

PRÁTICAS INOVADORAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INNOVATIVE PRACTICES IN UNIVERSITY TEACHING FOR INITIAL TEACHER TRAINING IN BASIC EDUCATION

PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Geovana Ferreira Melo*

José Marra**

Luciana Guimarães Pedro***

*Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pedagoga pela Universidade de Uberaba. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Educação pela Universidade de Goiás. Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior. Membro da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior. Atualmente, é Diretora da Faculdade de Educação da UFU. E-mail: geovana.melo@gmail.com

**Professor Assistente da Universidade Pedagógica de Beira-Moçambique. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Doutorando em Educação na UFU. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: marra.jose@yahoo.com

***Graduação, mestrado e doutorado na UFU. Docente no Centro Universitário do Cerrado e na UFU. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: luciana_udi@hotmail.com

Recebido para publicação: 15.2.2018

Aprovado em: 7.8.2018

Resumo

A reconfiguração e valorização dos sujeitos na docência universitária a partir da centralidade no ensino-aprendizagem e na superação de rótulos da pedagogia tradicional são pressupostos básicos deste estudo. Seu intuito é discutir a formação inicial do professor da educação básica por meio de reflexões sobre as pedagogias instituídas na docência universitária no que tange às práticas inovadoras dos docentes, com a finalidade de apontar elementos que colaborem na formação e atuação do professor da educação básica.

Palavras-chave: Prática inovadora. Docência universitária. Formação inicial de professores. Pedagogia da autonomia.

Abstract

The reorganization and valuing of the subjects in university teaching based on the central focus on teaching-learning and overcoming labels of traditional pedagogy are basic assumptions of this study. The goal is to discuss the initial training of teachers in basic education through reflections on the pedagogies introduced in university teaching regarding innovative practices of teachers, with the purpose of indicating elements that collaborate towards the training and performance of teachers in basic education.

Keywords: Innovative practice. University teaching. Basic teacher training. Pedagogical autonomy.

Resumen

La reconfiguración y valorización de los sujetos en la docencia universitaria a partir de la centralidad en la enseñanza-aprendizaje y en la superación de rótulos de la pedagogía tradicional son hipótesis básicas de este estudio. Su intención es debatir la formación inicial del docente de educación básica por medio de reflexiones sobre las pedagogías instituidas en la docencia universitaria en lo que se refiere a las prácticas innovadoras de los docentes, con el fin de apuntar elementos que colaboren en la formación y actuación del profesor de educación básica.

Palabras clave: Práctica innovadora. Docencia universitaria. Formación inicial de profesores. Pedagogía de la autonomía.

1. Introdução

A formação de professores e a prática docente vêm, nas últimas décadas, constituindo-se alvo de pesquisas que apresentam diferentes problemas, objetivos e experiências formativas (BEHRENS, 2011; CANÁRIO, 2008; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2009; ISAIA, 2000; MELO, 2007; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2002). Entre os desafios a serem superados é eminente que a prática docente tem sido banalizada como atividade quase pura e simplesmente técnico-instrumental, podendo ser equiparada a qualquer outra profissão. A imobilidade com que se caracterizam os conhecimentos teóricos e didáticos nas escolas aponta a necessidade de uma prática docente inovadora na universidade, espaço que se ocupa com as qualificações profissionais diferenciadas que fazem parte da formação do professor da educação básica.

De acordo com Melo (2009), a universidade se constitui um dos espaços privilegiados para formação de profissionais de diversas áreas, mas, no que tange à formação de professores, tem se mostrado ineficaz. Há vários problemas que podem ser facilmente enumerados: distanciamento do contexto escolar na formação, muito embora de acordo com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores anteriores e atuais (Resolução CNE/CP 1 e 2/2002 e Resolução CNE/CP 01/2015) a prática pedagógica deva ocorrer desde o início do curso; cisão entre conteúdo da área específica e aqueles da dimensão pedagógica; dissociação entre teoria e prática; ênfase na transmissão de conteúdos prontos e inquestionáveis, o que retira do professor em formação a possibilidade de aprofundar e problematizar o conhecimento de forma viva e dinâmica, entre tantos outros problemas.

Inovar certa prática pressupõe conhecimento e autoridade sobre ela no que diz respeito às suas finalidades. No âmbito particular da docência universitária, falar da inovação da prática docente pressupõe agregar fundamental e necessariamente os pressupostos dos saberes teórico e didático-metodológico do conteúdo (LIBÂNEO, 1986), elementos principais da formação profissional do professor. Implica, ao mesmo tempo, o fato de que toda e qualquer inovação da práxis docente precisa,

além de integrar os componentes do conhecimento do conteúdo e didático sobre o mesmo, certificar-se do papel e da importância que esses instrumentos científico-pedagógicos desempenham no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse quadro, a materialização de práticas inovadoras no contexto da formação universitária requer a transição da docência centrada no ensino para uma docência baseada na construção da aprendizagem, em que tanto o professor quanto o estudante instituem-se como parceiros do processo de ensino-aprendizagem. Esta transição passa pela reconfiguração e valorização dos papéis dos sujeitos (docentes e discentes) envolvidos na construção do conhecimento.

Compreender e ser coerente com a centralidade da prática docente articulada para o estabelecimento de uma parceria entre os sujeitos envolvidos no espaço de ensino culmina na necessidade de transcender o enviesado rótulo acadêmico que identifica os professores como “especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno” (ZABALZA, 2004, p. 169). Isso porque para uma atuação inovadora faz-se necessária a vivência do professor nas experiências de aprendizagem do estudante e seu próprio modo de aprender para ensinar e ensinar para aprender.

O que é e como se dá a prática inovadora do docente universitário?

Diante do exposto, emergiram os seguintes questionamentos: o que é e como se dá a prática inovadora do docente universitário? De que forma o docente pode se utilizar desses recursos inovadores na formação do professor da educação básica? Estas perguntas ajudam a identificar as razões, os objetos (conteúdo) e os sujeitos (autores) da inovação da prática docente na universidade, contribuindo para o desenvolvimento de reflexões que venham a colaborar com a formação dos professores da educação básica e, conseqüentemente, com a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Imbuídos destes questionamentos e reflexões, o presente artigo tem como objetivos discutir teoricamente a formação inicial do professor da educação básica a partir de reflexões sobre as pedagogias instituídas na docência universitária no que tange às práticas inovadoras dos docentes e apontar, na instituição de ensino superior, elementos que podem ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem do futuro professor.

2. Do conceito de inovação à prática docente universitária

Pensar a prática docente universitária implica discutir os paradigmas científicos que determinam a maneira com que se compreende o mundo e sua dinâmica, inclusive, a educação. Indica, ainda, a compreensão de que a docência universitária se constitui como atividade complexa, portanto, demanda processos formativos que priorizem o desenvolvimento de saberes técnicos (específicos para o exercício da profissão), além de saberes relacionados à convivência humana, dado que somos

seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos. Nesse sentido,

A docência, compreendida como profissão complexa, que tem por natureza o desenvolvimento de processos pedagógicos intencionais, é circunscrita em saberes específicos e pedagógicos, conceitos, concepções e princípios formativos. Tem como prerrogativa a prática pedagógica, pautada em conhecimentos científicos e culturais, em valores éticos, estéticos e políticos, próprios do movimento de ensinar-aprender. E, ainda, reveste-se do compromisso com a construção e a socialização de conhecimentos, com o diálogo constante entre diferentes visões de mundo, com o respeito e a solidariedade entre todos os envolvidos na cena pedagógica (MELO, 2018, p. 52).

Historicamente a docência universitária se constituiu a partir da base empírica construída pelos docentes no exercício de profissões paralelas. Portanto, a legitimidade da prática pedagógica residia no *status* profissional do docente, por exemplo, como engenheiro, médico, enfermeiro, advogado, arquiteto, biólogo, dentre outras profissões. Essa cultura reforçou, durante décadas, a ideia de que quem domina um determinado fazer sabe ensinar, desconsiderando, portanto, as especificidades e complexidades da prática pedagógica. Pimenta indica a necessidade de considerar a prática pedagógica a partir da natureza e finalidades dos conteúdos na formação dos estudantes e destaca:

É a intencionalidade proposta por Marx que irá conferir à prática um caráter diferente daquela prática presente na concepção da racionalidade técnica. A intenção e ação de transformar a realidade, presentes na prática, conferem a essa atividade humana a relação teoria e prática para a transformação da natureza e da sociedade, ou seja, a práxis (PIMENTA, 2002).

As fragilidades formativas quanto à dimensão pedagógica são amplamente conhecidas e colocam para os docentes inúmeros desafios, principalmente, quanto à necessidade de democratização do conhecimento, conforme explicita Melo (2018). O trabalho do professor é, sobretudo, ensinar (pela pesquisa, pela extensão, pelas diferentes práticas pedagógicas). Destacamos, ainda, que ensinar é um vocábulo que deriva de *insignire*, que significa distinguir ou assinalar. Essa perspectiva etimológica indica a inevitável unidade entre ensino-pesquisa, pois, se uma das finalidades da educação é desenvolver a autonomia dos estudantes, certamente, não será por meio de um ensino transmissivo, linear e descontextualizado que tal intento será alcançado. Para Melo (2018) as necessárias rupturas com essa cultura podem ser concretizadas com base em contextos de ensino-aprendizagem que possibilitem a expansão do pensamento crítico, pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades, com a finalidade de construir processos formativos voltados para a emancipação e autonomia dos estudantes. Scheibe corrobora com essa ideia ao indicar que:

Esvaziado ideologicamente de um sentido pedagógico, o trabalho docente no ensino superior, concretamente um trabalho de formação profissionalizante, via de regra não tem sido acompanhado e estruturado por uma reflexão mais séria a respeito de suas finalidades e das relações entre objetivo, método e conteúdo [...] a negação do pedagógico prejudica exatamente a socialização, ou seja, a difusão dos conhecimentos, tão necessária para sua ampliação (SCHEIBE, 1987, p. 149-150).

Diante das considerações apontadas pela autora referida, compreende-se a necessidade de refletir, mesmo que brevemente, sobre as concepções educacionais conservadoras e as inovadoras.

Na perspectiva do conservadorismo, os fundamentos educacionais estão solidificados no pensamento newtoniano cartesiano, marcado pela fragmentação como estratégia para o entendimento da realidade. Na educação, esse paradigma culmina em um modelo de escola tradicional com carteiras enfileiradas; um sinal que controla os horários de maneira rigorosa; conteúdos estanques, específicos e distantes da realidade dos estudantes; aulas expositivas, além de relações reguladas por regras impositivas, pela valorização da nota, pela competitividade e pelo distanciamento entre docentes e discentes (BEHRENS, 2011).

Essa abordagem tecnicista surgida com o intuito de formatar o homem para o mercado de trabalho fabril e para a “boa” convivência social (LIBÂNEO, 1986) fundamentada no positivismo privilegia uma educação bancária, que coloca o estudante em um lugar de completa submissão, a qual se resume à absorção dos conhecimentos ditos como relevantes (FREIRE, 2003).

Surge, então, o paradigma inovador, que se volta para um olhar sistêmico, holístico, que valoriza o todo, a relação, a complexidade e a individualidade

Cientificamente, o paradigma conservador foi superado pela influência da Escola Nova, do avanço tecnológico e da própria necessidade dos sujeitos, que não mais compreendiam eles próprios e o mundo baseados em pressupostos concernentes a essa perspectiva científica. Surge, então, o paradigma inovador, que se volta para um olhar sistêmico, holístico, que valoriza o todo, a relação, a complexidade e a individualidade. Na educação, o referido paradigma desencadeia um modelo de ensino concebido com base na construção do conhecimento resultante da colaboração entre docentes e discentes, com o intuito de favorecer a autonomia e a formação individual e coletiva dos sujeitos (BEHRENS, 2011).

Nessa perspectiva, Cunha (1996) aponta que o professor progressista exerce a sua prática de forma inovadora, buscando reinventar o conhecimento, atrelando-o às necessidades dos estudantes, e ainda se coloca na condição de aprendiz dessa relação de partilha. A inserção da criatividade como prática inovadora na atuação docente requer a tradução do conhecimento teórico em práticas didáticas social e historicamente concebidas, que aproximem os estudantes dos saberes que lhes

são significativos, tais como aqueles que são construídos com base no conhecimento concreto da sua cultura.

A efetivação de uma prática inovadora no ensino superior requer a valorização de elementos específicos, que podem ser determinantes na formação e atuação do professor da educação básica. À guisa da discussão aqui desenvolvida, elencam-se como fatores essenciais a uma prática inovadora: a comunicação como método dialógico, a concretização do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da pedagogia para a autonomia e a valorização dos processos de desenvolvimento profissional como espaço de reflexão coletiva sobre a práxis. No que se refere à comunicação como método dialógico de mediação das relações nos contextos de aprendizagem, é importante evidenciar a transposição da definição da didática como comunicação. Essa transposição ganha relevância ao considerar que existem muitos professores que têm dificuldades em dialogar com os estudantes, a ponto de ignorá-los e até humilhá-los, indicando haver um sério problema de comunicação entre os mesmos (SANTOS, 2003).

Nesse sentido, Cunha (1996) aponta que, ao pesquisar sobre o perfil do bom professor na universidade, um dos fatores de maior destaque foi a capacidade do professor de estabelecer um diálogo horizontal com os estudantes, valorizando seus sentimentos, de modo a construir na sala de aula uma relação de afetividade entre todos os seus membros.

Evidencia-se, assim, que a boa comunicação entre professores e estudantes pode propiciar uma prática docente ecológica, sinérgica e, conseqüentemente, inovadora, que contrapõe posturas docentes pautadas estritamente pela devoção à ciência e ao método, em uma perspectiva da racionalidade instrumental, determinada pelas concepções tradicionais de educação que formadores de formadores perfilham.

A prática docente inovadora não se resume apenas a conhecimentos teóricos e didático-metodológicos do conteúdo; ao contrário, é resultado da criação de situações de ensino e aprendizagem que possam ir além dos metadiscursos técnicos instituídos. Portanto, torna-se fundamental pensar a formação contínua docente como espaço de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e, por conseguinte, de emergência de inovação.

A formação contínua na prática docente inovadora é metáfora da recuperação permanente e sua respectiva aplicação criativa no processo de ensino e aprendizagem, do conhecimento profissional construído quer pela formação, quer pela experiência ao longo dos anos de serviço, o que vem servindo para estreitar o diálogo entre a teoria e a prática do professor. A partilha e reflexão acerca da atuação docente em contextos de formação contínua coletivos são fundamentais ao se considerar a característica contingencial do conhecimento, o qual requer flexibilidade ante as transformações conjunturais das condições socioeconômicas, culturais, políticas e educativas que o mundo moderno enfrenta (BEHRENS et al., 2014).

Nesse caso, a atualização informa a prática docente sobre os contornos das transformações apontadas, localizando suas peculiaridades, bem como participa na reelaboração contextualizada de situações significativas do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a formação contínua se configura espaço de pesquisa sobre a práxis, com caráter político transformador, voltado para a conscientização e reflexão sobre a prática do professor de modo colaborativo e coletivo, resultando na percepção das necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e na construção de caminhos inovadores na docência.

Do mesmo modo, a localização e a reelaboração de situações de ensino e aprendizagem em espaços coletivos de reflexão sobre a prática docente envolvem a mobilização de inteligências apropriadas¹, algo que a universidade não ensina, uma vez que, de modo geral, os professores universitários, mesmo quando se utilizam de alguns recursos inovadores em sua atuação, ainda reproduzem um modelo de educação bancária (MALUSÁ; MONTALVO, 2002).

Essa ideia culmina no último elemento destacado como sendo fundamental para a concretização de uma prática inovadora na docência universitária, que se refere à preocupação em oferecer uma formação que, além de fazer uso de didáticas criativas e diversificadas, forneça possibilidades reais de desenvolvimento de habilidades cognitivas nos estudantes, que abarquem a capacidade reflexiva, a criticidade e a construção de um pensamento autônomo e contextualizado política e socialmente (CUNHA, 1996).

A dificuldade em se instituir um processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de uma pedagogia para a autonomia (FREIRE, 2011), no contexto universitário, resulta na formação de professores da educação básica marcada pela contradição entre as teorias pós-modernas de educação discutidas em sala de aula e a postura tradicional dos docentes universitários, fato que repercute diretamente na atuação docente, uma vez que tende a repetir os modelos de educação vivenciados. A respeito disso, Melo et. al. contribuem para o entendimento de que:

Há uma influência direta das práticas dos professores na formação dos alunos, principalmente no que tange à construção da identidade profissional, ou seja, o modo como o aprendizado da docência é fundamentado teoricamente, mas é também essencialmente uma construção desenvolvida nas práticas cotidianas que ocorrem na Universidade, *locus* da formação e nas escolas, espaço de atuação profissional (MELO et. al., 2013, p. 51-52).

É importante que, no percurso formativo, os estudantes compreendam e desenvolvam, a partir de experiências significativas e práticas inovadoras, os aspectos relacionados ao significado de “ser” professor, ou seja, que haja o aprofundamento da compreensão da docência como profissão relacional, na posição de sujeitos coletivos, que têm como responsabilidade a formação e a escolarização de crianças, jovens e adultos. É relevante que os professores formadores contribuam para o entendimento da docência como profissão que deve pautar-se por sólidos conhecimentos da área

específica, mas também, pelo aprofundamento no conhecimento pedagógico dos conteúdos a serem ensinados na educação básica. Além disso, há que se promover a dimensão ética e estética da docência na formação inicial de professores.

3. A prática inovadora na formação inicial do professor da educação básica

A vida em sociedade, nos tempos atuais, tem exigido dos sujeitos no âmbito pessoal e profissional posturas que abarquem criatividade, autonomia, competência, bem como a capacidade de reflexão e de percepção da realidade de modo ho-

Há que se promover a dimensão ética e estética da docência na formação inicial de professores

lístico, e não mais fragmentado. Nessa perspectiva, a escola deve se voltar em suas práticas de ensino para o desenvolvimento de capacidades cognitivas que possibilitem a compreensão e a intervenção dos indivíduos nos contextos sociais. Nesse trajeto, “[...] é essencial que o professor aja como um desestabilizador de soluções simplistas, desafiando o aluno, propondo novos problemas a cada solução trazida e despertando sempre a curiosidade” (BOSCOLI, 2007, p. 3).

Para que tal postura se concretize na atuação do professor da educação básica, é necessário, em primeira instância, que vivenciem uma formação em nível de graduação que contemple o paradigma inovador, por meio de ações docentes que valorizem uma boa comunicação entre discentes e docentes, a formação contínua coletiva como espaço de reflexão sobre a práxis e a formação voltada para a autonomia do sujeito.

A existência desses elementos na prática docente universitária pode possibilitar, no professor em formação, a capacidade de problematizar o que aprende teoricamente, permitindo-o tomar consciência da necessária indissociabilidade entre o conteúdo, a forma de transmissão e a sua aplicação prática e/ou concreta por meio da indagação permanente sobre o valor da sua ação na aprendizagem dos estudantes. Tudo isso exige comprometimento no intuito de transformar as práticas pedagógicas universitárias, requisito essencial para a superação do modelo de ensino bancário, pois “sem compreender o que faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer à demanda e ordens externas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 9).

A problematização é, então, uma competência necessária ao professor da educação básica e deve ser encorajada na sua formação na universidade, por se estabelecer não apenas como “a mola propulsora da pesquisa em sala de aula”, mas também porque pode ser aproveitada, segundo Vian e Del Pino (2014, p. 69), como “um movimento dialético constituído de três fases: o questionamento, a argumentação e a comunicação de resultados”.

Esses movimentos são imprescindíveis, devendo ser construídos na universidade para permitir, ao professor da educação básica, experiências práticas que o levem

a refletir sobre sua identidade profissional e o estudante como “uma pessoa global constituída de corpo, mente, sensibilidade, emoções e espírito, entre outras dimensões” (BREHRENS et al., 2014, p.10), em uma perspectiva que abandone a visão fragmentária e fragmentada do mundo, para um espectro que valoriza a complexidade e a totalidade.

Assim, a autonomia, no sentido proposto por Freire (2011), configura-se como dimensão importante no apoio à prática docente e deve integrar o quadro de competências necessárias à inovação e, por conseguinte, ser desenvolvida e estimulada nos cursos de licenciatura. A formação para a autonomia é uma estratégia para a consecução da “capacidade de gerir a sua própria aprendizagem, e que consagre as relações de interdependência entre professor e aluno” (VIEIRA, 1998, p. 34).

As atividades materializadoras desses saberes para a inovação na prática docente na educação básica devem incluir tarefas baseadas no questionamento da realidade, orientadas por teorias com potencial transformador, com a construção do pensamento autônomo, reformulando a sua relação com os alunos e “criando bases para aprender a aprender ao longo da vida” (MARRA, 2011, p. 391).

Essa formação de formadores com capacidade reflexiva e autônoma, que contempla as necessidades do paradigma emergente em educação, se concretizará à medida que os docentes universitários adotarem em sua atuação metodologias inovadoras, que considerem os saberes prévios dos estudantes, o contexto social, político e cultural do qual fazem parte, as relações de afeto construídas nos contextos de aprendizagem, o respeito à multiplicidade nas formas de aprender, colocando-se, portanto, como mediadores de saberes que possibilitem aos licenciados a compreensão do lugar que ocupam na sociedade, instrumentalizando-os para transformá-la (FERREIRA et al., 2013).

No entanto, esse movimento aponta para a importância de que o professor universitário compreenda possíveis fragilidades em sua formação no que se refere à sua atuação como formador de professores para a educação básica. O entendimento de que a docência requer formação contínua cria necessidades formativas também para o professor universitário, que deverá ter oportunidade e disponibilidade de participar de ações de formação, promovidas com base nos contextos de sua prática, a fim de viabilizar o seu permanente processo de desenvolvimento profissional. Esse processo permitirá ao professor refletir sobre sua prática continuamente e buscar o aprimoramento crescente por meio de inovações, em uma perspectiva que considere os estudantes futuros professores, protagonistas da ação pedagógica.

4. Considerações finais

A inovação, ainda que se desenvolva embasada no conhecimento teórico e didático do conteúdo, não responde de forma universal e cabal aos problemas da prática docente. Ela afigura-se como conceito privado às circunstâncias específicas da prática docente, cujas características aglutinam uma leitura e resposta dialética dos

problemas da atividade de ensino-aprendizagem contextualmente localizados. Isso significa que o conceito denota a ideia de introdução de elementos que configurem a prática inovadora empregada pelo professor para melhorar a qualidade de sua própria atuação docente e ajudar a sua própria aprendizagem e a do estudante. Os processos de inovação pedagógica estão diretamente relacionados às concepções que orientam práticas voltadas para contextos de mudanças qualitativas. Tais transformações, em uma perspectiva dialética, demandam assumir posições críticas diante da necessidade de superação dos pressupostos conservadores que orientam os processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a prática pedagógica será considerada a partir da concepção de práxis, a fim de superar a centralidade no ensino, assumindo a unidade entre professor-estudante-conhecimento. Nesse sentido, os contextos de prática pedagógica inovadoras se constituirão na medida

A prática pedagógica será considerada a partir da concepção de práxis

em que o professor, como mediador, crie situações pedagógicas e ambientes favoráveis para a construção do conhecimento emancipador. Os estudantes serão, assim, provocados a trabalharem ativamente, a desenvolverem a consciência crítica e criativa diante dos processos de ensino-aprendizagem.

Ao lançar luz à reflexão e ao debate da prática inovadora na formação do professor da educação básica, emergiram requisitos essenciais à inserção da inovação na atuação docente, destacando a didática como meio de comunicação dialógica e horizontal entre discente e docente, a formação contínua como espaço de reflexão sobre questões da práxis do professor e posturas que promovam a constituição autônoma do sujeito.

O mergulho teórico-crítico-reflexivo nesses pontos culminou em fatores ainda mais primordiais: a prática inovadora só se faz como tal, em se tratando da formação dos licenciados, quando o docente universitário promove espaços para o exercício e cultivo constante da problematização e indagação sobre o ensinar-pesquisar-aprender por parte dos discentes. Deste ponto, vieram outros questionamentos fundamentais à reflexão aqui proposta: como formar formadores a partir e para a prática inovadora fundamentando-se no paradigma científico conservador? Há inovação na perspectiva de educação bancária?

Estas inquietações descrevem em parte o cenário crítico no qual se encontra a profissão docente na atualidade. Muito embora as problemáticas enfrentadas por essa classe sejam de ordem complexa e diversa, em se tratando especificamente das dificuldades encontradas nos cursos de formação em licenciatura, destaca-se o distanciamento entre a teoria e a prática, entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas, o que revela, ainda hoje, a predominância do modelo da “racionalidade técnica” na formação de professores.

Se a criatividade se faz presente na formação inicial dos professores da educação básica como elemento isolado e em grande parte abordado apenas teoricamente, é improvável que se constituam pessoal e profissionalmente como sujeitos críticos,

reflexivos, que se voltam para a sua própria prática, atentos ao impacto de suas ações na aprendizagem dos estudantes. Há que se ter coerência entre as palavras e a ação do docente universitário ao se vislumbrar a formação de professores autônomos. É preciso transcender as amarras do conhecimento fragmentado e vivenciar materialmente o paradigma inovador de educação pautado na construção do conhecimento, e não na mera reprodução.

Logo, pensar a prática inovadora do professor tem sido um grande desafio, já que esse profissional norteia sua práxis, muitas vezes, por paradigmas diametralmente opostos, sem ao menos notar. É necessário alterar o paradigma científico-pedagógico dos docentes universitários, por meio de ações formativas que de fato atrelem teoria e prática. A própria atualização docente precisa caminhar sustentada na concepção de uma ciência que abrange a totalidade, a conexão e a interdependência, caso contrário, seguirá como atividade obrigatória, distante e esvaziada de sentido para o professor.

Desse modo, constatou-se que uma educação para a autonomia, a criticidade e o comprometimento com a coletividade, fruto de uma prática pedagógica verdadeiramente inovadora – aquela sustentada pelas concepções democráticas de ensino –, constrói-se pelo trilhar cotidiano de novos caminhos no saber-fazer do docente universitário, que se reflete na formação de futuros professores que atuarão profissionalmente na educação básica, contribuindo, dessa forma, para consolidar sua qualidade socialmente referenciada.

Notas

¹ Há diferentes tipos de inteligências que podem ser aplicadas na prática inovadora do docente, nomeadamente: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-sinestésica, inteligência musical e inteligência intrapessoal.

Referências

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEHRENS, M. A. et al. **Ação docente no ensino superior**: reflexões sobre paradigmas educacionais inovadores na prática pedagógica. Trabalho apresentado no X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/375-0.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

BOSCOLI, O. M. A. P. A ação docente numa perspectiva inovadora: a construção coletiva de uma proposta. **Revista Transversal**, Assis, v. 5, n. 5, 2007.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. **[Anais]**. [S.l.: s.n., 2008?]. p. 133-148.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

FERREIRA, J. L.; CARPIM, L.; BEHRENS, M. A. O professor universitário construindo conhecimentos inovadores para uma prática complexa, colaborativa e dialógica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n 38, p. 69-84, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, C. M. Estrutura conceptual da formação de professores. In: GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência, formação. Brasília, DF: INEP, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia histórico-crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

MALUSÁ, S.; MONTALVO, M. R. B. S. Novas abordagens de ensino e aprendizagem: possibilidades de inovação no ensino superior. **Comunicações**: caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, ano 9, n. 1, p. 182-197, jun. 2002.

MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (Org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Ed., 2003.

MARRA, J. Autonomia profissional e formação de professores do ensino secundário geral moçambicano. In: SILVA, J. L. C. et al. (Org.). **Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia**. 5. ed. Braga: Universidade do Minho, 2011. p. 378-394.

MELO, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico do Senac**: revista de educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 28-37, jan./abr. 2009.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, G. F. **Tornar-se professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELO, G. F. et. al. A construção da docência na educação superior: em foco a identidade profissional. In: D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p. 45-54.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.10-34.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, C. R. **Educação escolar brasileira**: estrutura, administração, legislação. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

SCHEIBE, L. **Pedagogia universitária e transformação social**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

VIAN, V.; DEL PINO, J. C. O ensino médio politécnico: práticas inovadoras desafiando a formação docente. **Signos**, ano 35, n. 1, p. 63-75, 2014.

VIEIRA, F. **Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira**: uma intervenção pedagógica em contexto escolar. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 1998.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.