes. Concordamos com Madalena Freire (1998) que afirmou que as palavras nos conceituam, implícita ou explicitamente, dizem o que queremos e o que não queremos dizer.

A análise textual discursiva é um processo que inicia com uma unitarização ou unidades de significado. Estas podem gerar outras oriundas de interlocuções com teorias e com interpretações do pesquisador. “Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto” (Moraes, 2003, p. 192). Assim, na primeira dimensão, emergiram as palavras ‘dominar’, ‘saber’, ‘demonstrar’, ‘reconhecer’.

Em relação à dimensão da prática profissional, seus objetivos se referem a planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a

aprendizagem e o ensino; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. Nessa categoria de análise, destacamos “efetivas aprendizagens”, “criar”, “conduzir”.

Na terceira dimensão, relativas ao engajamento profissional estão descritas as competências específicas: comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. Destacamos aqui as unidades de significado “próprio desenvolvimento”, “comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes”, “engajar-se profissionalmente”.

A seguir vamos comentar essas unidades, à luz da teoria da análise textual discursiva da revisão da literatura sobre os temas envolvidos, da nossa tradução e interpretação, considerando que a reconstrução do conhecimento envolve a interpretação da realidade (Moraes, 2003). A significação/compreensão/explicação dos fatos, dos acontecimentos, das situações é elaborada na interpretação. “Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento” (Morin, 2000, p. 20).

É importante destacar que nosso objetivo ao proceder a essa análise é o de contribuir na exploração dessas diretrizes, identificando e comentando as prioridades que ela sugere, de contribuir para o debate e provocar pensamentos nos leitores e interessados sobre o tema, como encaminhamentos para a melhoria do quadro educacional em nosso país, em todas as modalidades de ensino. As unidades de significado emergiram porque nosso olhar estava direcionado para esse objetivo.

Nossa intenção é construtiva, sugerindo alternativas quando julgamos haver necessidade de correção de rumos. Gostaríamos de destacar essas intenções, pois também não acreditamos no óbvio. O que é óbvio para um não o é necessariamente para o outro. Então, coerente com essa ideia, sublinhamos que nossa intenção é contribuir para o debate, e especialmente, para melhoria dos cursos de formação docente, nos quais atuamos.

A crítica pela crítica, àquela que apenas buscam culpados ou que pontua o que “não é para fazer”, não nos parece produtiva. Não queremos achar culpados, mas sim contribuir para buscar alternativas soluções em um universo amplo como a formação de bons professores, profissionais habilitados adequadamente a oportunizar que todos seus alunos aprendam.

A seguir, mostramos no Quadro 2 as unidades de significado que emergiram em cada dimensão.

Quadro 2: as unidades de significado que emergiram.

Conhecimento	Prática	Engajamento
Dominar	efetivas aprendizagens	Próprio desenvolvimento
Saber	Criar	Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e
Demonstrar	Conduzir	Engajar-se profissionalmente
Reconhecer		

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 2 mostramos as unidades de significado que emergiram em cada dimensão. Elas se referem à categoria que denominamos ‘objetivos de aprendizagem’ pontuados pelo documento. Antes de procedermos à análise, sobre a elaboração de objetivos, afirmamos que essa é uma etapa com potencial determinante para os planejamentos em geral e para os didáticos especialmente.

A adequação (ou não) da elaboração dos objetivos pode contribuir (ou não) para viabilizá-los adequadamente, atingindo as metas propostas, no caso as aprendizagens planejadas. Planejamento e a consequente elaboração dos objetivos de aprendizagem são fatores com potencial determinante para a reconstrução do conhecimento (ou não).

Afirmamos isso com base na ideia de que objetivos necessitam ser CRAVA: concretos (C - se refere à escolha das palavras na sua redação), realizáveis (R - considera as variáveis determinantes e/ou influenciadoras, tais como tempo, contexto, etc.) e avaliáveis (AVA), que sejam expressos de tal maneira que as metas tenham como ser identificadas e /ou comprovadas quando do seu alcance (Rosário et al., 2020).

Com base nesses critérios, nenhum dos objetivos de aprendizagem é “CRAVA”. Por exemplo: como avaliamos a concretização do ‘domínio’ de um determinado conteúdo? O conceito de domínio, em um dicionário que buscamos aleatoriamente no *Google*, é o de “ter grande ascendência ou autoridade sobre” ou ‘conhecer e saber empregar com proficiência’.

Relembrando que o significado de competência expresso por Perrenoud (2000) é o de saber e saber fazer em situação, podemos inferir que esse objetivo não define adequadamente a meta, deixando aberta a compreensão de quanto conteúdo seria necessário saber para dominá-lo, o que parece ser compreendido pelos formadores como ‘quanto mais conteúdo melhor’. Esquecendo que a aprendizagem não é quantificável.

Essa escolha pela palavra ‘dominar’ parece ter determinado muitos rumos da formação docente realizada **antes** da elaboração desse documento com ‘novas’ diretrizes. Será que não corremos o risco de ela contribuir para desencadear poucas mudanças? De originar um pensamento pouco provocativo e favorecedor de alterações/adequações? Essa expressão e a priorização do ‘domínio de conteúdo’ é utilizada por educadores desde 1900 e antigamente, podendo gerar uma sensação confortável de ambiente conhecido para os que forem analisar o (novo) documento. Afinal é o primeiro objetivo relativo à primeira dimensão!

Em relação aos outros três objetivos destacados, saber, demonstrar e reconhecer, tampouco são ações que caracterizam objetivos CRAVAs. Acreditamos não haver a necessidade de explicitar os motivos de não serem concretos, realizáveis e avaliáveis, porém, coerente com a ideia que norteia nossos estudos, de que nada é óbvio, pois o óbvio é dependente do conhecimento prévio de cada um, informamos que não são concretos porque as palavras escolhidas permitem inúmeras interpretações; não são realizáveis porque não fica evidente qual interpretação seguir e para seguir muitas, o tempo destinado para a formação não alcançaria atender o objetivo; não são avaliáveis porque seria uma missão impossível definir critérios mensuráveis, prováveis para a verificação do alcance de cada objetivo, considerando a amplitude em que ficaram (in) definidos.

Quanto à dimensão da prática profissional, da análise do conteúdo emergiram as seguintes unidades de significado. A primeira foi à palavra ‘efetivas’ como que ‘adjetivando’ as aprendizagens. Ora, efetiva é sinônimo de ‘verdadeira, real, concreta’ (de acordo com o mesmo dicionário utilizado anteriormente). Então perguntamos: o que é uma aprendizagem verdadeira, real, concreta? Quais são os critérios que a definem? No documento não estão explicitadas. Parece ser óbvio... Porém, a concepção de aprendizagem varia de acordo com a de epistemologia que orienta a prática e a nitidez desses conceitos é determinante para a qualidade da prática docente.

Pausa para uma afirmação: acreditamos que os documentos que regem o funcionamento de qualquer instituição, especialmente uma educacional, precisam especificar, em todos eles, suas concepções de aprendizagem, ensino, currículo, didática, avaliação. Utilizando um modelo tipo: considerando que o objetivo geral dessa instituição é; considerando que sua concepção de aprendizagem é etc. E, todas as ações planejadas e executadas nessa instituição precisam ser coerentes com essas concepções expressas *a priori* e que precisam ser coerentes entre si. Essas definições deveriam estar na introdução de todos os documentos norteadores da instituição, Projetos Pedagógico do Curso, Plano de Desenvolvimento Institucional UNESCO (Vieira et al., 2020).

Assim, cada reunião, cada evento, cada aula, precisaria ser norteada pelos conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação expressos e analisados sistematicamente por todos os participantes para identificar a necessidade de possíveis

correções de rumos. Deveria haver um quadro com eles em cada espaço da instituição, para servir de lembrete e/ou de alerta, de nitidez; além disso, deveria ser estabelecido entre os sujeitos participantes da instituição (alunos, professores, gestores, servidores em geral) quando do seu ingresso na instituição, um contrato pedagógico (acordo explícito entre duas ou mais pessoas) definindo o objetivo comum de todos que é ensinar e aprender de acordo com tais e tais concepções teóricas. Assim, cada vez que alguém se desviasse do objetivo geral, poderia ser lembrado, convidado a retomar o rumo, pois, diante do combinado, do explícito é possível dialogar e cobrar posicionamentos (Abrão & Del Pino, 2016).

Arriscamos pensar que se assim não ocorre, a instituição oportuniza que aconteçam, dentro dela, voos cegos, no qual cada um faz o que quer, o que consegue o que considera adequado, para alcançar os objetivos que não sabem bem quais são o que nos parece ser um desperdício de esforços e de boas intenções. Não é uma questão de pontuar erros, e sim, são pessoas percorrendo caminhos diferentes sem nitidez do objetivo comum (Schwartz & Bitencourt, 2012).

Nesse contexto, utilizar o objetivo de ‘planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens’ sem especificar o que demanda um planejamento didático adequado e o que são aprendizagens, amplia o espectro de avaliação do alcance desse objetivo de uma forma tal que permite aceitar quase tudo como critério de seu atendimento, tornando-o mal elaborado para os fins (amplos) a que se propõe contribuir (qualificar a formação docente). Assim, seria interessante que cada instituição, ao estabelecer um debate sobre essas diretrizes, se preocupasse em definir *a priori* com seus professores formadores a elucidação detalhada dos conceitos básicos, dos objetivos gerais e específicos da instituição como um todo (Silva et al, 2021).

Nas instituições com que trabalhamos universidades federais, alguns documentos “oficiais” utilizam a expressão ensino-aprendizagem para mencionar esses dois processos e outros documentos utilizam, com adequação a nosso ver, ‘os processos de ensino e de aprendizagem’, dado que as pesquisas voltadas para os aspectos cognitivos do ser humano, pelo menos as mais recentes, já definiram ser esses dois processos distintos. No entanto, o fato de que documentos oficiais descreverem de maneira diferente os processos essenciais para os quais a instituição se dedica, implicitamente permite inferir que há ausência de nitidez sobre escolhas conceituais básicas para o funcionamento produtivo da instituição (Do Nascimento et al, 2019; Oliveira-Santana et al, 2021).

Embora diretrizes para o conhecimento profissional priorizem o saber em relação ao como os sujeitos aprendem e as alternativas para ensiná-los, poucos acadêmicos têm oportunidade de refletir criticamente ao longo do curso, sobre as teorias recentes sobre a aprendizagem e quase nenhum elabora uma escolha epistemológica ao finalizar o curso (Do Nascimento et al, 2019). No entanto,

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes (Weisz, 2000, p.55).

Tardif (2010) complementa o fragmento supracitado, percebendo que grande parte do repertório de ação dos professores se refere ao que foi vivenciado por eles, fazendo na sua prática o que fizeram com ele. Nossa hipótese sobre isso acontecer – a repetição – se deve à ausência ou a pouca oportunidade de refletir criticamente, ao longo dos seus cursos de formação, sobre esses modos transmissivos de ensinar, sobre os resultados, apontados nas diferentes avaliações, desse tipo de ensino. Por isso, continuamos debatendo sobre esse tema da influência dos conceitos na prática docente, sem alcançar um consenso mínimo.

Sintetizando, a análise das diretrizes em relação ao tema da prática docente, encaminhou para a necessidade de refletir criticamente a que aprendizagem nos referimos e desejamos alcançar, conseqüentemente que tipo de alunos desejamos contribuir para formar. Um sujeito pensante, crítico, reflexivo, criativo, produtivo? Ou alguém que repete, sem pensar, fatos e

informações transmitidas/recebidas sem que elas tenham passado por nenhum processo de elaboração pessoal? Estamos convictos de que se o professor não sabe como os sujeitos aprendem se não escolhe conscientemente como vai desenvolver sua prática docente, ele pratica o ‘voou cego’, no qual, se chegar ao destino (desconhecido) será apesar do trabalho do professor (Silva et al, 2021).

As outras duas unidades de significado se referem a escolhas que trazem implícita uma concepção empirista do papel do professor. Ao utilizar a palavra ‘criar’ os ambientes de aprendizagem, pensamos que essa escolha parece desconhecer que os mesmos são construídos e reconstruídos pelos sujeitos participantes (Abrão et al., 2011). Criar parece indicar um ‘poder’ que apenas o professor não teria. O clima da sala de aula depende da interação dinâmica entre as características pessoais dos participantes e o contexto de inserção (Alonso Tapia, 2006). Parece acontecer o mesmo com a escolha da palavra ‘conduzir’, que também encaminha para o professor o papel de levar os sujeitos até o conhecimento, desconhecendo ou desconsiderando a necessidade do papel ativo do aprendiz, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação à terceira dimensão, o engajamento profissional, emergiram três unidades de significado. O ‘próprio desenvolvimento’, ‘comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes’ e ‘engajar-se profissionalmente’. Relembramos que essas palavras e/ou frases/expressões emergiram como unidades de significado com base no nosso objetivo de analisar as Diretrizes para apontar alternativas de solução para a melhoria dos cursos de licenciatura.

Sendo assim nos chamou a atenção o uso da palavra desenvolvimento no primeiro objetivo, acompanhada da expressão ‘o próprio’. Para explicar nosso estranhamento, comentamos que há muitos teóricos que debatem e divergem sobre o conceito de desenvolvimento do ser humano. Entre eles, para citar dois, estão Piaget e Vygotsky.

Piaget (1990) privilegia, no desenvolvimento, a maturação biológica do sujeito, reconhecendo que os fatores internos preponderam sobre os externos, percebe que o desenvolvimento segue sequências fixas, estágios. O autor privilegia a influência do ambiente social, no desenvolvimento humano. Reconhece que variando esse ambiente, o desenvolvimento também variará, não havendo a possibilidade de uma única visão de desenvolvimento humano. Logo, o mesmo afirmava que a aprendizagem estava subordinada ao desenvolvimento, considerando que tinha pouco impacto sobre ele, minimizando assim o papel da interação social.

Vygotsky (1989) em seus estudos, ao contrário, afirmava que o desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente. Apresentando superficialmente conclusões de dois pesquisadores apenas, podemos perceber que a concepção de desenvolvimento não é consensual. Sendo assim, nos restou a dúvida: a que desenvolvimento profissional as Diretrizes se referem?

Parece-nos que a expressão ‘desenvolvimento profissional’ no senso comum é ‘obviamente’ compreendida como qualificação, e que essa pressupõe ‘mais conhecimento sobre’. Será que estamos diante do início de outro círculo vicioso, no qual identificamos problemas na formação docente, porém não definimos objetivos nítidos, coerentes e articulados com as concepções que sustentam as instituições. Dessa forma, está criado um importante entrave para a formação docente adequada: a ausência de nitidez sobre os conceitos básicos que envolvem o tema. Esse precisa ser superado para a continuidade adequada do processo. Sobre isso é importante comentar que os conceitos

não ficam guardados na mente como ervilhas em um saco, sem qualquer vínculo que os una. Se assim fosse, nenhuma operação intelectual que exigisse coordenação de pensamentos seria possível... Nem mesmo poderiam existir conceitos isolados enquanto tais: a sua própria natureza pressupõe um sistema (Vygotsky, 1989, p. 95).

Estar consciente de que conceitos, crenças, convicções (crenças refletidas criticamente), concepções, experiências vivenciadas fazem parte do arcabouço mental de qualquer profissional, mesmo que ele não tenha consciência disso (Abrão,

Figueredo, 2013). A formação docente precisa trazer à tona esses elementos, promover reflexões críticas sobre eles, incentivar escolhas conscientes, autônomas, elaboração de argumentos sobre essas escolhas. Isso demanda muito trabalho, planejado intencionalmente, com objetivos de aprendizagem nítidos e explícitos, bem como critérios avaliativos coerentes (Silva & Rocha, 2019).

A próxima unidade de significado que emergiu foi ‘comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes’, colocando em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. Antes de iniciarmos a análise desse item, queremos compartilhar uma ideia de Weisz (2000, p.107) sobre o tema,

Se não acreditarmos que os alunos podem aprender, se não estivermos convencidos de que podemos de fato ensiná-los, não teremos o empenho necessário para identificar o que sabem ou não e, a partir daí, planejar as intervenções que podem ajudá-los a avançar em suas aprendizagens..os alunos sentem quando não acreditamos que podem superar suas dificuldades, mesmo que digamos o contrário – **este é um território em que não é o discurso que manda, mas a crença que nos orienta** (grifo nosso).

Analisando esse item das Diretrizes, temos alguns aspectos para pontuar. O professor é o profissional da aprendizagem. Seu trabalho consiste em criar situações para oportunizar que todos seus alunos aprendam o que deseja, intencionalmente, ensinar. O profissional professor precisa aprender enquanto ensina. Aprender sobre a observação da sua prática, sobre os alunos com quais trabalha, sobre as aprendizagens, como acontecem (Da Silva Quixabeira et al, 2021). Sugerir essa competência, definindo que o profissional professor precisa saber e saber fazer (definição de competência) ‘comprometer-se com a aprendizagem’ nos parece, no mínimo, redundante (Nóvoa, 1995).

No contexto descrito, parece que poderíamos substituir essa parte da frase por: ‘comprometer-se com o seu trabalho’. Provocamos aqui os leitores com as nossas indagações: definir três dimensões para as Diretrizes de formação inicial docente, uma delas sendo o engajamento profissional e pontuando que uma competência específica a ser reconstruída nessa dimensão é a de ‘comprometer-se com o seu trabalho’, traz implícita uma preocupação básica referente à formação docente e pessoal do profissional professor... Vamos seguir pensando sobre ela, avançar nossa compreensão, mas queremos a companhia de nossos colegas para pensar os motivos que levam os elaboradores desse documento julgar necessário e prioritário na formação docente reconstruir a competência de envolver-se no seu trabalho.

Não se deveria partir do pressuposto que ao longo de qualquer curso, ao contribuir para habilitar um sujeito a desempenhar determinada profissão, ele deveria estar envolvido com os objetivos dela? Esses questionamentos permaneceram sem respostas, esperamos com a ajuda de outros que vão se ocupar de analisar o documento, compreender o sentido, o significado e a necessidade de apontar essa competência.

Quanto à outra competência específica: ‘engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar’, essa nos provocou pensamentos, elaborações, dúvidas, como: se o professor é o profissional da aprendizagem; se seu trabalho é oportunizar que todos seus alunos aprendam; se a escola é o espaço profissional, formal para viabilizar aprendizagens, qual a prioridade desse profissional saber ‘engajar-se com as famílias e a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar’? Seria essa uma competência específica prioritária, considerando o cenário atual da formação docente no país?

Relembrando uma ‘usada’ (mas infelizmente ainda adequada) analogia com a formação inicial médica, o bom/competente profissional da saúde considera a pessoa/paciente e seu entorno, mas sua prioridade é a saúde do paciente, não é? Seus esforços, seu envolvimento, estão, especialmente, voltados para ela. Está ciente da possível importância e influência da família para a saúde do paciente, mas sabe também que cada caso é um caso, que essa importância e influencia variam e não parte de um ‘consenso’ que sempre influenciam. Um parente do paciente não vai querer dizer para o médico como tratar seu paciente, ou vai?

Voltando para a ‘nossa’ competência específica: não é que discordamos dela. Discordamos sim da ‘naturalidade’ com que as pessoas pensam que é determinante para a aprendizagem dos sujeitos uma boa relação com as famílias e a comunidade... De onde surgiu essa ‘naturalidade’? Que naturalidade é essa?

Muitas vezes ouvimos pessoas dizer que “a escola é a segunda casa”, “nosso segundo lar”, “passamos mais tempo na escola que na nossa casa”. Essa afirmação não incomoda a maioria dos professores. Alguns até se orgulham quando a ouvem... Nossos ouvidos ficam indignados! É uma situação semelhante à de chamar a professora de tia. Vocês ficam indignados com isso? Nós e Paulo Freire ficamos! Essas são expressões que tiram a profissionalidade do cargo docente. Misturam com cuidadora, tia, parente, psicóloga, e outras profissões e parentescos. Essa situação ‘naturalizada’, sem passar por processo de reflexão crítica, promove a possibilidade de todos darem ‘pitaco’ nesse espaço, cobrando dos profissionais docentes comportamentos conhecidos e/ou utilizados quando foram alunos, desencadeando práticas ‘para atender pais’, ‘se não, amanhã estão aqui na porta reclamando’, como já ouvimos em outras pesquisas sobre a lição de casa, cadernos cheios ou a necessidade da cópia da data pelos alunos alfabetizando.

Essas são as ideias que nos provocaram as unidades de significado que emergiram da análise desse documento. Escrevendo esse artigo, percebemos que teríamos muito mais a comentar, mas não queremos nos distanciar do objetivo inicial, de contribuir para o debate sobre as diretrizes, e provocar pensamentos nos leitores e interessados sobre o tema. Sendo assim, não vamos nos estender demais.

3. Reflexões Quase Finais

A qualidade da formação docente vem sendo apontada como fator com potencial determinante para a qualificação dos processos de ensino, de aprendizagem, o desempenho discente está relacionado com a qualidade da prática docente, que por sua vez, está articulada com a (auto) formação inicial, continuada e permanente, que objetiva refletir criticamente sobre o cotidiano da ação a fim de qualificá-la.

Nesse sentido, um professor que reaprende/reflete criticamente, processualmente, é demanda para que o aluno aprenda porque, qualidade docente é o fator mais incisivo entre as condições para que o aluno possa aprender bem, mesmo que não seja a única, mas, a que qualidade docente se refere esses autores que utilizamos neste manuscrito?

A qualidade da prática docente será consequência das concepções e do saber teórico sobre como os sujeitos aprendem? O saber é condição para o fazer, porém isso não é suficiente. O fato de o professor ter se apropriado de conhecimentos teórico não lhe assegura que eles serão mobilizados adequadamente nas situações em que forem solicitados. O saber do professor é composto de conhecimento teórico sobre o conteúdo que deseja ensinar, sobre como os sujeitos aprendem, bem como de competências, habilidades e recursos que transcendem a eles. É preciso saber e saber fazer em situações reais

O saber fazer precisa fazer parte do currículo da formação docente. No entanto, existem evidências de que frequentar cursos de licenciatura não tem garantido aos professores egressos o conhecimento de como os alunos aprendem. Apesar dos avanços produzidos no conhecimento teórico nas áreas do ensino e da aprendizagem, muitas das práticas de professores têm permanecido iguais por dezenas de anos.

Muitos professores, a maioria até, aprendeu em uma escola em que aulas eram dadas, conhecimento era transmitido, memorizado e avaliações eram solicitadas para que o aluno reproduzisse o conhecimento adquirido. Questionam: se eu aprendi assim, porque não posso “ensinar” assim? E nós, perguntamos: vivemos no mesmo mundo de décadas anteriores? Os sujeitos chegam com os mesmos conhecimentos prévios? As mesmas vivências? Ou a instituição educativa vive uma vida a parte?

Algumas respostas são possíveis para o questionamento frequente dos professores: se aprendi assim, por que não posso ensinar assim? Uma é que o mundo, o conhecimento, o contexto, as demandas, as prioridades, estão em constante transformação e essas são rápidas. A informação está muito mais disponível em outros lugares que não nas instituições de

ensino, e a quantidade delas é significativa. Assim, conhecimento passou a se referir também ao uso que o sujeito faz/consegue/deseja fazer da informação.

A análise atual dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de licenciaturas como de História, Letras, Matemática, Física, Química, entre outros, de diferentes universidades, evidenciam uma ênfase em componentes curriculares referentes ao conteúdo específico dos cursos, em detrimento dos denominados “pedagógicos”, que deveriam se ocupar com ações direcionadas para que os alunos reconstruíssem conhecimento sobre como os sujeitos aprendem, como é possível ensiná-los e avalia-los processualmente. Essas deveriam estar na base de todos os cursos de licenciatura que forma professores, profissionais que se ocupam da aprendizagem, de matemática, de história, de geografia, de química, de física entre outros.

Um conhecimento que advogamos como necessário para todo aluno de licenciatura reconstruir, se refere às diferentes concepções epistemológicas existentes (inatismo, empirismo, construtivismo, sócio interacionismo, dentre outras), conhecê-las, saber como se refletem/são transpostas para a prática docente, os pressupostos que as sustentam, escolher qual percebe mais adequada para o seu tempo e contexto de inserção, são essenciais para qualquer professor que deseje ensinar e aprender com todos seus alunos.

Essencial também é que, além de escolher conscientemente, o professor possa argumentar sobre suas escolhas, pois sem compreender o que faz, a prática pedagógica passa a ser mera reprodução de hábitos, técnicas, estratégias existentes ou respostas a demandas externas. Quando um projeto se concretiza em Educação é porque os docentes o fazem seu de alguma maneira, traduzindo, interpretando-o, compreendendo e explicando autonomamente.

Ao proceder a reconstrução, o planejamento da formação inicial docente, considerando as novas Diretrizes trazidas pelo documento em tela, é necessário priorizar a reconstrução da autonomia pessoal, pois “formação”, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito.

Seria o ideal alcançar a meta de formar professores, profissionais da aprendizagem, socioeconomicamente bem realizado e com a formação adequada ao seu contexto de inserção. É sabido por muitos que prefeitos e governadores não têm como pagar bem os professores de uma hora para outra. Seria necessário desenvolver alternativas de solução para esse aspecto do problema, pois o professor. No entanto, apenas um salário justo não é suficiente para mudar a prática docente. É consenso a necessidade de estabelecer novas e diferentes diretrizes para a formação docente, pois a maioria dos egressos não têm concluído seus cursos adequadamente instrumentalizados para realizar seu trabalho, oportunizando que todos seus alunos aprendam significativamente.

É papel do professor contribuir para que o aluno produza, elabore e reconstrua conhecimento. Para desempenhar esse papel o professor precisa ser autor, elaborador de argumentos que fundamentem e concretizem sua ação profissional. Professor é o profissional da aprendizagem consequentemente através do ensino objetiva que seus alunos reconstruam e ressignifiquem o conhecimento. O ensino é um meio de provocar a aprendizagem, a reconstrução do conhecimento.

Na prática, porém, nada é mais importante para o aluno aprender bem do que um professor que aprende bem. Países que avançaram em educação com reconhecimento internacional investiram e seguem investindo no professor, em especial em sua formação inicial e continuada, bem como na remuneração coerente com o trabalho que realiza. De todas as condições para que o aluno possa aprender bem a qualidade docente é a mais incisiva, ainda que nunca exclusiva.

Em diferentes países, em textos oficiais, nos discursos, a formação docente vem sendo percebida como fundamental para alcançar o êxito nas reformas educacionais, no entanto, propostas de estratégias de mudanças, coerentes com os discursos e que possibilitem a inovação dos processos educativos nas instituições de ensino, não têm sido tão frequentes.

Paradoxalmente há muita formação continuada e pouca mudança. Quem sabe seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco a transmissão do conhecimento, o instrucionismo, com predomínio de teorias descontextualizadas, distanciada dos problemas práticos e reais e baseada em um aluno médio que não existe.

Nesse contexto, concluímos acreditando que as Diretrizes têm muitos aspectos positivos a serem considerados em contexto de mudança na (auto) formação inicial docente. Acreditamos que mudanças que promovam impactos concretos na (auto) formação inicial de professores, necessitam ser planejada inserida em um contexto, considerando suas partes e o todo. Identificar o que está mal, buscar alternativas de solução, sugerir, detalhando modos de viabilizar, implementar, acompanhar e avaliar, oportunizando assim correções, se a realidade sinalizar. Uma das medidas que pode ser planejada se refere a mudança dos critérios avaliativos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), inserindo avaliações externas e processuais nos cursos de licenciatura e não apenas para os alunos formandos ou egressos. Cada semestre seria definido por objetivos de aprendizagem específicos, concretos, realizáveis e avaliáveis. Desse modo, seria possível identificar possíveis problemas na formação, procurando alternativas de solução nos semestres subsequentes.

Além disso, como instrumento de acompanhamento, poderia ser solicitado que os formandos de cursos de licenciatura, para exercer a profissão precisariam ter nota igual ou superior a 7,0 no ENADE final. Essa nota seria composta da média das três avaliações processuais, acrescida da última, no ano de formatura. Poderia haver um mecanismo de divulgação das melhores avaliações, inaugurando uma cultura social de valorização do estudo, do empenho, do envolvimento dos alunos com sua formação inicial docente.

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) veio para contribuir para mudar os indicadores nacionais em relação à educação. Nosso papel, enquanto professores formadores de professores é analisar criticamente o documento, debater sobre suas adequações e sugerir modificações que parecerem necessárias.

Nesse artigo, procuramos descrever nossas análises, percepções e sugestões em relação a um tema tão amplo e importante para o sucesso de uma nação e a qualidade de vida do seu povo. Sem querer parecer megalomaniacos com essa afirmação, mas a educação permeia todos os setores de um país, sabemos que ela sozinha não resolve tudo, mas se conseguirmos atingir um patamar qualitativo dos processos formais de ensino e de aprendizagem estaremos realizando ações que contribuem determinantemente para a qualidade de vida de muitas pessoas e projetaremos o futuro para muitas outras. Precisamos fazer nossa parte com comprometimento, envolvimento, responsabilidade, ousadia, inovação, desejo e prazer. Acreditamos que para que a educação chegue a um patamar adequado de qualidade cada um e todos precisam fazer sua parte. Cada professor formador, como nós somos, cuidando que todos seus alunos aprendam e contribuindo para formar profissionais que consigam modificar o cenário atual da educação no país.

Referências

- Abrão, R. K. (2012). A política de organização das infâncias e o currículo da Educação Infantil e do primeiro ano. *Zero-a-seis*, 14(25), 51-74.
- Abrão, R. K., & Silva, J. A. D. (2012). A análise do uso dos jogos para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático nos anos iniciais do ensino fundamental. *Vivências (URI. Erechim)*, 14, 10-19.
- Abrão, K. E Figueredo, M. (2013). A Corporeidade Infantil Nos Espaços da escola. *Vivências*. 9(16): 20-28.
- Abrão, K. R., & Del Pino, J. C. (2016). Cognição e aprendizagem no espaço da tecnologia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1776-1798.
- Alonso Tapia. (2006). *Motivar em la escuela, motivar em la familia*. Morata,
- da Silva Quixabeira, A. P., Silva, A. R. A., de Araújo, B. C., Silva, B. C., Abreu, V. P. L., Borges, A. K. P., & Ferreira, R. K. A. (2021). Metodologias ativas e o ensino de educação física: uma revisão da literatura. *Revista Observatório*, 7(1), a12pt-a12pt.

- da Silva, L. G., & Rocha, J. D. T. (2019). Formação docente: o uso da tecnologia educacional independente na educação básica. *Humanidades & Inovação*, 6(8), 123-129.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education – How America’s commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2008). *Powerful Learning – What we know about teaching for understanding*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World – What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Demo, P. *Complexidade e aprendizagem – A dinâmica não linear do conhecimento*. Atlas, 2002.
- Demo, P. *Outro professor – Alunos aprendem bem com professores que aprendem bem*. Paco Editorial, 2011.
- Demo, P. (2018). Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico] / Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.
- do Nascimento, D. E., Abrão, R. K., Quaresma, F. R. P., Soares, K. C. P. C., & Tavares, A. L. (2020). Formação, lazer e currículo: os cursos de Educação Física do Tocantins. *LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 23(2), 342-361.
- Ferreira, N S C. (1998). Gestão e Organização Escolar. IESDE Brasil, 2009FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Ferreira, R. K. A., & da Silva Santos, E. (2021). Breves considerações sobre a documentação pedagógica. *Research, Society and Development*, 10(9), e15010917782-e15010917782.
- Gatti, Bernardete Angelina. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação / Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli
- Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albiéri de Almeida. – Brasília: Unesco, 2019. https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf acessado em 09/07/2020.
- Gimeno Sacristan, J. (1998). *Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?* In: Gimeno Sacristán, j.; Pérez Gomes, A. I. (Orgs). Compreender e transformar o ensino. (3a ed.), Artmed., cap. 6. p.119-148.
- Moares, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciênc. educ.* 9(2), 191-211. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>.
- Morin, E. (2000). O método 3: O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999. Morin, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed., Cortez; UNESCO.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Oliveira Santana, M. D., Machado Silva, A. P., Carvalho de Araújo, B., & Abrão Ferreira, R. K. (2021). Conhecimentos e práticas de lazer: uma perspectiva de trabalho e saúde. *Linhas Críticas*, 27, e35146. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35146>
- Oliveira, R. M., Santana, T. P., & Ferreira, R. K. A. (2021). A aplicação dos princípios da Bioética no Ensino Superior. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 13(30), 619-632.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artes Médicas.
- Piaget, J. *Seis estudos de Psicologia*. Forense Universitária, 1990.
- Pimenta, s.g.; Anastasiou, L.G.C. (2005). *Docência no Ensino Superior*. (2a ed.), Cortez.
- Rocha, J. D. T., & Nogueira, C. D. R. M. (2019). Formação docente: uso das tecnologias como ferramentas de interatividade no processo de ensino. *Revista Observatório*, 5(6), 578-596.
- Rocha, J. D. T., Nogueira, C. D. R. M., dos Santos Sousa, J. L., & de Sousa, G. R. (2018). Práticas pedagógicas curriculares: uso das tecnologias na contemporaneidade. *Revista Observatório*, 4(5), 673-694.
- Rosário; Núñez; González-Piend. Comprometer-se Com o Estudar na Universidade: “Cartas Do Gervásio Ao Seu Umbigo – https://www.academia.edu/13702120/COMPROMETER-SE_COM_O_ESTUDAR_NA_UNIVERSIDADE_CARTAS_DO_GERV%C3%81SIO_AO_SEU_UMBIGO_, acessado em 13/07/2021.
- Saviani, D (2001). Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul.
- Schwartz, S., Vieira, M. A., Rodrigues, A. C. S., & Ferreira, R. K. A. (2020). Estratégias para o trabalho com textos na universidade. *Research, Society and Development*, 9(8), e790986209-e790986209.
- Schwartz, s.; bitencourt, Z.A. Quem é o “bom professor” universitário? Estudantes e professores de cursos de Licenciatura em Pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: seminário de pesquisa em educação da região sul (ANPEd-SUL), IX., 2012, Caxias do Sul. Anais, Caxias do Sul: UCS, 2012.
- Silva, A. P. M., de Araújo, B. C., Santana, M. D. O., & Ferreira, R. K. A. (2021). Estratégias docentes na transição do ensino presencial para o ensino remoto. *Humanidades & Inovação*, 8 (44), 63-72.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. (11a ed.), Vozes.

Veiga, I P A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: encontro de didática e prática de ensino. 13, 2006, Anais... Recife: ENDIPE, 2006. 467-482.

Vieira, M. A., Cortes, M., & Abrao, R. K. (2020). O perfil educacional dos estudantes da educação a distância da UNIPAMPA. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 36(3), 1029–1045. <https://doi.org/10.21573/vol36n32020.104884>

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Weisz, T. (2000). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. Ática...