

A Formação de Professores em Tempos de Incertezas

Malcus Cassiano Kuhn
Arno Bayer

“Não sabemos por que há um mundo e não o nada, e não sabemos para onde vai esse mundo”. (MORIN; KERN, 2005, p.66)

RESUMO

Esta produção acadêmica aborda a formação de professores e os princípios da sustentabilidade, responsabilidade, esperança e formação moral e ética, a partir de importantes referenciais bibliográficos sobre estas temáticas. Considera-se que abordar este tema é um desafio diante do atual contexto educacional. Ainda que a Universidade seja potencialmente o melhor lugar para formar os professores no sentido da prática reflexiva e do envolvimento crítico, para realizar esse potencial e provar sua competência, ela tem de evitar toda arrogância e trabalhar com os atores de campo. Em contrapartida, os estabelecimentos de ensino devem se esforçar por iniciar e manter um diálogo que não negue as diferenças. Assim, reflete-se sobre a realidade vivenciada pelos professores, os desafios da profissão e se apresenta possíveis contribuições para o processo de formação dos educadores. Para uma melhor qualidade no ensino, é necessário que além do conhecimento dos conteúdos de ensino, o professor possua um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência.

Palavras-chave: Formação de Professores. Teoria e Prática. Desafios.

Teacher Education in Times of Uncertainty

ABSTRACT

This production addresses the academic training of teachers and the principles of sustainability, responsibility, hope and moral and ethical training from important bibliographical references on these subjects. Considered to address this issue is a challenge in the current educational context. Although the University is potentially the best place to train teachers in the sense of reflective practice and critical engagement, to realize this potential and prove its competence, it has to avoid all arrogance and working with actors in the field. In contrast, schools should strive to start and maintain a dialogue that does not deny the differences. Thus, reflects on the reality faced by teachers, the challenges of the profession and presents possible contributions to the process of training of

Malcus Cassiano Kuhn é Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/RS. Professor no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Ibirubá/RS. Endereço para Correspondência: Av. Farroupilha, nº 8001, prédio 14 sala 338. Bairro São José, Canoas/RS. Cep 92425-900. E-mail: malcusck@yahoo.com.br

Arno Bayer é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia de Salamanca – ESPANHA. Pesquisador do PPGECIM da ULBRA/RS. Endereço para Correspondência: Av. Farroupilha, nº 8001, prédio 14 sala 338. Bairro São José, Canoas/RS. Cep 92425-900. E-mail: bayer@ulbra.br

educators. For a better quality of education, it is necessary that in addition to knowledge of the contents of teaching, the teacher has a comprehensive set of knowledge, teaching and cross, from their training, exchanges with colleagues and built throughout his experience.

Keywords: Teacher Education. Theory and Practice. Challenges.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado “A Formação de Professores em Tempos de Incertezas”, pretende articular os temas formação de professores e os princípios da sustentabilidade, responsabilidade, esperança e formação moral e ética, a partir da leitura dos livros “Terra-Pátria” (Edgar Morin e Anne B. Kern) e “A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica” (Philippe Perrenoud), do artigo “Una visión integral de La formación del profesorado” (Marcos Sarasola e Cecília Von Sanden) e de outros referenciais como Bicudo, Chacón e Zabala.

O tema formação de professores é complexo e urge atenção diante do momento de mudanças pelo qual nossa sociedade está passando. E o setor educacional não pode ficar a margem dessas mudanças. São vários fatores a serem considerados no cenário educacional, mas se dará destaque à formação daqueles que têm a responsabilidade de mediar o processo de aprendizagem nas instituições de ensino.

A formação de professores começa a ser discutida em diversos âmbitos o que deve contribuir significativamente para a prática pedagógica. As lacunas na formação inicial e continuada dos educadores são evidentes e merecem atenção. Felizmente as universidades, principais responsáveis pela formação de professores, estão reavaliando os processos de formação e buscando *in loco*, investigar os problemas na formação dos profissionais da educação.

Assim, discute-se a temática à luz do cenário educacional atual, apresentando brevemente a realidade vivenciada pelos professores, os desafios da profissão e possíveis contribuições para o processo de formação dos educadores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TEORIA X PRÁTICA

A modernização trouxe novas tarefas e desafios para a escola além do ensino de conteúdos. As formas tradicionais de ensinar já não servem, porque tanto a sociedade quanto os estudantes mudaram. Multiplicaram-se os locais de aprendizagem, os sistemas para acessar as informações, as possibilidades de intercâmbio e de comunicação, e a quantidade de estudantes escolarizados. A expansão da educação a grupos sociais antes excluídos, que não têm a universidade como meta, necessariamente, traz novas demandas para a escola, inclusive sociais, que o professor não tem condições nem competências para atender sozinho.

Infelizmente existe uma lacuna entre as formações teórica e prática dos docentes. Talvez uma formação centrada em conteúdos possa ser uma das razões para tal fragilidade. Falta prática de aula aos universitários, que ao chegarem à escola se deparam com um

mundo que não conhecem. É preciso que a prática possa ser objeto de reflexão e análise a partir da teoria que está sendo estudada no curso. Sarasola e Von Sanden (2011, p.3-4) afirmam que:

Tradicionalmente se ha entendido que la preparación técnica del profesorado debería versar sobre la materia a impartir. Ser un buen docente implicaba ser experto en su asignatura. Esto era consistente con un paradigma que trata exclusivamente sobre el currículo explícito. Hoy sabemos que la cuestión es más compleja y que la tarea docente requiere otros conocimientos y habilidades, relacionados con el currículo oculto, que incluye las relaciones.

É importante considerar que durante o calor da ação em sala de aula temos pouco tempo para meditar sobre o passo seguinte a tomar, principalmente diante de situações que desafiam o profissional a tomar uma atitude decisiva para determinado momento. Acredita-se que hoje o ensino de conteúdos atitudinais seja um dos maiores desafios do professor na Educação Básica e para tanto não existe uma metodologia de trabalho tão conhecida como de determinados conteúdos específicos. E aí o profissional precisa valer-se da experiência, então quem está em início de carreira, sente-se inseguro e impotente para agir. De acordo com Zabala (1998, p.14):

Na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa

Para Perrenoud (2002, p.108), “[...] o capital do profissional é formado pela soma de um saber universitário comprovado por meio de exames e de uma capacidade prática, garantida em um estágio do qual ele é responsável”. Nos primeiros anos de docência o docente fica muito sozinho em suas atividades na escola, precisa de um acompanhamento de profissionais mais experientes para refletir sobre a prática que está construindo. Os primeiros anos de docência influenciam no trabalho futuro e devem ser considerados parte do processo de formação.

O mesmo autor ainda propõe a construção de uma postura reflexiva com o sabor de um procedimento clínico, o qual permite o desenvolvimento de competências que mobilizem os saberes adquiridos. A proposta de um procedimento clínico consiste em desenvolver um trabalho sobre o próprio professor, sua capacidade de se comunicar, de dar sentido ao mundo, de estimular o trabalho, de criar sinergias entre os alunos, de unir os saberes e de controlar aprendizagens individualizadas. Frequentemente se ouve relatos de professores que possuem um grande domínio do conteúdo a ser ensinado, mas não conseguem desenvolver o processo ensino-aprendizagem pela falta de competências e metodologias de ensino adequadas a determinado grupo de alunos.

De acordo com Perrenoud (2002, p.108):

A capacidade de teorizar a própria prática tem relação, em primeiro lugar, com a capacidade de se ver atuar e também de perceber as próprias disfunções, de se perguntar, por exemplo, por que fica com raiva, interrompe um aluno, abrevia uma conversa promissora, não se sente à vontade em alguma atividade, perde a paciência, sem motivo aparente, sente-se irritado com alguém mais do que seria razoável ou conversa mais com alguns alunos que o faz com outros.

Portanto, devido ao exercício do julgamento profissional sob o olhar de um observador, o procedimento clínico é um treinamento intensivo em prática reflexiva em diversos níveis e que pode contribuir para a formação da postura de um professor reflexivo e análise do processo ensino-aprendizagem. Pode-se refletir sobre a prática docente de forma individual e coletiva com colegas. Perrenoud (2002) propõe um procedimento de formação que parte das práticas através da análise coletiva com a participação de um mediador e que promova a (trans) formação das pessoas.

“A pertinência da análise das práticas é avaliada por sua capacidade de ir até o fundo, de apontar aquilo que causa problema, por ser a única oportunidade que a pessoa tem de se pôr em movimento” (PERRENOUD, 2002, p.128).

Durante as práticas de ensino do curso de Matemática, por exemplo, o professor titular da turma e principalmente o professor supervisor do curso fazem uma análise da prática do estagiário. Neste momento, é importante que o estagiário tenha o *feed-back* de sua atuação e possa junto com seus “professores avaliadores analisar de forma reflexiva a prática que está desenvolvendo. Indiferente se o trabalho está sendo satisfatório ou não, é um momento crucial na formação do futuro professor. Não é só a hora de analisar o domínio de conteúdos a serem ensinados, mas também, se sua integração com a turma está contribuindo para a aprendizagem dos alunos e se sua postura está coerente com a formação almejada. Isso muitas vezes passa por turbulências, dependendo das experiências que o estagiário já possui ou dos conflitos que o mesmo precisa enfrentar. O papel do mediador é analisar criticamente a prática e, neste sentido, o estagiário precisa estar disposto a discutir sua prática com o intuito de melhorar sua formação reflexiva.

Não se pode deixar de registrar que em diversas situações, quando um estagiário está desenvolvendo a prática de ensino, o professor titular não acompanha este trabalho. Numa situação concreta, o professor de Matemática titular de uma turma do Ensino Médio, acompanhava e discutia o planejamento de uma estagiária, bem como assistia a suas aulas e até interferia em alguns momentos. No entendimento de alguns colegas professores, ter um estagiário na turma significava “folga” por um determinado período. Então, este professor recebia críticas dos colegas por estar acompanhando de perto a prática da estagiária, mas continuava mantendo sua postura, pois se sentia responsável com esta prática e tinha o dever de contribuir para uma melhor formação dos futuros professores.

A análise das práticas é uma forma de investigação, sem vítimas e sem suspeitos, que se esforça, como toda investigação, para estabelecer os fatos, explorando e confrontando diversas interpretações. Há situações em que os professores conduzem as aulas de tal forma, que estão num nível muito elevado diante da realidade da classe, mas não se dão

conta que precisam diagnosticar os conhecimentos prévios de seus alunos e talvez até construir uma base para então desenvolver outros conteúdos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS

Falar sobre a formação de professores é um desafio e ao mesmo tempo uma responsabilidade para quem está participando de um Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e de Matemática. Um desafio, pois se deve olhar de forma crítica como está acontecendo a formação e uma responsabilidade ao se refletir sobre a prática docente, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Muito se afirma que todo professor conduz sua ação docente espelhada na prática de um professor que atuou em sua formação em algum momento de sua vida escolar ou acadêmica. Mas considera-se que isto não seja uma regra geral, mas sim, posturas isoladas que se verificam no meio educacional. Acredita-se que há profissionais que atuam a partir dos conhecimentos construídos durante a formação docente e que aprimoram a prática com base em diversas experiências vivenciadas ao longo dos anos. E considerando ainda o contexto educacional inserido na sociedade atual, além de possuir conhecimentos, o professor precisa ter competências e habilidades necessárias para conduzir sua prática num momento em que muitas famílias delegaram sua responsabilidade educacional para as instituições de ensino e que se estas não a desempenharem, corre-se o risco da construção de uma sociedade com indivíduos sem uma postura cidadã. Para Perrenoud (2002, p.24), “um profissional reflexivo deve ser capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências”.

Além disso, não é possível limitar a análise das práticas àquilo que acontece na sala de aula, mas deve-se considerar todo o ambiente em que o professor está inserido. As crenças do professor, seu estilo de vida e seus colegas de trabalho podem intervir em sua prática pedagógica. Chacón (2003) considera que, em relação ao papel dos professores na aprendizagem como mediação essencial, destacam-se suas características pessoais positivas ou negativas, sua metodologia e sua interação em sala de aula. Destaca sua capacidade de levar em consideração a diversidade dos estudantes, exigindo deles suporte cognitivo e afetivo para o progresso do aluno em sua aprendizagem.

Afinal, no mundo de incertezas em que se vive como deve ser a formação dos profissionais da educação? Acredita-se que esta seja uma pergunta bastante difícil de responder e que talvez até não tenha respostas precisas. Sarasola e Von Sanden (2011, p.2) propõem para formação de professores: “[...] una posibilidad de concebir la formación docente desde una perspectiva más integral, que contribuya a la humanización. Y por ello, multidimensional”. De acordo com Morin e Kern (2005, p.146):

Precisamos conceber uma política do homem no mundo, política da responsabilidade planetária, política multidimensional, mas não totalitária. O desenvolvimento dos seres humanos, de suas relações mútuas, do ser societário, constitui o propósito mesmo da política do homem no mundo, que requer a busca da hominização.

Vive-se num planeta em que as armas nucleares são uma ameaça que pode destruir nações inteiras. O próprio homem é o responsável pela degradação da biosfera com suas ações inconsequentes. Para Morin e Kern (2005, p.24), “[...] a era planetária se inaugura e se desenvolve na e através da violência, da destruição, da escravidão, da exploração feroz das Américas e da África. É a idade de ferro planetária, na qual estamos ainda”. Afirmam ainda que “progressivamente fomos nos dando conta, nos anos de 1980, que o desenvolvimento tecno-industrial determina degradações e poluições múltiplas, e hoje a morte paira na atmosfera, prometida no aquecimento devido ao efeito estufa” (MORIN; KERN, 2005, p.34).

Neste contexto “é que nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a ligar os conhecimentos, e portanto, nos faz conceber nossa humanidade de forma insular, fora do cosmos que nos cerca e da matéria física com que somos constituídos” (MORIN; KERN, 2005, p.48). Por isso, segundo Morin e Kern (2005, p.63), “[...] são a reforma de pensamento e a reforma moral que permitirão a todos e a cada um reconhecer em todos e em cada um a identidade humana”.

“Os indivíduos desorientados diante das crises do presente e da crise do futuro encontram no Estado/nação a segurança e a comunhão que necessitam” (MORIN; KERN, 2005, p.76). Isso acaba provocando a existência de uma política de assistencialismo e não uma política pública, ou seja, uma política de Estado. As consequências disso são a aplicação de recursos financeiros na solução imediata de problemas e não o planejamento de ações que mereçam investimento e tenham seus reflexos a curto, médio e longo prazo, como afirmam Morin e Kern (2005). Lamentavelmente, os percentuais mínimos de investimento em educação fixados em lei para os entes federados são também tomados como máximos e são raros os casos em que o investimento é maior. Dessa forma, a qualidade da educação evolui de forma muito lenta, pois se queremos melhorar a qualidade, também é preciso investimento, não apenas ofertar um ensino básico gratuito, mas dar condições para que o mesmo realmente se concretize.

Chega-se novamente aos professores, os quais sofrem com as mazelas da profissão, principalmente, com a falta de valorização social do mesmo e com a reivindicação constante de melhores salários. Embora no Brasil, exista uma cobrança pela implantação do piso nacional mínimo, entendemos que ainda estejamos distantes do salário merecido pelos professores. Acredita-se que melhores salários permitirão que os professores possam reduzir sua jornada de trabalho, dar-lhes melhores condições para se dedicar a profissão e ter uma melhor qualidade de vida. Infelizmente, as estatísticas apresentam um aumento do índice de professores doentes e da diminuição de jovens ingressando nos cursos de licenciatura. “El profesorado se siente perdido, sin instrumentos, sin bagaje para afrontar las demandas cotidianas de niños, padres, colegas, administración. El malestar está servido” (SARASOLA; VON SANDEN, 2011, p.02). É preciso que a escola tenha uma equipe interdisciplinar para trabalhar essas diversas questões, sejam dificuldades de aprendizagem, problemas sociais, alunos com deficiências.

Nossa civilização está doente da velocidade. A tomada de consciência da corrida louca, do risco de arrebatamento é urgente. É preciso frear, diminuir a marcha, a

fim de fazer chegar um outro dever. Doravante é necessário considerar a regulação internacional do crescimento e da competição econômicas, e promulgar normas de vida que comportem os direitos do tempo humano. (MORIN; KERN, 2005, p.155).

De acordo com Bicudo (2003, p.57-58), “[...] a escola de hoje, na sociedade do mundo ocidental, vale-se do cálculo das horas, dos dias, dos créditos em relação ao qual dispõe das atividades de ensino e aprendizagem. [...] No cotidiano da escola impera o tempo relógio”. Evidencia o tempo pedagógico ao afirmar que:

É com o tempo vivido que a proposta educacional deve se preocupar. Cada pessoa vive o tempo de modos específicos que revelam seus humores, seus processos cognitivos, sua capacidade de haver-se no trato com os outros, de enfrentar dificuldades. Revelam, também, o ímpeto vital que a impele a agir descortinando possibilidades de vir-a-ser (BICUDO, 2003, p.58).

A consequência disto é os significativos índices de reprovação e de evasão registrados nas escolas brasileiras, em que o tempo pedagógico, especialmente o individual, pouco é considerado. Sarasola e Von Sanden (2011, p.06) afirmam que “si el centro de la educación es la persona, si el acto educativo es en esencia un encuentro entre personas, ésta es sin duda la dimensión más relevante a tener en cuenta”. Destacam ainda que “cuanto más desarrollemos el conocimiento y el auto-conocimiento, cuanto mejor desarrollemos la capacidad de convivir y trabajar con otras personas y cuanto más conscientes seamos de nuestras maneras de hacer, más desarrollamos nuestro ser” (SARASOLA; VON SANDEN, 2011, p.08).

Diante deste complexo contexto, torna-se urgente que os cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, além dos saberes disciplinares, didáticos ou tecnológicos também promovam espaços para formação de profissionais reflexivos através de um procedimento clínico que leve os mesmos a construir a capacidade de autoregulação e de aprendizagem a partir de sua própria experiência e do diálogo com outros profissionais.

Segundo Perrenoud (2002), a reflexão sobre a própria prática ajuda a compensar a superficialidade da formação profissional, a qual está muito centrada no domínio dos conteúdos a serem ensinados; favorece a acumulação de saberes de experiência, desde que esta prática faça parte do currículo durante a formação e não apenas no final desta; torna possível uma evolução para a profissionalização; prepara para assumir uma responsabilidade política e ética diante da heterogeneidade de uma sala de aula; permite enfrentar a crescente complexidade das tarefas que se renovam constantemente no cenário educacional; ajuda a viver um ofício impossível com sucessos e fracassos; oferece os meios de trabalhar sobre si mesmo, uma vez que em determinadas situações somos julgados pelos nossos atos e nós mesmos precisamos avaliar a ação realizada sem contar com o apoio de uma supervisão imediata; estimula a enfrentar a irredutível alteridade

do aprendiz para que possamos compreender as relações com os outros; possibilita a cooperação com colegas através da análise coletiva do andamento do grupo (troca de experiências), o que beneficia o ajuste das relações profissionais em equipe; aumenta as capacidades de inovação para transformar a própria prática.

Agora para se chegar a essa prática reflexiva não é fácil. É preciso considerar que num programa de formação há indivíduos reflexivos e outros que para chegarem a esta postura, precisam passar por uma mudança de identidade à qual resistirão com todas as forças, o que pode ser amenizado através do trabalho com a história de vida. Como Perrenoud (2002) propõe a prática reflexiva como uma relação com o mundo de forma ativa, crítica e autônoma, sugere-se desenvolver seminários de análise de práticas, grupos de trocas sobre problemas profissionais, acompanhamento de projetos, supervisão e auxílio metodológico.

Perrenoud (2002) traz à discussão o paradigma da responsabilidade da formação da postura reflexiva. Enquanto os formadores universitários preocupam-se com a formação dos saberes eruditos, os formadores de campo devem transmitir saberes práticos em campo. Mas o ideal não seria a cooperação dos diversos formadores e a evolução dos dispositivos de formação inicial em busca de uma inter-relação entre as disciplinas e de um trabalho sobre competências que permita enfrentar numerosas situações complexas?

Pensa-se que sim, pois se acredita que a formação de um profissional reflexivo não pode acontecer apenas em uma direção, mas considerando-se os saberes a serem ensinados e os saberes pedagógicos e didáticos durante todo o processo de formação. Não é mais possível admitir que um professor de Matemática em formação, por exemplo, apenas passe a conhecer metodologias de ensino ou discutir a prática pedagógica nos últimos semestres do curso. Além do contato prático desde o início da formação, faz-se necessário promover momentos para reflexão sobre as práticas observadas e realizadas. Segundo Perrenoud (2002, p.78), “a formação não é mais transmissão de conteúdos, mas construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem”.

Em sua obra, Perrenoud (2002) apresenta alguns desafios que os formadores precisam superar para formação de professores reflexivos:

- Trabalhar o sentido e as finalidades da escola sem transformar isso em missão. Nenhum formador de professores pode ignorar o problema das finalidades da escola e de seu sentido, e não pode resolvê-lo, pois ele está no centro das contradições do sistema educativo e da intenção de educar e instruir.
- Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência para não abandonar vários aspectos pessoais a fim de sobreviver.
- Trabalhar as dimensões não reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las. O professor tem de tomar consciência das próprias atitudes e formas de agir, compreendendo suas razões e tendo vontade de mudar.
- Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com os outros sem pretender

assumir o papel de terapeuta. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes da didática, na avaliação, na gestão da classe e nas tecnologias, nunca deve esquecer a pessoa do professor, pois esta é a sua principal ferramenta de trabalho, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente.

- Trabalhar os não ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos, uma função das representações e das competências do professor.
- Partir das práticas e da experiência sem nos limitarmos a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar.
- Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes. Se o sujeito não for capaz de investir seus saberes com discernimento, de relacioná-los a situações, de transpô-los e enriquecê-los, eles não lhe serão muito úteis para agir.
- Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las.
- Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas. Os formadores envolvidos têm recursos e preferências para se projetar na vida de um estabelecimento de ensino sem perder sua identidade e sem encontrar com habilidades os limites de sua especialização.
- Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistêmico através de intervenções associadas; formação comum dos formadores; constituição de verdadeiras redes e associações nos organismos de formação contínua e a construção de unidades de integração no âmbito da formação inicial. Dessa forma, a construção do saber sobre as mesmas realidades pode acontecer com uma mobilização conjunta.

As ideias de Perrenoud (2002) se articulam com Sarasola e Von Sanden (2011, p.08) quando sustentam que “nosotros concebimos al ser humano como un ser que no sólo es pensante, racional, sino también que siente, tiene afectos, tiene motivaciones, tiene un mundo interno y actúa en el mundo en función de ello”. Defendem ainda que:

En este sentido, la formación debería ser integral, no por agregar materias nuevas y más contenidos, sino por el enfoque. Integral porque concibe al ser humano como una totalidad mente-cuerpoemoción, y al aprendizaje como un proceso de construcción colectiva. (SARASOLA; VON SANDEN, 2011, p.08)

É consenso, atualmente, que os saberes racionais não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho e busca-se, em todas as áreas de atuação, refletir sobre novas formas de exercício das profissões.

Apesar das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente, pois depende muito

pouco do progresso técnico. Não é raro encontrar professores de Matemática ensinando, de forma puramente tradicional, conteúdos que não possuem mais tanta importância e que não interessam aos alunos pela forma que são ensinados. Professores que ensinam Matemática como há 15 ou 20 anos atrás.

Também é preciso dizer que na tentativa de inovar no ensino da Matemática, também se abandonou algumas práticas que se considera importantes, como o desenvolvimento do cálculo mental. Hoje, embora as diretrizes curriculares nacionais apontem a importância do desenvolvimento do cálculo mental, ele é pouco explorado nas escolas.

De acordo com Perrenoud (2002) o envolvimento ativo e crítico para o qual seria importante preparar os professores devem considerar os níveis: aprender a cooperar e a trabalhar em rede; aprender a vivenciar o estabelecimento de ensino como uma comunidade educativa; aprender a se sentir membro efetivo e garantir uma profissão verdadeira; aprender a dialogar com a sociedade. Infelizmente, as sociedades contemporâneas não sabem mais muito bem que finalidades devem ser atribuídas à educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas da ação pedagógica remetem à questão das finalidades da ação educativa. Por isso, o como fazer para melhorar precisa ser amplamente discutido e analisado, tomando como base as diferentes teorias educacionais e o contexto das instituições de ensino. Um debate constante entre teoria e prática buscando a análise do trabalho pedagógico e das competências do professor, se faz necessário.

Para que a profissionalização da profissão de professor se desenvolva é preciso mudar sua relação com o saber, com a ação, com o pensamento, com a liberdade, com o risco e com a responsabilidade. O ofício de professor, além do conhecimento dos conteúdos de ensino, necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência. Uma formação de professores que considere estes princípios pode contribuir para uma melhor qualidade no ensino.

Ainda é relevante apreciar que a escola não poderia cumprir sua missão se adotasse novas finalidades a cada mudança de governo e se sofresse abalos cada vez que a sociedade passasse por uma crise ou por conflitos graves. Assim, considerando o contexto educacional inserido na sociedade atual, além de possuir conhecimentos, o professor precisa ter competências e habilidades necessárias para conduzir sua prática num momento em que muitas famílias delegaram sua responsabilidade educacional para as instituições de ensino e que, se estas não a desempenharem, corre-se o risco de estar construindo uma sociedade com indivíduos sem uma postura cidadã.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. V. *Tempo, tempo vivido e história*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- CHACÓN, I. M. G. *Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORIN, E.; KERN, A. B. *Terra-Pátria*. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- SARASOLA, M.; VON SANDEN, C. Una visión integral de la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 55/4 – 15/05/11.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: dez. 2012

Aceito em: abr. 2013