

Prática pedagógica: os desafios na construção da prática docente com princípio pedagógico

Maria Luciana da Silva Nóbrega

luciana.nobrega@univasf.edu.br

Professora Assistente da UNIVASF, Colegiado de Ciências da Natureza (São Raimundo Nonato-PI)

Resumo

A prática pedagógica reflete a experiência, a fundamentação e o embasamento teórico que o indivíduo acumula em sua formação até a construção da figura do 'profissional da Educação'. Entre a teoria e a prática, revela-se a existência de um fosso, que põe de um lado a 'Educação que queremos' e do outro, a 'Educação que oferecemos'. A partir dessa constatação, podemos refletir acerca dos elementos, situações e causas que contribuem para esta disparidade. Onde residem os principais problemas na/da prática pedagógica? No ser, no meio, no contexto, nos instrumentos? Cabe a nós, educadores, analisar de forma madura e isenta nossos limites e potencialidades, sempre na busca de proporcionar uma prática docente com princípio pedagógico.

Palavras-chave: prática pedagógica, docência, educação.

Introdução

Parece um pouco paradoxal citar, já no título deste texto, o aspecto de prática docente e, em seguida, atrelar o termo 'com princípio pedagógico'. À primeira vista nos questionamos: "A prática docente não é sinônimo de princípio pedagógico"? Sim, deveria ser, porém nos deparamos com os mais variados empecilhos para que, de fato, possamos exercer uma prática docente que reflita em prática pedagógica.

Neste texto, não tenho a pretensão de indicar rumos ou apontar soluções pré-fabricadas e instantâneas, mas tão somente a de compartilhar algumas reflexões pessoais (com algumas revisões bibliográficas) oriundas do trajeto e do exercício do magistério, uma atividade que vem sendo construída no movimento do *devir*, da tentativa e da experimentação, com seus erros e acertos, mas com a persistência do querer acertar.

Refletindo a prática

A prática docente é uma das poucas atividades (de inegável relevância) na sociedade contemporânea, que é baseada na capacidade intuitiva do indivíduo-educador, muito mais que nas técnicas da prática pedagógica. Por mais que existam um cronograma, um programa de disciplinas, ementas definidas e outros elementos, ainda persistem alguns dos principais vilões contra uma bem-sucedida carreira do magistério: o despreparo profissional, de início, e, com o passar dos anos, instalam-se, a rotina, o improvisado ou mecanização.

Segundo BORDENAVE e PEREIRA (2002), os principais problemas do ensino superior apontados pelos docentes¹ orbitam entre:

1 Em escuta realizada com cerca de 500 professores universitários que participaram dos cursos de Metodologia do

- O professor;
- Os programas de curso e disciplinas;
- Os métodos, instalações e materiais de ensino;
- Os alunos;
- As formas de avaliação da aprendizagem;
- As condições institucionais que afetam o ensino.

Para os autores acima citados, o exercício de observar a realidade e identificar as deficiências (de várias ordens) que implicam na problemática do processo de ensino é útil, pois “promovem melhoramentos no ensino e exige a modificação de outros elementos além do método”.

Sendo assim, no que depende do professor, o que determina as escolhas de determinadas práticas pedagógicas é a intenção ou objetivo que o docente espera que o aluno adquira naquela aprendizagem. Portanto, as práticas são ‘subordinadas’ aos próprios objetivos da aprendizagem e não o contrário (o que não difere muito do que aprendemos, enquanto discentes, dos princípios da Metodologia do Trabalho Científico: “Os Objetivos norteiam a escolha da Metodologia”). Temos observado que, em diversos casos, o docente já traz todo o seu arcabouço *conceitual-teórico-metodológico* pré-construído, que, mais cedo ou mais tarde, vai refletir em todo o processo de aprendizagem, comprometendo o aspecto pedagógico das práticas didáticas.

Valores pedagógicos: a reflexão da prática

Por trás de qualquer concepção metodológica, esconde-se uma concepção de valor que se atribui ao ensino, o que reflete uma relação com os processos de ensinar e aprender (ZABALA, 1998). Ou seja, a concepção e escolha (ou construção) de nossa prática pedagógica está repleta de valores, que refletem a perspectiva que temos da função social do ensino. Já, aqui, surge um impasse:

O que justifica a maioria dos esforços educacionais e a valorização de determinadas aprendizagens acima de outras tem sido a potencialidade que lhes é atribuída para alcançar certos objetivos propedêuticos, ou seja, determinados por seu valor a longo prazo e quanto a uma capacitação profissional, subvalorando, deste modo, o valor formativo do processo que os meninos e meninas seguem ao longo da escolarização. (ZABALA, 1998, pág. 27).

Sendo assim, surtem mais alguns pontos para nossa reflexão:

- Quais as nossas intenções educacionais?
- Por acaso o papel da universidade deve ser exclusivamente seletivo e propedêutico?
- O que pretendemos que nossos alunos e alunas consigam?

Segundo Vygotsky (1991), algumas dinâmicas são fundamentais na formação dos conceitos e nos ajudam a perceber o que devemos priorizar em nossa prática pedagógica, pois nos possibilitam perceber como se dá o processo cognitivo do aluno:

- A percepção e a linguagem são indispensáveis à formação de conceitos;
- A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas (atenção deliberada, memória, lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar) tomam parte;
- Os conceitos novos e mais elevados transformam o significado dos conceitos inferiores.

Para que as práticas pedagógicas sejam mais adequadas à formação de conceitos científicos, algumas sugestões são apontadas como nos orienta Nébias (1998):

1. As ideias que o aluno traz para a escola são necessárias para a construção de significados. Suas experiências culturais e familiares não podem ser negadas.
2. A resistência para substituir alguns conceitos só é superada se o conceito científico trouxer maior satisfação: for significativo, fizer sentido e for útil.
3. O diálogo com os alunos possibilita o diagnóstico de suas idéias em vários momentos da aprendizagem.
4. Provocar conflito com contraexemplos pode gerar dúvidas e insatisfação, levando os alunos a testarem suas concepções.
5. Resolver problemas com um plano de atividades cognitivas deve ser estimulado, uma vez que a simples nomeação das características essenciais e a repetição de definições não garantem a formação de conceito. Deve-se estimular o aluno a considerar soluções alternativas para um mesmo problema.
6. Deve-se possibilitar ao aluno retomar seu processo de trabalho, explicando suas ideias e analisando a evolução das mesmas.
7. No processo de formação de conceitos, é desejável desenvolver ações de inclusão (estabelecer se um objeto dado refere-se ao conceito indicado), e de dedução (reconhecer as características necessárias ou suficientes para incluir ou não os objetos em um conceito dado).
8. Nem todo conceito é passível de experimentação. Daí o valor de meios variados: filmes, explorações de campo, dinâmicas, seminários, etc.

Existe a necessidade de que se perceba a educação a partir de uma cadeia colaborativa, em que o professor e @s alun@s busquem transformar suas vidas em processos de aprendizagem, estabelecendo a construção da identidade d@s alun@s, de seus projetos de vida (pessoal / profissional), desenvolvendo habilidades de comunicação e compreensão e que lhes permitam adentrar nos espaços sociais e intervir na sociedade como cidadãos produtivos. Nessa visão, o conceito de educar torna-se mais verdadeiro e profundo, onde cada pessoa, situação ou pensamento toma outra conotação no que se refere à aprendizagem, integrando o conhecimento científico com as experiências sociais.

Desafios e perspectivas na/da prática pedagógica ou uma conclusão não concluída

Sabemos que o campo da educação está pressionado, necessitando de mudanças, e o desafio está em conduzir a caminhada para a valorização do ensino e da educação com foco na qualidade, vislumbrando as dimensões do ser humano de uma maneira total. De todos os paradigmas relacionados à educação, cabe ao professor o papel de destaque, de superação do paradigma da fragmentação. Buscando ultrapassar a reprodução para a produção do conhecimento, o professor precisa buscar caminhos alternativos que alicercem ações docentes relevantes, significativas e competentes.

Nossa prática pedagógica apresenta cada vez mais desafios, com maior nível de complexidade, e nem sempre o que se espera do professor é o que ele apresenta como resultado. Para tanto, os requisitos para que tomemos um outro lugar no processo ensino-aprendizagem passam pela visualização d@ alun@ como ser integral, com potencialidades latentes que necessitam de nossa intervenção / interferência para que se efetivem. Deparamo-nos com uma realidade com a qual necessariamente teremos de confrontar: revisão de currículos, formação e concepção da pesquisa e do próprio conhecimento. Ou seja, dedicamos muito tempo em construir nossa

competência técnico-científica, mas obtemos prejuízo no desenvolvimento de uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.

É imprescindível enfatizar a necessidade de que o processo de formação seja entendido como um todo contínuo, na medida do possível, particularizado e pautado por dois elementos centrais: pensamento e ação.

Referências

BORDENAVE, J. D. e PEREIRA, A. M. Estratégias de Ensino-aprendizagem. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÉBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. In anais do IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia, SP, 1998.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. 3ª ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

ZABALA, A. A Prática Educativa. Porto Alegre: Artmed, 1998.