



PRÁTICA DOCENTE UMA ATUAL PERSPECTIVA¹

DOMBEK, C.²

GONÇALVES, H. H. L.³

TAMBANI, E.⁴

RESUMO: Este artigo objetiva verificar a importância do professor no processo educacional, destacando os vários tipos de educadores que compõem o sistema de ensino e, também, suas práticas crítico-reflexivas. Não há como negar que o professor se tornou o centro da discussão em educação, mesmo com os discursos sociológicos, curriculares, formativos, psicológicos, políticos, dentre outros; a ação educativa está vinculada a ele e nada pode ser feito sem o mesmo. Embora alguns considerem o aluno, ou a metodologia, ou o contexto, dentre outros, como centro do processo educativo, tudo só se efetiva a partir da prática desenvolvida pelo professor. Levando-se em consideração que a personalidade e a metodologia usadas na sala de aula revelam a filosofia de vida do educador com a qual o aluno convive e é influenciado, acreditamos que a prática docente está diretamente relacionada com a formação integral do ser, o que vai além da transmissão de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Tipologia; Professor crítico-reflexivo; Educação.

ABSTRACT: This study aims at verifying the importance of the teacher in the learning educational process, to detach the some types of teachers who compose the education system, and, also, its practical critical-thoughtful. It is undeniable that the teacher becomes the core of the discussion on education, even with sociological, curricular, formative, psychological, political speeches, etc., educative action is linked to him and nothing can be done without him. He is the heart of the process, even if we consider the student as the core, or methodology, context, among others, everything is effectual only derived by practice, and the latter is developed by the teacher. Bearing in mind that the teachers personality and the methodology used in the classroom let slip an educators philosophy of life, a broad vision with which the student dwells along and is influenced by. Thus, the teacher is directly compromised with the integral formation of the being, which goes beyond the knowledge transmission.

KEYWORDS: Teacher; Typology; Teacher Critical-thoughtful; Education.

¹ Artigo desenvolvido como atividade da disciplina de Trabalho Acadêmico Científico do Curso de Formação Pedagógica em Matemática da Universidade do Vale do Itajaí.

² Bacharel em Engenharia Civil na Universidade do Vale do Itajaí, acadêmica do Curso de Formação Pedagógica em Matemática. E-mail: carla.dombek@yahoo.com.br.

³ Pedagoga e Mestre em Ciências da Linguagem, professora e orientadora da disciplina de Trabalhos Acadêmicos Científicos do Curso de Formação Pedagógica em Matemática da Universidade do Vale do Itajaí.

⁴ Bacharel em Engenharia Civil na Universidade do Vale do Itajaí, acadêmica do Curso de Formação Pedagógica em Matemática. E-mail: eng.edimara@hotmail.com.



1. Introdução

O docente tem uma importante função na sociedade, possui o objetivo ensinar, compartilhar conhecimentos e dominar conteúdo específico da sua área. Segundo Lima (2009, p. 1) “o ensino pode ser visto como uma sequência de tomadas de decisões pelo professor”. Na formação do ser humano esse profissional tem uma função social e cultural, que não é muito reconhecida no Brasil.

A construção do conhecimento está diretamente ligada ao professor, onde é a partir da prática pedagógica que se concretiza o aprendizado. O professor é um mediador que tem em suas atribuições o favorecimento do conhecimento e a energia que se transforma em uma relação de afinidades e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Contudo, nos dias atuais vimos que é preciso uma mudança no processo escolar, onde a participação dos docentes contemplando seus diálogos, seus pensamentos, suas experiências sirvam de incentivo a participação de um planejamento coletivo, como sugerem as novas políticas educacionais. No entanto é importante aprofundar as reflexões e fazer um trabalho voltado à superação das velhas formas de ensinar facilitando a construção do saber atualizado em um processo constante e dinâmico.

A prática docente é um componente curricular, definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e oriunda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394 de 1996, que define os princípios, concepções e diretrizes para construção de uma política de formação e valorização do profissional. Este tema em cena, será a discussão central deste artigo de revisão literária.

2. O docente que se espera para atuar na área da Matemática

O profissional docente deve ser um facilitador do conhecimento do aluno, de modo que não seja somente, o transmissor de uma sentença matemática fazendo com que o aluno reflita mediante um problema que poderá utilizar-se na vida social e política.



A LDB apresenta a independência para gerar propostas de métodos e técnicas de ensino. Conforme apresenta Oliveira; Rosa (2017, p. 3, *apud* MICHELS, 2006, p. 411), “a política educacional propõe a gestão escolar, descentralizando não a proposta educacional, mas a sua administração e seu financiamento”.

A escola é responsável por administrar os problemas apresentados pela comunidade e o professor administra o processo educacional, reorganizando sua prática e seu perfil profissional para atender as necessidades da instituição. Para alcançar essa meta é preciso que o docente esteja frequentemente em busca de novos conhecimentos e capacitações profissionais.

De acordo com o artigo 67 da LDB a valorização do profissional é assegurada através da capacitação profissional de forma continuada, que garante períodos reservados a estudos durante a jornada de trabalho.

Segundo Oliveira e Rosa (2017, p. 03):

[...] o professor deverá ser capaz de articular, mobilizar e colocar em ação os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para o desenvolvimento de atividades profissionais e sociais adquiridas pela convivência em sociedade de maneira comprometida e transformadora.

A política da educação apresenta de forma vaga as condições de trabalho, visto que esta competência fica delegada aos sistemas educacionais, motivo pelo qual se justifica a descrença por parte de alguns docentes, provocando posturas antiéticas que vão além da prática docente, que estão ligadas ao caráter e a personalidade.

O processo adotado pelo professor é determinante na aprendizagem do aluno, na qual deve auxiliar no desenvolvimento de raciocínio crítico, para uma visão universal do mundo, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013):

[...] direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos: I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.



3. A tomada de decisões de um professor sucede por alguns fatores

O planejamento de ensino preparado pelo professor prevê eventualidades que podem se produzir no momento em que estiver em interação com os alunos. Ele determina os objetivos e escolhe os meios necessários para atingi-los. Assim, ele organiza suas ações futuras em termos de escolha de problemas, determina o tempo e a maneira como os alunos devem trabalhar, dentre outros aspectos. Ele especifica ainda os instrumentos de avaliação que lhe permitirão observar se houve aprendizagem pelo aluno e, também, o funcionamento ou desfuncionamento do dispositivo de ensino colocado em prática.

Nessa fase de planejamento, o professor é submetido a várias exigências.

LIMA identifica algumas delas:

[...] exigências que vêm da instituição escolar (programas, exames, horário previsto...), do estabelecimento de ensino (emprego do tempo na classe, o livro escolar, as outras classes nas quais ele ensina, os colegas...), as necessidades do ensino (avaliação), os alunos (nível escolar, origem social...), e ele mesmo (sua história, seus próprios conhecimentos sobre o conteúdo que ele deve ensinar, suas preferências, sua tolerância ao barulho...) (LIMA 2009, p.53).

Segundo Bloch 2005 as pesquisas realizadas no domínio da Didática da Matemática, principalmente na França, estudaram os elementos suscetíveis de influenciar as escolhas dos professores e, por consequência, suas tomadas de decisões. Nessa classificação, identifica-se os seguintes conhecimentos: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Esses conhecimentos são definidos como a parte do conhecimento do professor que é ligado ao conhecimento matemático a ensinar, que será abordado na seção seguinte.

3.1 Conhecimento das competências matemáticas

A identidade docente construída ao longo da formação do professor e que define o que significa ser um bom professor de matemática são requisitos de formação logradas durante a experiência de estudante na Licenciatura de Matemática. Em muitos casos o modelo de professor se desenha a partir das vivências no professor de formação do aluno, à medida que vivencia o currículo,



sem perder de vista fatores históricos que originaram suas concepções sobre a maneira como a matemática deve ser ensinada.

As competências relativas a essa especialidade são mais evidentes na atividade de um professor iniciante do que na atividade de um professor experiente, o que aponta para o fato de que o professor na sua prática se apoia, também, sobre o conhecimento vindo de sua experiência. Sobre a matemática e o ensino da matemática, a autora afirma (LIMA 2009):

- a) Sobre a matemática: Os estudantes adquirem na universidade uma concepção muito formal da matemática: o saber declarado é considerado transparente, mas não funcional [...]. Para eles, um teorema tem uma prova, mas não uma justificativa em termo de resolução de problemas porque a teoria matemática é sua própria justificativa [...].
- b) Sobre o ensino de matemática: Para os estudantes que saem da universidade, uma boa aula de matemática é uma aula frontal, do tipo aula dialogada, onde o professor dita “a lei matemática”. Eles não imaginam que essa lei possa ser contestada ou não ser compreendida, sobretudo, no nível secundário onde intervém apenas a matemática elementar. (BLOCH, 2005. p. 3).

4. Didática prática ou da prática da didática

O domínio está ligado à capacidade do professor de organizar e gerir a atividade dos alunos na classe de forma que eles encontrem efetivamente os elementos do saber matemático visado.

Entretanto, este domínio não é suficiente para que o ensino tenha êxito, para que isso aconteça é necessário, também, que o professor seja capaz de identificar os conhecimentos que o aluno tem sobre a noção em jogo e as eventuais fontes dos erros.

É necessário ainda que ele seja capaz de criar boas situações didáticas com a finalidade de auxiliar o aluno a superar os erros e de lhe permitir o aprendizado de novos conceitos.

Uma intervenção matemática é pertinente se ela leva em conta em certa medida a funcionalidade do objeto matemático visado; ou, no caso do ensino, se ela permite, ao menos, progredir na apreensão dessa funcionalidade, com os enunciados de propriedades matemáticas



contextualizadas ou não, argumentos apropriados sobre a validade de procedimentos ou sobre a natureza dos objetos matemáticos. (BLOCH, 2005, p. 8).

Lima (2009) afirma que o saber didático contém o saber matemático, porque os conhecimentos didáticos do professor dependem dos seus conhecimentos matemáticos. Assim, o domínio da didática prática mantém uma estreita relação com os domínios das competências matemáticas. A análise desse domínio é, no entanto, de natureza complexa porque depende de um conhecimento específico e de uma situação precisa.

É, portanto, importante trazer para a aula de matemática o método indutivo, as inferências e estimativas, as experimentações, o método dedutivo, e o exercício da argumentação num debate, por exemplo, para desenvolver habilidades de raciocínio e de pensar com coerência e em grupo, de comunicação e relacionamento interpessoal, avaliar, avaliar-se e sintetizar para criar melhores condições e qualidade de vida.

A lógica aristotélica permaneceu através dos séculos até os nossos dias, e ela subdivide em:

- Lógica formal (ou menor) – estabelece a forma correta das operações do pensamento. Se as regras forem aplicadas adequadamente, o raciocínio é considerado válido ou correto.
- Lógica material (ou maior) – investiga a adequação do raciocínio à realidade. É também chamada de metodologia, e como tal procura o método próprio de cada ciência.

No estudo da lógica temos que no exercício do pensamento, fazemos inferências: processo pelo qual chegamos a uma conclusão. Tal processo psicológico constrói o conhecimento por processos racionais e intuitivos. Divagação, associação de ideias, imaginação são recursos válidos para o pensamento, cujos resultados podem ser desde crenças e opiniões até sentenças científicas. Inferir corresponde a argumentar.

O argumento possui uma estrutura de rigor construída por proposições. A proposição é a representação lógica do juízo. Juízo é o ato pelo qual a inteligência afirma ou nega a identidade representativa de dois conceitos.

Dividem-se os argumentos em dois tipos: os indutivos e os dedutivos, sendo que a analogia é um tipo especial de indução.



A indução é uma argumentação na qual, a partir de dados singulares suficientemente enumerados, inferimos uma verdade universal. Chega à conclusão a partir da experiência sensível, dos dados particulares.

5. Reflexões críticas sobre as metodologias aplicadas

O professor diariamente é apontado como culpado do fracasso escolar, porém, ao longo dos tempos, não houve muitas oportunidades para esses expressarem as suas dificuldades e opiniões a fim de construir novas práticas pedagógicas.

Nos últimos anos o modelo educacional vem sendo fortemente reestruturado, devido a vários motivos, entre eles a aplicação do conhecimento científico baseado na análise prática do cotidiano. Assim, pode-se dizer que surge um novo profissional crítico reflexivo, capaz de resolver problemas com a integração da teoria com a prática.

A reflexão crítica é independente, pois liberta as visões não questionadas, forçando a reanalisar tais práticas docentes. O direito de transformar a prática docente em uma nova ideia depende de opiniões diversas e de mudanças no procedimento.

Um dos problemas enfrentados é que o próprio docente não tem compreendido com excelência o exercício desta função, a responsabilidade não está explícita. É preciso que se amplifique o conceito da prática educativa, devendo ser orientado e compreendido de forma mais abrangente.

A responsabilidade ética e social busca praticar novas alternativas procedentes do raciocínio de forma liberal e crítica, que busca novas saídas para questões do trabalho docente.

Diante as transformações ocorridas neste mundo globalizado, a formação do professor reflexivo torna-se um desafio para as universidades e cursos de formação docente.

De acordo com a visão de Toledo, Araújo e Palhares (2005, p. 66) a formação de professores deveria ser uma tarefa natural das universidades. Para os autores as instituições de ensino superior estruturadas no tripé: ensino, pesquisa e



extensão, enfatizam apenas a pesquisa, entretanto, não capacitam o professor para a prática reflexiva necessária ao seu desempenho.

A fim de complementar essa ideia mencionada pelo autor acima, o processo de formação, principalmente dada nas universidades, apresenta um esquema que distancia a teoria da prática, pois primeiro é fornecida ao aluno a teoria e só no final do seu curso tem um estágio prático.

Entretanto, a partir das exposições mencionadas anteriormente acerca da importância da reflexão da ação, torna-se necessário a indagação de um ponto crucial neste contexto - entender como essa reflexão torna-se suficiente no processo de formação do professor -, pois se essa tem como objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a ação e as consequências dessa, acredita-se como suficiente, porém, se essa reflexão servir apenas para justificar a ação, a partir de defesas das suas próprias críticas em relação sua prática não terá funcionalidade e objetivo real para atingir o processo de formação reflexivo deste profissional.

6. Formação continuada

Nos tempos atuais ainda existe profissionais na área docente que atuam com o mesmo modelo de anos atrás, focando apenas em transformar o indivíduo “competente” para o mercado.

O profissional não deve se estabilizar apenas com a formação inicial, é preciso que ele busque uma formação continuada para poder atuar de maneira significativa, com novos olhares refletindo sobre a educação.

A LDB (Art. 67) prevê o aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado, então a formação continuada em serviço além de ser necessária é também um direito assegurado por lei como já mencionado. É preciso assegurar que essa formação aconteça mesmo diante das adversidades, e motivar os docentes a buscar essa formação.

Na análise que fizemos da LDB, três aspectos nos chamaram a atenção, com relação à formação continuada. O primeiro aspecto tem a ver com as discussões conceituais. A formação continuada é considerada como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67,



Inciso II) e como treinamento em serviço (Art. 87). A diversidade de termos empregados não denota somente uma questão semântica, mas traduziu perspectivas adotadas por uma política pública que priorizou a construção de mecanismos capazes de responder aos compromissos firmados pelo Brasil. Sendo assim, entendemos que, mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.

O FUNDEF teve uma dupla finalidade, na medida em que visou a articulação de recursos voltados à universalização do Ensino Fundamental e à valorização do magistério, por meio do pagamento de salários e da instituição de planos de carreira e formação em serviço. Isso significa que os financiamentos advindos do FUNDEF, embora tenham apresentado limites na consecução de ações que favorecessem a inclusão de milhões de brasileiros no Ensino fundamental, foi um instrumento importante para efetivação de práticas orientadas por diretrizes da LDB.

Embora a LDB ofereça amparo legal para o desenvolvimento da formação continuada, ela não se manifestou quanto aos princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir. Além disso, a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, pois, muitas vezes, são mínimas as condições que o professor dispõe para investir na sua formação. Dessa maneira, os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam se transformando numa atividade não muito prazerosa, em uma sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente.

Além das questões acima elencadas, Freitas (2003) levantou a preocupação quanto à possibilidade dos Centros de Pesquisa que compõem a rede virem a se constituir como “mercado público” na formação continuada, ao se limitar a “desenvolver produtos e serviços que visam à construção de mecanismos de comunicação e de negociação com os potenciais usuários”. As questões elencadas até aqui não negam a importância dos Centros de Pesquisa, nem tampouco da formação continuada. O que está em discussão é o reconhecimento dos limites de propostas que ainda guardam orientações de um modelo de política submissa aos interesses dos organismos que formularam e financiaram a reforma educativa da



década de 1990. São esses aspectos da formação continuada, enquanto política e prática, que motivam e impulsionam a continuidade do debate acerca da formação docente.

7. Considerações finais

O professor ou a professora deve se aprimorar, se aperfeiçoar, pois isso se torna essencial em sua vida profissional, para se tornar competente e comprometido com os resultados de sua tarefa educativa.

A profissão professor é uma das mais necessárias à contemporaneidade. Deve-se ressaltar que diante dessa afirmativa, este artigo não teve a intenção de fazer comparações do trabalho do professor com outras profissões, visto que cada uma tem sua função social, características e especificidades. Mas, sim, de destacar o papel do professor no cenário educacional, particularmente, na instituição formal e destacar sua contribuição para a formação dos indivíduos. Assim, o professor trabalha num contexto marcado por inúmeras funções, cujos homens e mulheres, independente da profissão que assumem, passam por esse espaço, a escola, para se firmarem como cidadãos ativos e participativos socialmente.

Além disso, o texto destacou os vários tipos de professores que compõem o sistema de ensino, bem como suas práticas crítico-reflexivas, levando o docente a reconhecer-se como profissional com limitações e com potencialidades para agir mais conscientemente no contexto educacional. O professor, através da reflexão crítica e constante de sua prática, deve tentar maneiras de mudar, caso perceba estas características. Acredita-se que ele deve buscar o melhor para o ensino, conseqüentemente, para a aprendizagem dos indivíduos que precisam se reconhecer no mundo como sujeitos críticos e reflexivos.

Nessa linha de raciocínio, pode-se dizer que o professor está diretamente comprometido com a formação integral do aluno, e não com uma simples transmissão de saberes.

Cabe, ainda, salientar que os professores agem de determinada maneira, fundamentados por uma teoria pedagógica, no entanto, podem e devem modificar suas abordagens a partir de estudo e reflexão pessoal. Para isso, há de superar os entraves colocados pelo próprio homem às inovações e mudanças, como o hábito, a



dependência, a insegurança, entre outros, e buscar, em si mesmos e nas relações com os colegas de trabalho, a disposição para transformar. Um programa de formação continuada institucional pode ser um dos espaços usados para esse fim.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 > . Acesso em maio de 2017.

BLOCH, I. **Peut-on analyser la pertinence des réactions mathématiques des professeurs dans leur classe?** Comment travailler cette pertinence, en formation, dans des situations à dimension adidactique? Actes du Séminaire National des Didactiques des Mathématiques, mars – 2005, Parism 2005.

LIMA, Elon Lages. **A matemática do ensino médio**. Rio de Janeiro: Copyright, 2009.

LIMA, I. **Prática Docente: conhecimentos que influenciam as decisões didáticas tomadas por professores**. In DIAS, A. A; MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. (Orgs.). Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. Vol. 1, p. 51-67.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo**. Buenos Aires: Lugar, 1997. GIRARDI, N. M. Autonomia da gestão escolar e as funções educacionais do Estado. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-SP.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33 set/dez de 2006. P 406.

TOLEDO, Elizabeth; ARAUJO, Fabíola Peixoto de; PALHARES, Willany. **A formação dos professores: tendências atuais**. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação) normal superior. EAD UNITINS / EDUCON: Palmas-TO, 2005.