



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS NOÇÕES DE PRÁTICA EMANCIPATÓRIA E TRANSGRESSORA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA AÇÃO DOCENTE

Liana Krakecker¹

Florisval Santana Filho²

Ivanete Fátima Blauth³

Relicler Pardim Gouveia⁴

Formação de Professores que ensinam Matemática

Resumo: Este artigo é fruto de discussões sobre formação de professores realizada em uma disciplina de um curso de Mestrado em Educação Matemática, em que diferentes perspectivas e referenciais teóricos sobre o tema foram abordados. Temos a intenção de problematizar ações docentes sobre as quais não se tem o hábito de questionar e que muitas vezes são reproduzidas sem que ocorram quaisquer reflexões a respeito. Apresentamos *uma* compreensão sobre as noções de prática emancipatória e de prática transgressora, como possibilidades de tangenciar as situações adversas diárias as quais nem sempre favorecem o questionamento de práticas tidas como comuns no dia a dia da sala de aula. Procuramos, também, discutir a importância da formação inicial e continuada, e dos espaços de diálogo em que se pode pôr em pauta diversas e diferentes situações relacionadas à escola.

Palavras Chaves: Formação de Professores. Ação docente. Prática transgressora. Reflexão.

Introdução

Planejamento e desenvolvimento de aulas, correção de provas, atendimento aos pais, turmas enormes e por vezes, uma carga horária excessiva. Esses são alguns dos fatores, que associados a tantos outros vivenciados pelos professores nas escolas, nos fazem compartilhar do questionamento de Patty Pimentinha em um vídeo de Charlie Brown e a turma do Snoopy, “Como alguém pode se apaixonar quando tanta coisa está acontecendo?”⁵.

Essa passagem expõe a insatisfação da personagem em relação à escola,

¹Mestre em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: lia.krake@gmail.com

²Mestre em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: valsantannaf@gmail.com

³Doutoranda em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: ivanetefatima@hotmail.com

⁴Mestre em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: reliclerpardim@gmail.com

⁵YOUTUBE. **Chalie Brown e a turma do Snoopy**. Vídeo (3min13s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=auq_3eL87C8>. Acesso em: 09 jun. 2016.

nos moldes em que ela geralmente se apresenta, devido à quantidade excessiva de testes, trabalhos, provas e afazeres, os quais nem sempre estão relacionados com os seus interesses. Pensando nessas questões, gostaríamos de discutir neste texto algumas ações relacionadas à nossa prática enquanto professores de Matemática da Educação Básica, pois acreditamos que muitas delas são realizadas simplesmente como atos impulsivos.

Em outras palavras, é comum não pararmos para pensar nos motivos pelos quais tomamos algumas decisões ou fazemos certas escolhas em nosso modo de agir na escola. Um exemplo simples é a aplicação de avaliações escolares do tipo prova, sobre as quais nem sempre paramos para refletir: ela é realmente necessária e porque a aplicamos? O que “a prova”, enquanto instrumento de avaliação nos evidencia? A partir aplicação da “prova” é possível outra prática? Como a prova pode valorizar mais o processo de construção de conhecimentos em detrimento de resultados? Estas são algumas das questões que podem (re)significar nosso modo de pensar o ensino como um todo se colocarmos em cheque essas ações que simplesmente visam reproduzir o que está dado.

Nesse viés, apresentamos uma discussão sobre as práticas escolares arraigadas, reprodutíveis e muitas vezes ainda reproduzidas, sobre as quais não temos o hábito de questionar. Consideramos interessante discutir a formação de professores, principalmente professores de Matemática, que assumem para si a responsabilidade de ensinar aos alunos uma disciplina que, de acordo com Santos (2008, p. 28) “mesmo sendo necessário, aprender [...] não é tarefa das mais fáceis e agradáveis”. Para tanto, tomamos estudos de Ibiapina (2004; 2016) em que a autora discute as ideias de prática emancipatória e prática transgressora.

A formação de professores e o “círculo vicioso”

A formação inicial de professores é geralmente o momento em que os futuros professores iniciam a vivenciar o “ser professor”, deixando de ser apenas alunos, para poder ter contato com algumas situações do cotidiano de salas de aula. Por este motivo seria interessante que os cursos de formação inicial proporcionassem momentos que sejam significativos, favorecendo o agir em favor da construção - por meio da interação, do diálogo, da observação e da vivência - de sua identidade profissional. Para que em suas futuras práticas pedagógicas esses professores

possam fazer uso dos saberes construídos (sejam eles saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional ou experienciais), estes devem ser discutidos de acordo com as necessidades ou contextos que encontram no cotidiano, na realidade escolar, enfim na atividade docente que forem desenvolver.

A partir disso, repensar a formação inicial e continuada pode ser uma das demandas mais importantes para os professores de Matemática, já que as teorias da reprodução podem não ser mais suficientes para compreender a produção de desigualdades nas práticas pedagógicas e docentes que ocorrem na escola (PIMENTA, 1996). Porém o que se observa é que esse movimento nem sempre se efetiva, seja pela falta de espaços formativos dialógicos em que se discuta o fazer pedagógico na escola e o próprio processo formativo, seja por falta de condições outras, tais como vontade, tempo e estrutura.

Nos últimos tempos, práticas relativas à sala de aula, tidas como tradicionais nas quais geralmente se apresenta o conteúdo seguido de exercícios de aplicação e repetição, estão sendo questionadas e, por vezes, criticadas. Ao encontro disso, Charlot (2002) sinaliza que no Brasil dizer que um professor apresenta uma prática tradicional já não é um conceito, mas sim, um insulto. Fazendo um paralelo com aqueles que se intitulam construtivistas, o autor escreve

Eu sou mais construtivista do que tradicional, *mas sei o que estou dizendo, do que estou falando ao dizer* construtivista. O que importa no método construtivista é a atividade intelectual do aluno. Quem consegue desenvolver, incentivar a atividade intelectual do aluno, faz o que é mais importante de um ponto de vista construtivista. Já encontrei professores rotulados de tradicionais que davam mais oportunidades para os alunos ter uma atividade intelectual do que outros rotulados de construtivistas (CHARLOT, 2002, p. 19). *Grifo nosso.*

A questão crucial destacada por Charlot é: *eu sei o que estou dizendo, do que estou falando ao dizer* e neste caso, entendemos que se trata da implementação consciente de propostas, ideias teóricas ou ainda, o quanto se sabe sobre o que se está dizendo e/ou fazendo. Acreditamos que nem sempre o professor que desempenha uma prática tida como tradicional, por exemplo, tem consciência das concepções epistemológicas que existem por traz dela, tão pouco das caracterizações desta perspectiva. Sendo assim, muitos agem dentro do dito tradicional ou do construtivista, por exemplo, simplesmente por agir ou até por ser “moda”, e quando questionados não conseguem justificar os motivos pelos quais adotam esta postura.

Assim, não se pode comparar as práticas, pois cada professor possui conhecimentos diferentes e inerentes às vivências, e por isso aplica o que acredita ser melhor. Nesse viés, torna-se praticamente impossível julgar quais são mais eficientes ou melhores para a aprendizagem dos alunos, pois isso é muito subjetivo e depende do ponto de vista ou dos conhecimentos teóricos adotados. Desta forma, mesmo que o modo de ensino tradicional fosse de “todo ruim”, o professor pode trabalhar desse modo e acreditar que: seus alunos estejam aprendendo, e eles podem estar aprendendo; que suas aulas são maravilhosas e realmente podem ser; que está fazendo um ótimo trabalho e realmente o faça; e que, e que, e que... Neste caso, cada professor se coloca a fazer o que ele acredita ou o que ele aprendeu e isso poderia nos levar à mesma (in)certeza de que estamos compreendendo algo, e vivenciando a prática da melhor maneira possível.

Esse conflito teórico entre o que julgamos fazer e o que efetivamente fazemos na sala de aula pode ter relações com a formação inicial ou continuada de professores, na medida em que (não) se problematiza o assunto. Mesmo que isso fosse discutido na formação, pensamos que é difícil transgredir a uma espécie de círculo vicioso que envolve todos os aspectos educacionais. Vejamos que ainda quando alunos convivemos e aprendemos com diferentes professores, com suas respectivas práticas pedagógicas. Isso nos possibilita refletir, mesmo que de modo empírico, quais foram os “bons professores” e o porquê acreditamos nisso. Continuamos a vivenciar essa formação ao fazermos a opção por um curso de Licenciatura, e ao cursá-lo, pois na **formação inicial** geralmente se espera aprender conteúdos específicos (como Cálculo, Álgebra, Geometria, Análise e outros), como também discussões sobre diversas concepções pedagógicas. E no curso, esses conhecimentos nem sempre podem ser mobilizados como foram idealizados, ou então, as práticas oferecidas não conseguem atender as expectativas.

De modo específico sobre os processos de aprendizagem gerados neste e em outros contextos formais de aprendizagem, pode-se pensar que cada professor desenvolve conhecimentos que são importantes para a docência, embora que possam ser ampliados ou modificados à medida que estes atuam nas escolas, com a possibilidade de modificar os contextos de acordo com suas necessidades. (IBIAPINA, 2016).

Na **atuação docente** propriamente dita, são levados em consideração diversos saberes, sejam eles relacionados ao conteúdo, pedagógicos ou da

experiência, por exemplo, (PIMENTA, 1999). Esses saberes não são estáticos, mas advêm de diferentes espaços e momentos, tais como, das relações tidas com os colegas de trabalho, com os próprios alunos, com um texto, com vivências de sala de aula, ou até com um curso ou uma palestra da **formação continuada** proporcionada aos professores.

Essa **formação continuada**, muitas vezes pode ser um anseio e/ou oportunidade, e nem sempre é uma formação em serviço, mas pode se dar por meio de cursos de especialização, mestrado ou doutorado e nesse caso, a formação “[...] promove condições de formação para que outros professores possam agir para atuar e transformar a cultura docente já instituída historicamente” (IBIAPINA, 2016, p.3). Nesse caso, os professores já atuantes buscam mais elementos de formação que os auxiliem a desenvolver suas práticas pedagógicas.

Assim, alguns deles permanecem na educação básica, outros buscam diferentes especializações, tornam-se professores dos cursos de Licenciatura e passam a fazer parte da **formação inicial** daqueles que outrora serão (ou espera-se que sejam) professores nas escolas de Educação Básica. Professores estes que já vivenciaram a docência enquanto alunos, que optaram pelo curso de Licenciatura e que por isso assumem diferentes responsabilidades sociais e culturais, perante seus alunos e a sociedade escolar.

Desta forma, mesmo que a formação inicial tenha proporcionado diferentes momentos de formação, existe um movimento, por vezes imposto aos professores, pela busca de aperfeiçoamento profissional e mais formações continuadas, as quais nem sempre os levam a questionar o que lhes é (im)posto e o que acontece na escola e na sala de aula, aparentemente de maneira comum. Reflexões como essas nos fazem voltar ao exemplo da avaliação.

De modo geral, nas aulas de Matemática, observamos que acontecem situações como: aqueles alunos que conseguem boas notas nas avaliações, sejam elas: provas, trabalhos, seminários, entre outros, aprenderam o que foi proposto e são bons alunos. Em tese, os demais não aprenderam e são péssimos alunos. Quando se trata do primeiro caso, o professor chega a se orgulhar, pois vê o reflexo do sucesso do seu trabalho, porém quando se trata do segundo, muitas vezes, “caretas” substituem os sorrisos e a culpa pelo fracasso é atribuída inteiramente ao aluno. A partir disso nos questionamos, quantas vezes essa suposta diferenciação entre “bons” e “maus” alunos foi pauta de uma discussão, seja na formação inicial ou

continuada? E o que é feito para diminuir ao máximo tais situações?

Possivelmente muitos de nós temos atitudes nesta direção porque ainda não tivemos oportunidade, ou não paramos para pensar sobre, discutir e refletir acerca das consequências dessas ações. Além desse, muitos outros questionamentos nos vem à mente: Em que momento (os) o professor tem oportunidade de refletir, estudar, questionar sobre a educação, as práticas escolares, a própria prática, o sistema, entre outras tantas coisas? Quando, ou porque os professores seriam incentivados a olhar para sua própria prática e falar sobre ela e sobre o fundo epistemológico que há por trás dela, de um modo crítico? Afinal, estes professores um dia foram alunos, vivenciaram o ser aluno, depois optaram por cursar uma Licenciatura, porém agora, ao atuar em sala de aula, no exercício da profissão docente, muitas vezes estão sobrecarregados de aulas, outras vezes participam de formações continuadas que nem sempre os fazem pensar a respeito disso...

Ibiapina (2016) escreve que qualquer transformação na escola tem origem primeiramente nos questionamentos daquilo que é visto como inquestionável, seja pela cultura profissional docente, seja pela cultura escolar. Para que essas transformações possam ocorrer, entendemos que os espaços de formação inicial e continuada, são espaços que podem proporcionar discussões nesse sentido, favorecendo e subsidiando práticas de reflexividade e criticidade. Desse modo,

[...] a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da prática intuitiva e tácita e da própria profissão docente, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores e valorizando paradigmas reflexivos que promovam a integração entre o pensamento teórico e o prático, optando por um processo formativo que privilegie a reflexão crítica sobre a ação docente (IBIAPINA, 2004, p. 01).

Essa perspectiva de formação nem sempre prevalece nos espaços formativos, nos cursos de Matemática. De acordo com Gatti (2013) suas estruturas curriculares, ainda continuam sendo mais pautadas nos bacharelados (que tomam o conhecimento disciplinar como suficiente), valorizando assim o acúmulo de conteúdos em detrimento da reflexão e da tomada de consciência.

Os três eixos de formação de professores

Para Ibiapina (2004), a formação de professores tem sido norteada

predominantemente por três eixos, a saber: tradicional, prático-reflexivo e crítico. O eixo tradicional valoriza o paradigma científico e supervaloriza o conhecimento teórico sobre o prático, uma vez que o importante é produzir “cabeças cheias”. Assim, há uma nítida distância entre o pensamento e a ação, o teórico e o prático.

O eixo prático-reflexivo faz uso da prática como elemento de análise e tem como norte principal a prática reflexiva. Acredita-se que a partir dos processos reflexivos pode-se modificar a formação de professores e as investigações acerca da prática, ultrapassando condutas mecânicas e repetitivas. Mas, “[...] ao rejeitar o valor da teoria, prega um ativismo que transforma o trabalho formativo em superficial e improdutivo.” (IBIAPINA, 2004, p. 02).

Quanto ao eixo crítico, considera a educação como atividade social e política, problemática e emancipatória a partir da localização histórica em que se encontra. Nesse sentido e assumindo essa última perspectiva, Ibiapina (2016) aponta que cada contexto difere um do outro, e que a formação ocorre por meio do conhecimento sistematizado e do conhecimento prático, podendo ser ampliada ao se realizar um trabalho de reflexividade crítica sobre suas práticas. Dessa forma, seria interessante estimular uma perspectiva crítico reflexiva que favoreça aos professores maneiras de desenvolver o pensamento autônomo e a dinâmica da reflexão colaborativa.

Nesse contexto a colaboração, advém da noção de processo colaborativo, no qual se cria condições de envolvimento e desenvolvimento com o outro num processo dialógico que envolve confiança, abertura, reciprocidade, entre outros. Por fim,

[...] a análise reflexiva tem como foco, não só o micro contexto da sala de aula, o conhecimento programático transmitido, as atividades didáticas, as questões de ensino aprendizagem, os papéis de aluno e de professor, mas também o macro contexto social em que estas práticas estão sendo geradas (IBIAPINA, 2016, p.5).

Ao envolver questões relativas à sala de aula e questões que a extrapolam, e se os professores se perceberem como sujeitos historicamente e socialmente construídos, a análise reflexiva poderia favorecer o questionamento e a problematização de ações/aspectos/imposições consideradas comuns e inquestionáveis. Sujeitos estes que possuem ações e perspectivas teóricas conscientes das contrapartidas e transgressores de práticas enraizadas.

Noções de prática transgressora e prática emancipatória

Fundamentada em Magalhães (2009; 2011), Ibiapina (2016) escreve que as práticas emancipatórias correspondem àquelas relativas às necessidades específicas dos contextos de ação sem perder de vista os contextos históricos e sociais, relacionando teoria e prática, fazendo uso da linguagem crítica. Além disso, são apoiadas por questões éticas e políticas de compreensão das ações sociais e dos interesses que as servem. No que diz respeito às práticas transgressoras de formação de professores, temos que

[...] são práticas que desenvolvem relações dialógicas com os pares e com os aprendentes da profissão, que infringem a noção de verdade, assumem as imperfeições e os conflitos, trabalham as necessidades formativas como possibilidade e não como preenchimento de lacuna. A sabedoria dessa prática consiste em estabelecer diálogos promotores de confronto da teoria e da prática, reflexão crítica e de rupturas com os modos de agir instituídos historicamente de exclusão [...] (IBIAPINA, 2016 p. 12)

Dessa forma, o professor formador cria seu próprio modo de trabalho, de forma a desenvolver uma prática pedagógica emancipatória e criativa para que os seus alunos (e futuros professores) sejam mais do que são, indo para além dos limites findados pelo currículo prescrito. Para tanto, é necessário instituir um espaço no qual todos possam aprender uns com os outros e construir uma identidade a partir da compreensão do significado social e histórico de suas práticas, confrontando teoria e prática, tecendo análises sobre teorias à luz de práticas e vice versa (IBIAPINA, 2016).

Poderíamos dizer ainda que as práticas transgressoras são aquelas em que os professores se envolvem de modo afetivo com os alunos em atividades de naturezas diversas, rompendo a ideia de dar e receber informações. Estas práticas

São aquelas em que os professores estabelecem relacionamentos em que o formal e o informal, a firmeza e a tolerância, a autoridade e a liberdade não se apresentam com aspectos mutuamente excludentes, mas se constituem em atitudes geradoras de confiança mútua e de momentos de negociação de sentidos e significados que permitem a reflexividade crítica e criativa e a produção autônoma de vidas profissionais com nível de consciência mais crítico. As práticas transgressoras são aquelas que o formador se reconhece como formativo, como conflitante, e produz caminhos de atuação e superação, caminhos que levam a viver a “vida em transformação”, uma vez que tem consciência dos limites, mas também das possibilidades e por meio de questionamentos e reflexões sobre a prática e a teoria consegue construir identidade diferenciada que mantém/transforma

a identidade social da profissão. Reconhece que há muitos jeitos de ensinar... Há muitos jeitos de ser, de estar e sentir-se professor, entretanto opta pelo jeito que lhe torna imortal. Quem se esquece do professor que transgrediu as práticas tradicionais? (IBIAPINA, 2016, p. 13).

Por esse viés, mesmo diante de todas as limitações é possível “transgredir” individualmente nos pequenos gestos, atitudes e ações. É preciso, no entanto, iniciar por qualquer lugar que seja: nos espaços de formação inicial, de formação continuada, nos espaços escolares, em nossa própria prática docente, enfim. Transgredir ao “círculo vicioso” é possível, desde que tenhamos consciência de que dele fazemos parte.

Considerações

Evidenciamos a importância da formação, seja ela inicial ou continuada, na qual todos podem aprender uns com os outros, podendo isso influenciar tanto a prática de pequenas atitudes indo ao encontro das práticas emancipatórias e transgressoras, que pode fazer toda diferença. Como disse Ibiapina (2016), é difícil esquecer os professores que transgrediram as práticas tradicionais.

Questionar-se, propor a constituição de grupos de estudo, fazer a diferença na sala de aula, participar e proporcionar espaços de discussão, diálogo, reflexão e estudo, são modos de transgredirmos. Constituem-se, também maneiras de compreensão da prática docente como um todo e de minimização de ações, tais como as descritas por Charlot (2002), nas quais supostamente se seguem perspectivas teóricas as quais destoam daquilo que é efetivamente praticado. Ações estas que por inúmeros motivos, nem sempre são feitas de maneira consciente.

Finalizando, gostaríamos de trazer aqui o questionamento inicial deste texto, propondo pensar em maneiras de tornar a escola um lugar “apaixonante” no sentido do saber, do conhecimento, do ensino e aprendizagem em detrimento de provas, trabalhos, índices, entre outros.

Referências

CHARLOT, B. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares**. Revista Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP. São Paulo. Nº 100, p.33-46. Dez./jan./fev. 2013-2014.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Reflexividade: estratégias de formação de professores.** In: III Encontro de Pesquisa em Educação, II Congresso Internacional em Educação, 2004, Teresina. Educação: Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão. Teresina: EDUFPI, 2004. v. 1. p. 1-10.

IBIAPINA, I. M.. L. M. **Trabalho docente: interfaces entre saber, fazer e sentir-se professor universitário.** Plano Nacional de Formação de Professor da Educação Básica. Acesso em <<http://www.leg.ufpi.br/parfor/index/pagina/id/5492>> Acesso em 19 de jul. 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al (Org). **Vygotsky: Uma (re) visita no Século XXI.** São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa Crítica de Colaboração:** escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecilia Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Questões de Método e de linguagem na formação docente.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2011, p. 13- 40.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.22, n.2, p.72-79, jul/dez 1996.

SANTOS, V. de M. A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 25-38, Abril 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de Maio de 2017.