

A sala de aula ao vivo e em cores: contribuições da Prática de Ensino

RENATA DE ALMEIDA VIEIRA*

Da Prática de Ensino

Falar da contribuição da Prática de Ensino requer, de antemão, uma apresentação de seu propósito. Toma-se, para tanto, a Resolução nº. 146/99 publicada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Maringá, em atendimento ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96.

Em seu artigo primeiro, tal Resolução apresenta a Prática de Ensino como uma “[...] disciplina pedagógica integrante dos currículos dos cursos de licenciatura [...]”, a qual “[...] desenvolver-se-á em forma de conteúdos teóricos e Estágio Supervisionado [...]” (RESOLUÇÃO nº. 146/99-CEP).

Disciplina que se constitui em um momento importante para a formação do futuro professor, ela tem como finalidade, conforme consta no 2º artigo da Resolução nº. 146/99-CEP:

- I. viabilizar aos estagiários a reflexão teórica sobre a prática para que se consolide a formação do professor de Educação Básica;
- II. oportunizar aos estagiários o desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários à ação docente;
- III. proporcionar aos estagiários o intercâmbio de informações e experiências concretas que os preparem para o efetivo exercício da profissão;

IV. possibilitar aos estagiários a aplicação de conteúdos aprendidos no respectivo curso de graduação, adaptando-se à realidade das escolas em que irão atuar;

V. possibilitar aos estagiários a busca de alternativas ao nível da realidade vivenciada;

VI. oportunizar aos estagiários a vivência real e objetiva junto à Educação Básica, levando em consideração a diversidade de contextos em que se apresenta a realidade sócio-cultural e física da escola e dos alunos.

Em linhas gerais, trata-se de uma disciplina que objetiva a ação-reflexão-ação da prática docente a partir de situações que emergem do cotidiano escolar, sem prescindir do estudo de um dado referencial teórico-metodológico para tal.

Permeada por múltiplos elementos inerentes ao contexto da escola, a Prática de Ensino pode suscitar reflexões, na qual o aprendiz de professor lança mão da teoria como instrumento imprescindível e intimamente ligado à prática.

O desenvolvimento da Prática de Ensino, sobretudo em seu momento de Estágio Supervisionado, consiste, pois, em uma situação privilegiada para o empreendimento conjunto e refletido do conhecimento teórico e prático, ambos

indispensáveis ao processo de formação do professor.

Com um olhar mais de estagiário aprendiz, do que de professor estagiário, propõe-se neste artigo a refletir sobre algumas inquietações e aprendizagens vivenciadas no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido na disciplina de Prática de Ensino – Primeiras Séries do Ensino Fundamental. Tal reflexão, suscitada pela prática experimentada no ambiente de estágio e respaldada pelo instrumental teórico que o curso de formação de professores proporciona, contempla tanto as conquistas quanto os percalços presentes no processo de formação profissional para a docência.

Do estágio supervisionado: a sala de aula ao vivo e em cores

Adentrar uma sala de aula na condição de estagiário é sempre uma experiência diferente, já que por mais que se julgue conhecer o contexto escolar, sempre há situações inesperadas e/ou inusitadas em seu interior.

Se, em um primeiro momento do estágio, o estagiário pode na posição de acadêmico e observador construir algumas percepções e opiniões acerca do ambiente da sala de aula e as relações ali firmadas, em um segundo momento, quando assume a regência da turma, algumas opiniões e percepções de antes são desfeitas, ainda que outras sejam fortalecidas.

A esse respeito, entende-se que o acadêmico ao adentrar a sala de aula do estágio leva consigo uma espécie de bagagem teórica aprendida nos bancos universitários. Isto porque no curso das disciplinas ele vai conhecendo, teoricamente, os vários elementos que compõem o contexto escolar.

Essa bagagem lhe dá subsídios para apreender, por meio das observações,

alguns elementos de sala de aula, todavia esse conhecimento inicial de que dispõe e que no momento da observação se mostra adequado e, até mesmo, suficiente para “ler” alguns elementos, pode encontrar limites quando o mesmo se põe na condição de professor da turma. E, por que isso ocorre?

Isto possivelmente ocorre – ao menos para aqueles alunos que não dispõe de uma experiência profissional prévia – pelo fato de que ao cursar as disciplinas o acadêmico precisa criar situações hipotéticas como um recurso para se apropriar dos conteúdos ministrados. Ainda que esse recurso seja válido, encontra limites ao não conseguir reproduzir o dinamismo presente no interior da escola.

Não se pode perder de vista que a sala de aula ao vivo e em cores envolve uma série de aspectos que a tornam um ambiente peculiar e, por isso, difícil de ser reproduzido em situações hipotéticas, em livros ou mesmo em relatos de situações vivenciadas.

Assim, o repertório de conhecimento teórico que o acadêmico possui e leva para o estágio, apresenta-se de forma estanque, embora, muitas vezes, imagina-se que aquele conhecimento está pronto e acabado e é suficientemente autônomo para ser aplicado nas diferentes situações de sala de aula. Ao assumir esse tipo de postura, o estágio deixa de ser um momento privilegiado de aprendizagem e torna-se um momento de teste daquilo que já se sabe, uma mera verificação do desempenho na utilização de técnicas.

Um outro aspecto refere-se ao lugar que o acadêmico ocupa na etapa de observação. Pelo fato de o estagiário não estar inserido na dinâmica da sala de aula como ator, mas sim como

“figurante”, ele utiliza sem maiores problemas os recursos teóricos de que dispõe para analisar e tirar conclusões a respeito dos alunos e do desempenho do professor da classe.

Na etapa de regência, entretanto, na qual ele se coloca como orientador da dinâmica da sala de aula, torna-se necessário dar um passo adiante, ou seja, espera-se que ele além de lançar mão do repertório aprendido, tenha condições de transpô-lo para a prática atentando para o movimento que perpassa a situação escolar real.

Este é, certamente, o ponto nevrálgico do estágio, visto que fazer as relações entre aquele conhecimento teórico estanque e as situações práticas vivenciadas não é tarefa fácil. Muitas vezes o acadêmico ao se dar conta desse impasse opta por ignorá-lo, adaptando-se à metodologia e comportamentos estabelecidos na escola, mesmo que os negue teoricamente, e segue suas atividades sem dar esse passo adiante.

Esse momento que se revela como ponto nevrálgico do estágio é, também, o posto-chave para uma formação mais completa, posto que é quando o estagiário percebe com maior clareza a conexão entre teoria e prática.

Uma outra questão relevante no estágio diz respeito ao comprometimento e mobilização do acadêmico para com essa etapa de sua formação. Conforme mencionado, a depender da postura assumida, a experiência do acadêmico vai se dar no sentido de testagem de encaminhamentos que se aprendeu em algumas disciplinas, particularmente na de Didática.

O estágio, com isso, deixa de ser uma aprendizagem nova e se torna uma mera aplicação de algumas práticas vistas em sala. É como se o acadêmico fosse aplicar uma receita, a qual tem,

inclusive, que valer para as mais diferentes situações de ensino e o professor de Prática de Ensino avaliasse o seu desempenho na aplicação desta.

Um grande problema se revela quando o acadêmico não obtém sucesso na execução de sua receita. Quando isso ocorre, tem-se, normalmente, como primeira atitude mudar a estratégia de encaminhamento das aulas.

Ao invés de se realizar, por exemplo, uma aula mais dinâmica, opta-se em ministrar uma aula mais tradicional. Mas, quando o insucesso na execução da receita se repete, faz-se presente uma sensação de frustração e esta pode ser percebida na atitude de recuo diante da situação imprevista. Em face desta, o acadêmico tanto pode se mostrar resistente a repensar o seu propósito no estágio quanto a questionar se a aplicação das receitas de como ensinar é realmente a finalidade da disciplina de Prática de Ensino.

Certamente esse momento de frustração desestimula o acadêmico, o qual pode, em alguns casos, assumir o estágio como cumprimento burocrático de tarefas que não se pode evitar.

O estágio torna-se, desse modo, algo forçado e, até mesmo, sem sentido para sua formação.

Do conhecimento teórico: instrumento de compreensão da prática escolar e social

O impasse entre o conhecer teórico e o fazer pode gerar efeitos tanto negativos quanto positivos na formação do professor.

Negativos para aqueles que se prendem tão somente às suas verdades e receitas prontas ou, ainda, que se entregam ao ativismo sem se incomodar com os resultados de seu trabalho, com a coerência e sentido dessas ações para a

sua formação, recusando-se, assim, a buscar elementos para reflexão de suas ações práticas, de modo a promover uma síntese de novos conhecimentos.

Positivo àqueles que aproveitam o momento de frustração como motivo para superar o limite da percepção simples, buscando apreender as relações mais complexas do conhecimento teórico e prático.

Acerca dessa segunda atitude, vale salientar que ela ocorre à medida que o conflito estabelecido suscita inquietações que levam o acadêmico a buscar meios para compreensão e resolução dos problemas encontrados, em um movimento que envolve a prática inicial, a teoria e novamente a prática, agora refletida e elaborada à luz do conhecimento teórico. Tal movimento, embora aparentemente simples, é complexo, porém imprescindível a um melhor encaminhamento do ensino que, por sua vez, só se justifica se for capaz de promover a aprendizagem.

A respeito da articulação teoria e prática, Kuenzer (2004: 75-76) explica que

[...] é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar pela observação imediata; é preciso ver além da imediaticidade [...]. Ou seja, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez

mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados.

Importa ressaltar, ademais, que ao se considerar apenas uma das dimensões do conhecimento (só a dimensão prática ou só a teórica), desintegra-se a práxis, que significa, grosso modo, conhecimento teórico articulado dialeticamente à prática, com vistas à ação transformadora.

Nessa mesma direção, Pimenta (2002: 26) sustenta a importância da teoria na formação do docente, a qual o dota de condições para uma ação contextualizada, cujos “[...] saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificado”.

Diante dessas considerações e adotando-as como linha mestra das reflexões ora expostas, entende-se que o impasse entre conhecimento teórico e prático que permeia as experiências de prática de ensino – mas que não ocorre somente nessa disciplina – possivelmente contribui à manutenção do *status quo*, uma vez que se torna difícil questionar, discordar ou criticar uma prática, seja ela social ou especificamente escolar, para além de seus elementos aparentes se não há um conhecimento científico que permita fazer isso. Assim, sem o conhecimento teórico para apreender o empírico, retira-se das mãos do professor um instrumento de trabalho imprescindível.

Diante da necessidade de superar tal impasse e avançar na busca por uma melhor formação, destaca-se a importância de lançar mão de leituras sobre o processo educativo, inteirar-se de experiências de ensino bem sucedidas, ouvir exposições teóricas acerca da temática ensino e aprendizagem, entre outras opções.

Convém destacar que os momentos de estudo durante o curso da disciplina de Prática de Ensino são de fundamental importância para que o ponto nevrálgico já mencionado constitua-se em uma oportunidade de salto qualitativo na formação docente.

Importa para o acadêmico se reconhecer como uma singularidade em formação que sabe algumas coisas e tem um universo de outras coisas para aprender, de modo que perceba que uma postura sectária, uma percepção simplificadora e verdades cristalizadas sobre o contexto escolar não colaboram para sua formação. É preciso, ainda, perceber que ao valorizar apenas uma das dimensões do conhecimento (teórico ou prático), ele limita suas possibilidades de aprendizagem, logo, de ensino também.

Das considerações finais

Refutar a idéia de senso comum de que a teoria não se aplica à prática é, em primeira análise, um esforço que precisa ser despendido pelo estagiário aprendiz de professor para não nutrir um discurso simplista e redutor acerca da complexa, porém compreensível, relação teoria e prática.

Tal discurso serve para justificar um atuar descomprometido com a importância da formação adequada do professor e, sobretudo, com a aprendizagem do aluno no que tange aos saberes específicos da escola.

É certo que fazer relação entre conhecimento teórico e prático por si só não revoluciona o aprendizado do professor em formação e nem resolve os problemas encontrados na hora de ensinar. Todavia, ao buscar tecer essas relações o discente está acercando-se da complexidade da profissão professor e do desafio de aprender a teoria pensando em sua transposição prática.

Acerca da complexidade da profissão professor ressalta-se que ao reconhecê-la nega-se a simplificação da mesma, o que por sua vez desdobra em uma ressignificação da formação, posto que se tal profissão é complexa exige-se uma formação correspondente.

Neste ponto é que o arcabouço teórico estudado deve servir como instrumental para reflexão da prática, a qual é segundo Vademarin (1998: 80) uma “[...] atividade complexa que tem como ponto de referência geral, a possibilidade do conhecimento pelo ser humano como atividade que deve ser dirigida, direcionada, ensinada”.

Mesmo considerando as peculiaridades das diferentes situações de estágio, as experiências propiciadas pela Prática de Ensino podem ser potencialmente ricas para o acadêmico, já que possibilitam ligar os fios entre o conhecimento teórico e prático.

Acerca dessa oportunidade de experimentação, importa ressaltar, segundo Riani (1996), que embora o estágio possa causar sobressaltos a muitos, ele não deixa de ser um campo rico para construção e reconstrução de discursos e busca de caminhos e, sobretudo, momento importante de articulação entre conhecimentos teóricos e práticos. Articulação essa, necessária e desafiadora, posto que a dicotomia entre teoria e prática se põe ainda hoje como um problema a ser superado.

Referências

KUENZER, A. Z. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI (Org.). *Conhecimento Local e Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 71-84.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: _____;

GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RESOLUÇÃO nº. 146, de 03 de novembro de 1999 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <<http://www.pen.uem.br/legislacao/res146cep99.doc>>. Acesso em: 06 jul. 2007

RIANI, D. C. *Formação do Professor: a contribuição dos estágios supervisionados*. São Paulo: Lúmen, 1996.

VADEMARIN, V. V. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 44, p. 73-84, abri/98.



* **RENATA DE ALMEIDA VIEIRA** é Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM).