

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: FALHAS E POSSIBILIDADES

Bernardo Petry Prates*

Isabela de Lourdes Valente**

Caroline Brentano da Trindade***

Rosemar de Queiroz****

Matheus Afonso de Lima Alves*****

Andreia Inês Dillenburg*****

RESUMO: A formação da identidade docente é a percepção da relação entre as práticas que o indivíduo estabelece, das ações de planejamento e das reações do ambiente envolvido. Desta forma, o objetivo foi apresentar apontamentos de falhas na formação dos professores através de uma metodologia descritiva e de relatos de experiência de 15 alunos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional (PEG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), analisando qualitativamente suas experiências durante a realização do curso. Mediante a uma mesa redonda com trocas de informações, relatos de experiência e pesquisa sobre o tema, relacionados aos conhecimentos de alguns autores, tem-se a preocupação com a formação docente, o que compete às instituições formadoras repensar em suas práticas, romper com o modelo de educação tradicional, proporcionando ao futuro professor o desenvolvimento de uma identidade docente, levando-o à competência de reflexão. Isto inclui como fator importante para a formação docente, tratando-se de práticas iniciais, o quão envolvido o aluno está neste processo de automodificação, internalização das experiências e a administração das expectativas. A participação no programa é de extrema importância principalmente para acadêmicos que possuem formação em bacharelado e pretendem trabalhar com educação, recebendo capacitação na área da licenciatura.

* Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: bprates.ti@gmail.com

** Mestre em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: isabelavalentee@gmail.com

*** Graduanda em Administração de Empresas Habilitação em Comércio Exterior pela Faculdade metodista de Santa Maria (FAMES), Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: carolbrentano@gmail.com

**** Mestra em Ciências do Solo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: rrosyqueiroz@hotmail.com

***** Mestre em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: theuslima.alves@gmail.co

***** Doutoranda em educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: andreia.ines.d@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Conhecimento; Práticas de ensino; Formação docente.

TEACHERS' FORMATION: FAILURES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: The formation of teaching identity is the perception of relationships between practices established by the teacher, planning activities and reaction to the milieu involved. The paper presents failures in the formation of teachers by a descriptive methodology and reports the experience of 15 students in the Special Undergraduate Program in teachers' formation for professional education (PEG) of the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) by analyzing qualitatively experiences during the course. A round table was organized for information exchange, experience reports and research on the theme related to several authors on teachers' formation. Discussions investigated teachers' formation, institutions' rethinking on their practices, disrupting the traditional educational method, providing future teachers the development of a teaching identity, leading them towards reflection competence. Since they are initial practices, self-modification, internalization of experiences and administration of expectations by the student are important themes for teachers' formation. Participation in the program is relevant for undergraduates who desire to work with education and learning how to teach.

KEY WORDS: Learning; knowledge; Teaching practice; Teachers' formation.

INTRODUÇÃO

Parte-se da premissa que a formação acadêmica é uma etapa importante na formação dos sujeitos. Nesta ótica, meio educacional e todos que nele atuam, ou atuarão, necessitam compreender sua relevância e possibilidades formativas desua função. Nesta perspectiva, o professor, por sua vez, é um dos mediadores desta transformação, fornecendo os instrumentos e o auxílio necessários na construção de conhecimentos em relação a aspectos cognitivos, atitudinais e procedimentais.

Dessa forma, o aprendizado para formação docente parte do princípio da realização das possibilidades internas e externas, em que as oportunidades efetivas,

sociais, culturais e acadêmicas são interligadas ao modo de agir e pensar docente. Um professor tem sua trajetória de vida, sua personalidade, vida particular, social, cultural e emocional, o que interfere em seus pensamentos e ações no contexto onde se insere (BOLZAN; POWACZUK, 2017).

Segundo Nóvoa (1992, p. 29), os professores devem ser produtores da sua profissão, mas não basta mudar o profissional, também é preciso mudar os contextos em que ele intervém. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país ou de uma região (GATTI, 2016).

Embora muitos professores possuam diversas qualificações em áreas específicas, percebe-se o despreparo em relação ao processo de ensino utilizado pelos mesmos, observado logo ao entrarem em sala de aula, para formação de novos sujeitos. Há carência de espaços formativos capazes de promover aprendizagem docente nas instituições de ensino superior. Os cursos oferecem formação “*stricto sensu*” e “*lato sensu*”, e mesmo os programas de pós-graduação não oferecem uma formação específica para o professor e o ambiente é restrito para a prática docente (BOLZAN; POWACZUK, 2017).

Segundo Gatti (2016, p. 3), alguns fundamentos são importantes para discutir a qualidade formativa de professores. A educação, enquanto pensamento, ato e trabalho, está interligada com a cultura, com estilos de vida e não apenas vinculada às ciências. Em seguida, entender que qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível, independente dos insumos e da infraestrutura, condições necessárias, mas não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos.

Outro fundamento importante a ser ponderado está em considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos, diversificando os meios e práticas educacionais e flexibilizando a estrutura organizativa para atender a uma população heterogênea. Na qual a percepção de que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno, entrelaçada a processos cognitivos, afetivos, sociais, morais e de conhecimentos. Sendo necessário refletir e conjecturar como as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores

e, na sequência, de seus alunos, sem considerar as diferenças culturais nas práticas educacionais (GATTI, 2016).

A qualidade da formação dos professores, seja ela em graduações ou em processos de educação continuada, formais ou informais, fora da escola ou no cotidiano escolar, se aliam fortemente com um amplo conceito de qualidade na educação (GATTI, 2016). Que, por sua vez, levanta uma discussão sobre o papel dos cursos superiores formadores de professores, tanto sobre o currículo institucionalizado, como os docentes do ensino superior e, além disso, os cursos de educação continuada oferecidos a estes profissionais formadores.

Logo no curso de formação inicial espera-se que os professores sejam formados com saberes oriundos da sociedade, uma vez que a formação docente não se restringe a somente adquirir conhecimento e ter habilidades técnico mecânicas, mas ensinar com contribuição ao processo de humanização, desenvolvendo conhecimento e habilidades, valores e atitudes frente aos desafios do cotidiano (PIMENTA, 1996). Para Tardif (2002, p. 39), a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos.

Nesta linha de raciocínio, o presente artigo tem como objetivo apresentar apontamentos de falhas na formação dos professores através de uma metodologia descritiva relatos de experiência de 15 alunos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional (PEG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), analisando qualitativamente suas experiências durante a realização do curso.

2 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Em meio a tantas exigências da sociedade em relação aos professores, faz-se necessário não apenas adquirir saberes determinados pelos currículos tradicionais, mas também adquirir conhecimento pedagógico que atendam às necessidades de aprendizagem.

A preocupação com a efetividade do ensino desencadeia a preocupação com a necessidade de uma formação de qualidade dos licenciados. Compreendendo-se que oferecer a estes discentes em formação experiências ricas em aprendizagem.

Necessita-se possibilitar que os conhecimentos didáticos possam ser utilizados em situações reais, com desafios que estimulem e provoquem reflexões sobre o fazer docente, de maneira que o ensino seja atrativo e se constitua em um espaço de construção do conhecimento (MUNIZ *et al.*, 2014). Há muito trabalho a ser feito pelas instituições formadoras, e um dos passos é oportunizar e instrumentalizar o aluno tornando-o capaz de refletir criticamente sobre os componentes teóricos e práticos que envolvem o ensino. Nesse contexto, compromissos precisam ser assumidos e um deles é repensar a didática do ensino e para o ensino (GATTI, 2017).

Para Silva (2011, p. 1), a diversidade de saberes possui alcance científico e tecnológico, que reflete diretamente sobre a educação. Esse alcance, que compete às instituições formadoras, repensar e refletir em conjunto, sobre a prática docente dos futuros profissionais da educação, seja no ensino técnico ou superior é responsável por desencadear mudanças políticas, econômicas e culturais na sociedade. A reflexão de como os diferentes saberes podem impactar na vida social como um todo deve ser contínua, tanto para o professor quanto para o aluno. O exercício do pensar é necessário em diversos âmbitos e áreas da atuação docente, sendo essencial para que o aluno de licenciatura compreenda a relação teoria e prática e perceba a ininterruptão entre o que o curso de formação lhe oferece e a prática a ser vivenciada no interior da escola.

Assim, se faz necessária a construção coletiva para que a teoria não perca seu fundamento e ganhe vida; e que a prática docente não esvazie diante do seu caráter formador, o que torna mais legítimo o valor do exercício da reflexão. Nesse ponto, alinha-se o pensamento com a afirmação de Paulo Freire (2011, p. 24) de que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Embora a capacidade reflexiva seja algo próprio do ser humano, é preciso estímulo para que situações favoráveis ao seu desenvolvimento sejam criadas. As dificuldades para desenvolver a reflexão são muitas, entre elas Alarcão (2011) destaca que

É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos [...]. É preciso fazer um esforço grande para passar

do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas (ALARCÃO, 2011, p. 49).

O processo formativo capaz de trabalhar na perspectiva dos níveis mais elaborados de interpretação e sistematização necessita de diálogo, sendo este, considerado um instrumento valioso. Isso traz uma exigência: “os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente” (ALARCÃO, 2011, p. 49). Essa capacidade exige a adaptação da didática instrumental, que foi conceituada por Candau (2010, p. 13) como “um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, apresentados de forma universal e, conseqüentemente desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação”.

Então, faz-se necessário ir além do conhecimento técnico, é preciso adentrar no espaço da didática fundamental, que para Candau (2010, p. 15) tem um estilo multidimensional integrando as dimensões técnica, humana e política. A didática fundamental também busca analisar os pressupostos que fundamentam a abordagem metodológica do ensino.

Para Huberman (1973, p. 31 e p. 40), as mudanças nas ações dos professores estão intimamente ligadas à sua identidade profissional, e a maneira com que esta é concebida ao longo de sua formação. Quando valores e atitudes se contrapõem às mudanças, resultam em grande ansiedade, resistência prolongada e necessidade de um trabalho que leve em consideração o processo de “desaprender” e “reaprender”. Em geral, a estrutura dos cursos de capacitação de professores tem ajudado a manter essas resistências, por negligenciar a necessidade de promover o pensar sistematicamente sobre os saberes da experiência do professor, não o ajudando a analisar e modificar suas concepções e seu desempenho, influenciando negativamente no momento de adaptação às mudanças requeridas pelos novos paradigmas sociais (LOGAREZI; PUENTES, 2017).

Silva *et al.* (2016, p. 13) afirmam que formar o professor não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de reflexão. Dessa forma, o estágio supervisionado surge como uma ponte para que o aluno perceba os desafios no campo da docência, buscando criar sua identidade como docente. Porém, muitas vezes é encarado como a parte prática dos cursos de

formação docente em que ocorre a imitação de modelos tradicionais da atuação docente ainda presente nas escolas (PIMENTA; LIMA, 2004). Quando isso ocorre, o estágio se reduz a imitar os modelos tradicionais, feitos pelos professores titulares, sem uma análise crítica fundamentada na teoria e na realidade de cada turma.

Durante o período de estágio, é importante romper com modelos de educação tradicional. O fato de o estágio ser supervisionado e contar com o acompanhamento de um professor orientador, além de encontros com outros estudantes, também em formação docente, possibilita debates sobre as dificuldades encontradas em sala de aula e possíveis alternativas para superá-las. A formação de docentes através da orientação de um professor pode gerar material rico, permitindo vivências seguras e proveitosas no campo da educação (BARROS; NEVES, 2014).

O estágio curricular supervisionado, de acordo com Pimenta (2018, p. 11), contribui para a desconstrução de mitos e preconceitos, ao possibilitar que os estudantes tenham o seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos. Sendo assim, o estágio torna-se um espaço de pesquisa que contribui para a formulação da identidade docente e um espaço de ampliação e aprofundamento do conhecimento pedagógico (PIMENTA; LIMA, 2004).

Por fim, quando se fala em praticar a educação é indispensável lembrar e citar Freire (1996), que diz:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p.25).

É preciso que,

Freire (1996, p. 32) também afirma “que não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino”. Considerando, portanto, que o estágio é um ambiente de pesquisa, trabalhar a teoria como expressão da prática e fazer desta um espaço de

problematização, análise crítica e sistematização dos conhecimentos produzidos por seus agentes no enfrentamento dos problemas decorrentes da contradição que persiste entre a formação acadêmica recebida e a realidade da escola onde atuam é um desafio a ser defendido e conquistado (ROMANOWISKI; MARTINS, 2015).

2.1 METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como descritiva, tem por finalidade retratar fatos de uma realidade, evidenciando as falhas na educação através de uma análise qualitativa, abordando relatos de experiência de 15 acadêmicos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional (PEG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O instrumento de coleta dos relatos foi por meio de mesas redondas, as quais foram realizadas semanalmente, durante o período de seis semanas, e composta pelos 15 acadêmicos e organizado pela professora, que realizou a função de mediadora.

As mesas redondas eram organizadas com a mediação inicial de textos e os relatos, angústias e demandas emergentes das práticas formativas e dos estágios. As mesas redondas, ampararam nas delimitações teóricas de Sodré (2016), a qual a apresenta como um gênero metodológico oral formal público. Para Sodré (2016), esta possibilidade metodológica possibilita um espaço para discussão coletiva entre os participantes que podem apresentar posicionamentos distintos ou complementares entre si.

Os acadêmicos que participaram da pesquisa estavam no terceiro semestre do curso PEG e cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado III. Os 15 discentes contribuíram com seus relatos; possuem graduação em sistema de informação, engenharia de bioprocessos, engenharia ambiental e sanitária, administração e comércio exterior. Concomitante ao PEG, os alunos também desempenhavam outras atividades, como mestrado, doutorado e, um caso em particular, em que o aluno foi professor substituto no Colégio Politécnico da UFSM.

O PEG busca atender a demanda de formação pedagógica para os profissionais que atuam, ou pretendem atuar, como professores na educação profissional. Proporciona formação educacional e pedagógica geral, formando o professor como

intelectual da educação, e uma formação metodológica e prática para promover processos educativos dos saberes específicos do campo que atuará.

O estágio curricular supervisionado é realizado em três momentos, ao longo do curso, com o objetivo de promover a inserção e a atuação do acadêmico no espaço de atuação docente desde o primeiro semestre. Está dividido em três disciplinas sequenciais, com nível crescente de envolvimento do licenciando nas atividades docentes.

Na sequência apresentam-se os componentes curriculares que nortearam as discussões e os relatos: os estágios supervisionados. Inicia-se com o estágio supervisionado I que contempla conhecimentos teórico-práticos referentes à prática pedagógica, habilidade, atitudes e competências em situações de ensino, com atividades de observações em gestão e organização institucional. Em seguida, o estágio supervisionado II contempla conhecimentos teórico-práticos referentes à construção dos saberes docentes e organização didático-pedagógica do ensino-aprendizagem, através de observações em sala de aula e ações colaborativas docentes. Por fim, no estágio supervisionado III, o estudante estagiário deve planejar e ministrar, no mínimo, 30 horas-aula, em espaços formais e não formais de ensino, sob a supervisão dos professores orientadores.

Os relatos são considerados metodologias de observação sistemática da realidade, estabelecendo relações entre as descobertas dessa realidade e as bases teóricas pertinentes (GATTI, 2017). Neste contexto, o relato foi realizado com base em observações dos acadêmicos no decorrer do curso e também nas ações desenvolvidas durante os estágios supervisionados realizados pelos alunos.

Buscou-se retratar, portanto, sobre os discentes atuantes na área acadêmica e sua facilidade na compreensão do ensino técnico, o interesse dos alunos que realizam o PEG, a importância das disciplinas da área da educação, a pouca prática das metodologias propostas no programa pelos próprios professores deste, assim como metodologias que não condizem com a diferença de idade dos alunos no ensino técnico, a pesquisa em educação profissional e tecnológica, e as impressões na realização dos estágios I, II e III.

Semanalmente os acadêmicos foram reunidos, compartilhando suas reflexões, experiências pessoais e avaliações com relação ao desempenho dos docentes, dos

recursos e dos materiais didáticos utilizados. A partir disso, discutiam-se os relatos apresentados, trocando informações, resolvendo conflitos, procurando entendimento e propondo sugestões de possíveis melhorias. Ao decorrer dos encontros foram realizadas anotações dos problemas e possíveis soluções abordadas pelos acadêmicos que, posteriormente, foram agrupadas e transcritas neste artigo, visando descrever os principais problemas relatados pelos alunos na sua formação como professores durante o PEG.

2.2 RESULTADO E DISCUSSÃO

Dentre as particularidades encontradas nos relatos analisados sobre o PEG da UFSM, nota-se que alguns alunos já são atuantes na área acadêmica, uma pequena parcela atua como professor substituto na rede pública, outros atuam como professores contratados na rede particular e alguns são professores concursados que atuam em Institutos Federais da região. Por ser professor antes de ingressar no programa, um dos alunos responsáveis pelo relato teve a oportunidade de entender como realmente funciona o ensino técnico e comparar como as disciplinas e cadeiras oferecidas durante o curso são aplicadas na prática.

Para o aluno, as disciplinas oferecidas no PEG são relevantes para a prática docente, contudo os métodos adotados por muitos professores podem ser considerados ultrapassados e muitas vezes não condizem com a verdadeira realidade que é encontrada no ensino técnico. O que o leva a um questionamento: será que, para ser professor do PEG, o docente não teria que atuar no ensino profissional e técnico por um determinado tempo, para a verdadeira compreensão da realidade que seus alunos enfrentarão no futuro?

Infelizmente, na maioria das vezes, a interação dos alunos nas aulas é baixa, não por questões relacionadas ao aspecto intelectual, mas ao interesse em relação ao curso. Muitos dos alunos do PEG desempenham outras atividades concomitante ao curso, como mestrado, doutorado ou outros trabalhos e, portanto, o PEG acaba sendo, muitas vezes, uma atividade extra, que tem um tempo limitado da atenção do aluno.

Sendo assim, o PEG é considerado apenas um complemento curricular, constituindo, para alguns alunos, uma das últimas prioridades em seu processo formativo. O que nos leva a outro questionamento: qual será o conteúdo retido por esses alunos

durante um ano e meio de aula, que é o tempo normal para se formar no PEG? Outro fato que chama atenção é de que os alunos que não se esforçam, geralmente são os que mais reclamam das aulas e da didática dos professores.

A maioria das disciplinas no PEG é considerada fundamental e de grande importância principalmente para bacharéis, que não possuem pouca, ou nenhuma cadeira na área da educação. Contudo, por ser conteúdos teóricos e com pouca prática, na maioria das vezes, os estudantes, que não estão habituados com esse tipo de metodologia, acabam por não demonstrar interesse pelo assunto, quando demonstram, criticam a metodologia adotada. Isso é facilmente notado em alguns atritos entre alunos de áreas diferentes, ou entre professores e alunos.

Durante um ano e meio os professores falam sobre novas práticas e novas metodologias de ensino, trabalhos são discutidos e as metodologias são estudadas, porém observa-se pouco disso sendo aplicado nas aulas do PEG. Ghedin (2015) comenta que o professor deve sempre ir além da teoria e conteúdos previamente definidos nos currículos, e sim tentar trazer isso para a realidade dos alunos.

A atuação do professor em sala de aula deve ir além da aplicação dos conteúdos previamente definidos por um currículo prescritivo, pois ele se depara cotidianamente com situações que requerem atitudes que contemplem o dinamismo do contexto em que atua (GHEDIN, 2015, p. 110).

Os alunos acreditam que a principal falha está no conhecimento de alguns professores sobre o que é o PEG, sobre o que tratam as disciplinas ofertadas e qual o futuro dos alunos formados em sala de aula. Os professores, de modo geral, são considerados muito competentes em suas matérias e saberes. Certamente alguns dos professores possuem metodologias que conseguem envolver a turma em discussões produtivas, por outro lado, outros que são alocados para dar aula no PEG, que esperam que uma turma formada por pessoas com outras prioridades, leiam um texto de 30 a 40 páginas, o que acaba não sendo muito produtivo, e apenas uma pequena parcela dos alunos realizará essa leitura. O grande problema em questão está em como tornara educação prioridade na vida dos alunos do PEG, apesar de seus outros afazeres.

O ideal é repensar a prática docente para uma turma de futuro professores. Tardif (2002) comenta que o professor ideal precisa desenvolver um saber prático baseado em suas experiências com os alunos, o problema é que poucos professores

do PEG tiveram experiências com o ensino técnico, e notadamente existem diferenças entre alunos de cursos técnico e de graduação.

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos elementos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em suas experiências com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Geralmente, os estudantes do nível técnico já trabalham em outras áreas, e cada turma é uma surpresa em relação à diversidade que poderá ser encontrada, com pessoas de vivências, experiências e gerações diferentes que, conseqüentemente, possuem distintas formas de aprendizado. Dessa forma, defende-se que o PEG deveria buscar em sua essência formar professores-pesquisadores, que consigam pesquisar em sua prática, analisar sua turma e descobrir a melhor forma de transmitir o conteúdo previsto, com a melhor metodologia possível para os estudantes, se possível uma metodologia personalizada. Como afirma Ghedin (2015), uma das formas de gerar um professor-pesquisador é incentivar a pesquisa, inserindo os alunos em grupos de pesquisa e iniciação científica desde o início da graduação.

A formação do professor-pesquisador é um processo lento e gradual que deve iniciar-se ainda no seio da universidade, na sua formação inicial, com a “iniciação científica”, pois é nesse momento que o estudante deveria ter um contato mais estreito com a pesquisa (GHEDIN, 2015, p. 107).

Por esse motivo, sugere a inserção imediata de alunos do PEG em grupos de pesquisa, uma vez que o primeiro contato com pesquisa acontece no segundo semestre do curso, na disciplina de “PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A”, sendo importante a sua abordagem durante toda a realização do curso.

A abordagem em seguida é a respeito dos estágios supervisionados, observando que a forma como estes são organizados estimula a formação de professores-pesquisadores, pois a pesquisa acontece através da observação, o que corresponde às duas primeiras fases do estágio. O grande problema constatado, principalmente nos estágios I e II, está na falta de uma discussão sobre os problemas encontradas durante as observações e possíveis soluções, resultando em um feedback, através de conversas com os setores envolvidos e troca de experiências.

Alguns professores analisados por alunos do PEG relatam essa falta de feedback em relação ao que foi examinado, que seria possível rever os métodos utilizados e até mesmo defender a metodologia que adota em suas aulas, fazendo os futuros professores refletirem sobre a sua própria metodologia que será adotada em um futuro próximo. Ghedin (2015) afirma ser possível agir como um professor pesquisador no ambiente escolar, para isso é necessário desenvolver uma visão crítica sobre o contexto onde está inserido.

[...] é possível o professor agir como pesquisador no contexto da escola, para isso é necessário que desenvolva uma visão crítica sobre o contexto em que está inserido questionando a sociedade, a escola, o ensino, porém ao mesmo tempo oferecendo sugestões, ou pelo menos abrindo espaço para discussão no ambiente escolar [...] (GHEDIN, 2015, p. 100).

Outra objeção na realização dos estágios é que a maioria dos alunos não consegue continuar com o mesmo professor durante as três etapas. Por vezes, o aluno passa por três professores diferentes, ou seja, o trabalho proposto no estágio supervisionado I não terá continuidade, pois professores diferentes irão abordar o assunto de forma diferente e com diferentes metodologias, o que faz pensar se isso é bom ou ruim para os estudantes; no momento existem algumas ponderações sobre isso.

Então, é proposto que o aluno tenha o acompanhamento de apenas um professor durante toda sua passagem nas etapas do estágio, e o professor orientador consiga trabalhar nas dificuldades do aluno, estimulando e ajudando os futuros professores na sua formação e fazendo com que estes entendam a necessidade de se tornar um professor-pesquisador, que repensa sua prática docente a cada dia.

Ainda se destaca a importância de que nenhum professor pode estagnar no tempo, ou seja, parar de estudar sobre a docência, pensar que a sua metodologia é a melhor e deixar pesquisar por outras formas de compartilhar o conhecimento. Os alunos defendem que o maior legado, para um curso de formação de professores, é ensinar os futuros professores a questionar sobre sua própria prática, ou seja, fazer com que o professor tenha conhecimento suficiente para poder mudar, para se adaptar e fazer o seu melhor. Como afirma Japiassu (2016), o professor que não estuda, não pesquisa e não questiona deveria procurar outra profissão ou aposentar-se.

[...] o professor que não cresce, não estuda, não se questiona e não

pesquisa deveria ter a dignidade de aposentar-se mesmo que no início da carreira. Porque já é portador de paralisia intelectual ou esclerose precoce [...] (JAPIASSU, 2006, p. 49).

Acredita-se que o trabalho do professor não deve ser caracterizado apenas como um processo baseado na repetição de conteúdos disponibilizados no programa das disciplinas e apoiado de métodos e técnicas pré-estabelecidas, mas como um mecanismo que se desenvolve a partir das situações ocorridas no ambiente escolar e da diversidade encontrada em sua turma, utilizando o espaço escolar para pensar em métodos e metodologias diferentes, em como estar presente na aula com os alunos, e fazê-los presente também.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que participar do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional (PEG) é considerado uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento e capacitação de futuros docentes, principalmente para aqueles que receberam formações técnicas através de bacharelados, sem considerar a área da educação e licenciatura.

Para atender às novas perspectivas da prática docente na educação profissional e técnica, é necessário habilitar os futuros professores para a formação de alunos críticos, reflexivos e criativos, capazes de comprometerem-se com a construção de uma prática profissional enriquecedora. Para isso, sugere-se que as metodologias e práticas ensinadas pelos docentes do PEG sejam aplicadas pelos mesmos nas aulas do próprio curso, compreendendo que nem toda metodologia proposta poderá funcionar em turmas distintas.

Vale ressaltar também a importância em realizar um feedback entre os envolvidos após os estágios de observação, no intuito de rever e estudar as metodologias propostas, obtendo uma visão mais crítica para o estágio III, além de enriquecer a prática docente do próprio professor que está sendo analisado e do aluno que estará em frente à turma em um futuro próximo. Estas questões devem ser levantadas para que os alunos, através das relações estabelecidas, vivenciem experiências mais produtivas e positivas.

Dessa forma, será proporcionado aos alunos do curso o domínio sobre a

teoria abordada e a construção de uma preparação pedagógica eficiente. Nesse sentido, o PEG, inquestionavelmente, exerce grande importância na formação de futuros professores qualificados para o ensino profissional e técnico, buscando estratégias para a implementação de uma nova proposta pedagógica que seja satisfatória para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROS, L. R.; NEVES, M. L. R. C. A formação de professores: relato de uma experiência do estágio supervisionado com o uso da fotografia para ensinar biologia no ensino médio. **Revista da SBEnBio**, n.7, out. 2014.
- BOLZAN, D.V. e POWACZUK, A.C.H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 160-173, 2017.
- CANAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1150-1164, out./dez. 2017.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.
- GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **"Estágio com pesquisa."** São Paulo: Cortez, 2015.
- HUBERMAN, A.M. **Como realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo, Cultrix. 1973.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LOGAREZI, A. M. e PUENTES, R. V. **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p.196. (Coleção Biblioteca Psicopedagogia e Didática. Série Profissionalização Docente e Didática; v. 7).

MUNIZ, G. F. F. Q.; FERNANDES, T. G. O.; OLIVEIRA, D. I. F.; MACIEL, C. M. L. A.; MAGALHÃES, E. M. O papel do professor na interação e construção do conhecimento em aulas de ciências. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina: Unopar, v. 15, p. 381-387, dez. 2014. Edição especial.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade Educação.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez, 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ARAUJO, C. C.; DOMINGUES, I.; FUSARI, J. C.; GOMES, M. O.; PINTO, U. A.; BELLETATI, V. C. F. Cursos de pedagogia: transgressões na formação de professores polivalentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 7., 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Técnicas de estudo para além da dimensão do fazer: novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Campinas: Papirus, p. 133-152, 2015. v. 1.

SILVA, J. C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação**. ISSN: 1681-5653 n. 55/3, 15 abr. 2011.

SILVA, V. G., ALMEIDA, P. C. A., GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 286-311. abr./jun. 2016.

SODRÉ, G. de M. C. **Gêneros orais e letramento**: a mesa-redonda como objeto de ensino. Campina Grande, PB: UEPB, 2016.

TARDIF, Maurice. **"Saberes docentes e formação de professores."** Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 23/11/2019

Aceito em: 03/11/2020