

O impacto do mestrado profissional em educação na formação de um docente da educação básica: um relato autobiográfico

The impact of the professional master's degree in education in the formation of a teacher of basic education: an autobiographical report

Edmilson Francisco¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões acerca das buscas incessantes pela reelaboração de minha prática pedagógica, despertadas em mim enquanto mestrando no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Lavras. Ao longo dos dois anos de mestrado foram apresentados métodos, perspectivas e teorias relacionadas à Educação e ao ato de ensinar, além da sugestão de leitura de incontáveis textos e livros. Diante de todo o conteúdo abordado, me chamaram a atenção questões relacionadas à dimensão social da escola e da sala de aula, do pensar sobre a real função e papel do professor e do vínculo entre o ensino e o contexto social no qual a escola está inserida. Assim, neste trabalho, relato como o refletir sobre tais questões influenciaram-me a modificar minhas práticas em sala de aula. Na primeira seção falo de minha experiência no Mestrado Profissional em Educação, na segunda, abordo a questão social do ato de ensinar e, na terceira, discorro sobre a sala de aula como ambiente de descobertas e investigações. Espero que as ideias aqui partilhadas sirvam de incentivo para aqueles professores que, como eu, sonham em proporcionar um ensino que forje cidadãos capazes e com desejo de transformar o contexto onde vivem.

Palavras-chave: Mestrado Profissional; Formação Docente; Contexto Social

Abstract

This article aims to present reflections about the incessant searches for the reelaboration of my pedagogical practice, awakened in me as a master's student in the Master's Program in Education at the Federal University of Lavras. Over the two years of master's degree, methods, perspectives and theories related to Education and the act of teaching were presented, in addition to the suggestion of reading countless texts and books. In view of all the content addressed, I drew attention to issues related to the social dimension of the school and

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del Rei/MG (2009), Graduado em Letras com Licenciatura em Português e Inglês pelo Centro Universitário de Lavras - UNILAVRAS (2000), Professor do Ensino Básico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de Lavras/MG. Lavras/MG, Brasil. E-mail: ferriceliuei2014@gmail.com

the classroom, of thinking about the real function and role of the teacher and of the link between teaching and the social context in which the school is inserted. Thus, in this work, I report how to reflect on such issues influenced me to modify my practices in the classroom. In the first section, I talk about my experience in the Professional Master's in Education, in the second, I address the social issue of teaching and, in the third, I discuss the classroom as an environment for discoveries and investigations. I hope that the ideas shared here will serve as an incentive for those teachers who, like me, dream of providing education that forges capable citizens with a desire to transform the context in which they live.

Keywords: Professional Master's Degree; Teacher Formation; Social Context

Introdução

“O mestre provoca conhecimento ao fazer operar a razão natural do discípulo”.

Tomás de Aquino

A afirmativa de Tomás de Aquino chamou-nos a atenção por dois motivos: o primeiro por causa do sentido da frase e, segundo, pelo fato do filósofo utilizar o verbo *provocar*. O verbo *provocar* merece destaque, pois à maneira como aparece na frase, dá-nos uma dimensão do que, para Tomás de Aquino, seria o ato de ensinar.

Segundo o Dicionário Criativo², o verbo *provocar* é um verbo transitivo (v. t.) e significa *forçar alguém a responder a um desafio; desafiar; impelir alguém a algo; estimular, instigar; ser a causa de; causar, ocasionar*. Na língua portuguesa os verbos considerados *transitivos* são aqueles que necessitam de complemento para constituir o predicado porque não têm sentido completo.

Tomás de Aquino, ao utilizar-se de verbos transitivos, parece querer nos dar uma primeira lição, ao nos revelar, nas entrelinhas, que o mestre (professor) não é detentor do conhecimento, aquele que dá o conhecimento pronto para o seu discípulo (aluno), mas aquele que aciona o intelecto do discípulo para que o conhecimento aconteça. É perceptível nos dizeres de Tomás de Aquino que o conhecimento é construído no momento em que a razão do discípulo é motivada.

² Disponível em: <<https://dicionariocriativo.com.br/significado/provocar>>. Acesso em: 19/01/2018.

Ao ouvir e ler, durante uma das aulas do Mestrado Profissional em Educação (MPE) na Universidade Federal de Lavras, senti-me provocado pelos dizeres de Tomás de Aquino e isto fez com que eu refletisse sobre a minha situação como professor da educação básica em uma escola rural municipal. Ao confrontar os dizeres de Tomás de Aquino com a minha prática pedagógica, surgiu em mim uma inquietação em forma de pergunta: *A maneira como ensino e desenvolvo a minha prática pedagógica instiga os alunos a querer aprender e faz com que queiram transformar o contexto onde vivem?*

A partir desse questionamento e da inquietação surgida, passei a analisar se os métodos e estratégias que ora eu utilizava em sala de aula favoreciam o processo de ensino e aprendizagem e despertavam nos alunos o desejo de aprender e exercerem seu papel de cidadão no meio onde vivem. O meu objetivo era proporcionar um processo de ensino e aprendizagem em que os alunos se tornassem participantes ativos neste processo, se interessassem pelas aulas e aprendessem a língua portuguesa.

Como professor, eu trazia a certeza de saber o conteúdo a ser passado para os alunos, mas não me sentia preparado para enfrentar as situações problemáticas que surgiam todos os dias nas salas de aula e não sabia como estimular as turmas, com uma média de 30 alunos, a aprender ou a se interessarem pela aula.

O primeiro passo foi reconhecer que algo não estava dando certo, pois eu conhecia o conteúdo, tinha domínio da classe, era respeitado pelos meus alunos e tínhamos um bom diálogo, no entanto, os resultados eram insatisfatórios no que se referia à aprendizagem. Eu percebia que a realização das atividades pelos alunos era um mero cumprimento de tarefas e não um desejo e prazer de estarem aprendendo algo novo que poderia ser utilizado no seu dia-a-dia.

Constatei que conhecer o conteúdo e saber passá-lo não bastava para chamar a atenção dos alunos. Percebi que eu necessitava ir além do ensino conteudista e que eu estava lidando com seres humanos com desejos, vontades, medos, angústias e sonhos. Passei a desenvolver a minha prática pedagógica e o ato de ensinar a partir de uma outra perspectiva, da dimensão social do ensinar. Eu não queria continuar reproduzindo uma escola que valorizasse apenas a “memorização, repetição, cópia, que dá ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto,

recompensando o conformismo, a "boa conduta", punindo os "erros" e as tentativas de liberdade e expressão (MORAES, 1996, p. 59).

Ainda no período do Mestrado tive contato com estudos teóricos e metodológicos sobre a abordagem biográfica. Segundo Nóvoa (1988), na perspectiva da história de vida, o que

[...] interessa é que o indivíduo construa a sua memória de vida e compreenda as vias que o seu patrimônio vivencial lhe pode abrir: ao fazê-lo no presente ele está a formar-se (emancipar-se) e a projectar-se no futuro (NÓVOA, 1988, p. 125).

Nesse sentido, durante e após terminar o Mestrado em Educação, passei a registrar as memórias, vivências e experiências referentes à minha prática pedagógica. O hábito de registrar as minhas experiências possibilitou-me reconhecer o quanto o meu patrimônio vivencial e experiencial pode colaborar para o meu aprimoramento profissional. Além disso, a abordagem biográfica possibilitou-me sistematizar a minha prática, compreender os sentimentos de alegria, de angústias e os conflitos surgidos durante a realização de atividades em sala de aula, compreendendo o presente e lançando-me para o futuro.

Esse trabalho constitui-se como um instrumento de registro de reflexões acerca de minhas percepções, experiências, vivências e (trans) formações ocorridas durante minha formação acadêmica e no cotidiano da sala de aula.

Assim, na primeira seção, abordo sobre minha experiência no Mestrado Profissional em Educação (MPE), na segunda seção, reflito sobre a função social do ato de ensinar e da importância do vínculo entre ensino e realidade dos alunos, e, na terceira, discorro sobre a sala de aula como ambiente de investigação e cito algumas ações sugeridas por teóricos que colaboraram para que eu me tornasse um professor em constante reflexão sobre a prática pedagógica.

Espero que outros professores, ao tomarem conhecimento desse estudo, passem a refletir sobre a sua prática pedagógica e busquem inová-la e reconfigurá-la, por meio de uma formação inicial e continuada, visando a reelaboração de seu processo de ensino e aprendizagem e a formação de alunos nas suas dimensões social, intelectual e afetiva.

O Mestrado Profissional em Educação: possibilidade de reelaboração da prática pedagógica

As minhas inquietações sempre me levaram a buscar algo diferente e que pudesse agregar o novo na minha vida. E nestas buscas, comecei a compreender o meu papel como professor e que o ensinar hoje necessita estar vinculado à realidade social, e que esta, está configurada em uma rede dialógica por meio das tecnologias digitais. Então, procurei conhecimentos na área de tecnologia e educação.

Visando entrar para o Mestrado, no ano de 2014, iniciei o Curso de Especialização em Uso Educacional da Internet (UEI), na Universidade Federal de Lavras (UFLA), concluindo-o no ano de 2016.

Concluí a especialização no ano de 2016 e impactado pelo contexto da universidade, dos conhecimentos adquiridos na especialização e da possibilidade de usar um recurso tecnológico em minhas aulas, me inscrevi no processo seletivo do MPE. Cursar o mestrado surgiu do desejo de aprofundar os estudos feitos na especialização, após compreender que a educação não se constitui apenas com a adoção de procedimentos, mas, sobretudo, de um modo de repensar e reinventar a aprendizagem e o ensino, a fim de enfrentar desafios representados pelas mudanças vertiginosas na sociedade.

Para mim, cursar o Mestrado seria uma oportunidade de me aprofundar em questões que julgo primordiais para a minha prática docente e para o processo de ensino aprendizagem: a) a função social das aulas e da escola na vida do aluno e do professor; b) a preocupação em reinventar a aprendizagem a fim de possibilitar que os alunos (da língua-alvo) enfrentem os desafios representados pela atualidade; c) preparar os alunos para utilizar diferentes fontes de informação e tecnologias para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1997, p. 5); d) "pautar o ensino através de uma reflexão sobre a vida" (LIBERALI, 2009, p. 12); e) propor atividades de ensino e aprendizagem que contemplem o desenvolvimento de estratégias de leitura, pois "a compreensão da leitura é primeiramente uma questão de desenvolver estratégias de compreensão apropriadamente" (BROWN, 2000, p. 291).

Ingressei no mestrado no ano de 2017, com a proposta de pesquisar sobre blogs para ensino de língua portuguesa. Como na especialização eu havia pesquisado e feito levantamento de inúmeros artigos relacionados à temática de uso dos blogs para o ensino e

aprendizagem de línguas, utilizei-me destes artigos para aprofundar-me ainda mais no conhecimento deste recurso tecnológico para ensino da língua portuguesa.

Associada à pesquisa sobre blogs e uso das tecnologias digitais, passei a me dedicar aos estudos sobre formação docente e prática pedagógica, haja vista que, ainda hoje, me incomoda o como ainda muitas escolas não se adequaram às mudanças na sociedade.

Segundo Moraes (1996),

É uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, centrada no professor e na transmissão do conteúdo que, em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o indivíduo como uma tabula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade. É uma educação "domesticadora", "bancária", segundo Paulo Freire, que "deposita" no aluno informações, dados e fatos, onde o professor é quem detém o saber, a autoridade, que dirige o processo e um modelo a ser seguido (MORAES, 1996, p. 59).

Não há como negar que, de fato, muita coisa mudou. No entanto, como professor da rede básica de ensino, constato que muitas das práticas exercidas no contexto das salas de aula da rede municipal de ensino ainda estão aquém do que se espera, dado que as mudanças na sociedade são vertiginosas, mas muitos docentes permanecessem com um modelo de ensino do século passado.

Diante do exposto, hoje, como egresso do MPE da UFLA, exerço a minha prática pedagógica por uma nova perspectiva, tentando dia após dia, reelaborá-la, procurando associar ao meu processo de ensino e aprendizagem uma prática que favoreça a dimensão social do ato de ensinar.

Um novo olhar sobre a prática pedagógica e sobre o ato de ensinar

Os professores em exercício e em formação necessitam ter claro que, para enfrentar a problemática da sala de aula hoje, não basta que saibam “na ponta da língua” o conteúdo a ser ministrado. Saber o conteúdo é importante, mas não cumprirá com a função real do ato de ensinar, mas apenas contribuirá para parte dele.

O ato de ensinar envolve mais do que apenas um ensino conteudista, pois, como professor, necessito sempre lembrar que lido com seres humanos e não com máquinas que funcionam como depósitos de informações. Os alunos com os quais lido pensam, sonham, angustiam-se, entristecem-se, sonham e trazem para sala de aula uma gama de problemas e indagações que, na maioria das vezes, eu ignorava.

Diante das inúmeras situações que eu experimentava em sala de aula e que passei a prestar atenção, senti que, o estar em sala de aula hoje, estava requerendo de mim, como professor, uma prática que contemplasse o desenvolvimento integral dos alunos.

A formação integral do aluno foi um dos aspectos que passei a considerar, pois a escola, como instituição social, a tem ignorado, dado que o que prevalece no seu interior é a preocupação com o rendimento e os resultados quantitativos. Em minhas buscas, sempre procurei por caminhos que pudessem direcionar a minha prática e promovesse um ensino que propiciasse uma formação integral dos meus alunos. Eu sentia que era necessário mudar o meu jeito de dar aula.

Segundo Campos (2013), “com a complexificação das sociedades, a escola moderna passa a cumprir a função de educar o cidadão” (CAMPOS, 2013, p. 12). O papel da escola foi se alterando ao longo do tempo e, hoje, não se limita à transmissão de conhecimentos, produção de saberes. Como a escola, o papel do professor também mudou, de transmissor de conhecimentos para “mediador das relações, da aprendizagem e do conhecimento” (CAMPOS, 2013, p. 12).

Desse modo, ao lançar um olhar atento para a escola, vejo que há nela espaço para tudo, mas não contempla questões práticas necessárias. O processo de ensino e aprendizagem promove o desenvolvimento do discurso, a realização de provas etc., mas não a formação de um sujeito que seja comprometido com o contexto social onde vive, que age para melhorá-lo, experimenta e vivencia o que esse contexto oferece e leva para a escola o que vivenciou neste contexto. Muitas das experiências vivenciadas pelos alunos, das aprendizagens e informações por eles obtidas não eram aproveitadas dentro das salas de aula, pois como professor, preocupado com a disciplina, com o cumprimento do planejamento, com o preenchimento de uma série de papéis solicitados pela secretaria, não me dava conta das riquezas contidas nas experiências dos alunos. Por não aproveitar o que os alunos traziam para dentro da sala de

aula, por incontáveis vezes perdi a chance de vincular o que eu ensinava com a realidade vivenciada pelos alunos.

Segundo Bulgraen (2010),

[...] cabe ao professor, mediar o chamado “saber elaborado” acumulado historicamente pela sociedade com as vivências do aluno possibilitando uma aprendizagem crítica para sua atuação como sujeito na sociedade, enfocando o ensino dos conhecimentos do passado, da tradição, para o entendimento das situações presentes e formas de se redefinir as ações futuras (BULGRAEN, 2010, p. 36).

Para a autora, no desenvolvimento da prática didática do professor, o ensino deve consistir em uma prática social em que caberá ao professor ser o mediador entre os conhecimentos obtidos historicamente pelos alunos e acumulados ao longo de suas vidas, possibilitando que eles, durante e no fim do processo, possam compreender o porquê daquilo estar sendo ensinado e saber utilizá-lo, na prática, em seu cotidiano.

A mediação entre o que acontece na sociedade, o mundo (a realidade) e a escola são preponderantes no ato de educar, pois como professor, sou responsável por traduzir e trazer para o cotidiano das salas de aula os conhecimentos, descobertas e avanços proporcionados pela contemporaneidade, assim como também permitir que meus alunos tragam para sala de aula as suas experiências e novidades, pois agindo assim, estabelecerei um vínculo entre conhecimentos, vida dos alunos e realidade social.

Segundo Liberali (2009, p. 12), ao professor cabe a missão de “pautar o ensino através de uma reflexão sobre a vida”. A ligação entre o mundo, a realidade vivida pelos alunos e a escola é uma questão importante a ser refletida e inserida no desenvolvimento de nossa prática didática e no planejamento das atividades escolares. Para Liberali (2009), é necessário que o professor pense em uma prática que contemple fazer da sala de aula um espaço em que haja interligação entre os conteúdos lecionados e a “vida que se vive” (MARX & ENGELS, 2006, p. 26). Acredito que, ao se conseguir isso, faremos da sala de aula um espaço social e político, demonstrando, na prática, a função social da sala de aula e da escola.

Sala de aula como ambiente de descobertas e investigações

É importante que, como professor, eu reflita sobre a sala de aula como um lugar com características próprias e específicas que a torna diferente de outros lugares.

Segundo Novelli (1997, p. 44), “[...] não basta a existência possível da sala de aula para que esta se torne sala de aula”, é importante sabermos que espaços são estes, como se configuram, que características possuem, o que os distinguem de outros espaços, como são ocupados e por quem são ocupados, que relações são estabelecidas entre os sujeitos que os compõe e quais são suas especificidades. Para o autor, “são as atividades desenvolvidas em seu interior que a distingue de outros espaços” (NOVELLI, 1997, p. 40).

A sala de aula deve se tornar um ambiente de descobertas, investigações, construções, desconstruções e avaliações em que eu, o tempo todo, como mediador e facilitador do processo de aprendizagem, através de constantes e sucessivas reflexões e retomadas, analiso e questiono a mim mesmo sobre minha atuação e sobre o quê, o como e o porquê ensino.

No que tange às ações adotadas em sala de aula, alguns conceitos teóricos passaram a nortear a minha prática pedagógica, entre eles os de Liberali (2008), Castro (1999), Romero (1998), Wallace (1998), Liberali, Magalhães e Romero (2003) e Zeichner (1981).

Segundo Liberali (2009), na prática diária do professor, “ações ocorrem de forma completa e entrelaçada nos processos de reflexão [...], para agir de forma a compreender o processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas” (LIBERALI, 2009, p. 46). No mesmo sentido, essas mesmas ações – descrever, informar, confrontar e reconstruir - sugeridas por Smyth (1992, p. 295) se encarregam de efetivar o processo reflexivo.

Segundo Castro (1999), apoiando-se em Smyth (1992), diz que

[...] as escolhas discursivas do professor em sala de aula devem levar os alunos a, em sala de aula ou fora dela, engajarem-se eles próprios em ações reflexivas de: Descrever (O que acontece na sala de aula? Quais são as ações instrucionais do professor? Quais os objetivos instrucionais e educacionais dessas ações? O que o próprio aluno faz para aprender, em sala de aula e fora dela?); Informar (O que essas ações docentes e discentes significam? Quais teorias formais ou informais as fundamentam?); Confrontar (Qual a função social dessas ações docentes e discentes? Que tipos de aprendiz/indivíduos/cidadãos/profissionais estão se constituindo a partir dessas ações?); Reconstruir (Como essas ações docentes poderiam ser reconstruídas de outra maneira? Como as ações discentes de aprendizagem

poderiam ser repensadas e reconstruídas em outros moldes? Com quais propósitos? (CASTRO, 1999, p. 33).

No que tange às ações reflexivas citadas por Castro (1999), Liberali (2009) as conceitua dizendo que, o *descrever* permite que o professor perceba e registre o que conhece de sua própria ação, entenda o que fez e aconteceu para que chegue a novas conclusões sobre seu trabalho. Para isso, é preciso conhecer suas ações.

Segundo Liberali (2009), ao descrever os eventos da aula, foco do processo reflexivo, o educador compreenderá o significado histórico de suas ações e esse significado é dado pela generalização dessa ação, típico do informar. Para a autora, o *informar* é o momento para a apresentação da explicação, com base nas teorias desenvolvidas ao longo da história onde o educador fará a análise do conteúdo que foi trabalhado na sala de aula e verificará, por exemplo, se trabalhou a partir do cotidiano do aluno e se procurou trabalhar o conhecimento do aluno, conjugado ao conhecimento científico, na construção de novas formas de agir no mundo social.

De acordo com Romero (1998), o *informar* permite o desmascaramento das premissas que regem o ato de ensinar e permitem a contextualização histórica das ações. Romero (1998) destaca que, para realizar o informar, o educador necessita retomar conceitos fundamentais sobre questões de sala de aula. Na concepção da autora, o *confrontar* estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para seu agir e pensar e, afirma ainda que, é pelo confrontar que se percebem as visões e ações adotadas pelos professores, não necessariamente como preferências pessoais, mas como resultante de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. Segundo a autora, a partir da confrontação da própria prática, das teorias que a embasam e dos valores que as dirigem, podemos desenvolver uma compreensão de sua relevância e consistência com valores morais e éticos, para definirmos a reconstrução de nossas ações.

O *reconstruir*, segundo Romero (1998), baseia-se no pressuposto de que “transformação sem ação não é transformação”. Para a autora, o reconstruir está voltado para uma concepção de emancipação através do entendimento de que as práticas são mutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. Nesta perspectiva, entendemos que os

processos de descrever, informar, confrontar e reconstruir contribuem para a organização e sistematização dos dados obtidos por nós, professores, ao refletirmos sobre a nossa prática.

Wallace (1998), em seu artigo “*Pesquisa de ação para professores de línguas*”³, aponta o registro pessoal como recurso auxiliar durante o processo de reflexão sobre a nossa prática. O autor também toca na questão da reflexão na ação. Segundo ele, tais reflexões acontecem não somente no momento em que estamos em sala de aula, mas podem ocorrer quando nos dirigimos de casa para o trabalho, do trabalho para casa, de forma ocasional. O autor supracitado levanta alguns questionamentos sobre como estas reflexões podem ser sistematizadas, como por exemplo: *De que maneiras os acontecimentos do dia a dia podem ser sistematizados? Como os dados subjetivos podem ser mais sólidos e analisados?*

Aos professores-aprendizes, o autor os aconselha a registrar seus pensamentos e emoções, assim como suas experiências interiores, que podem ser paralelas àquelas que estão sendo experimentadas pelos outros aprendizes. Estes caminhos, segundo o autor, contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores em exercício, estudantes e professores em formação, por meio da reflexão na ação.

No que se refere ao registro de dados, Wallace (1998) pondera a existência de dois métodos comumente utilizados: o registro escrito e o registro em áudio. Por meio do registro escrito a pessoa, à medida que reflete, faz notas escritas e, no registro em áudio, ao refletir, dita seus pensamentos, registrando-os no gravador. Dos dois métodos apontados pelo autor, atualmente, diante do avanço tecnológico e da presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano, o registro em áudio ou vídeo poderia vir a ser um recurso poderoso para a nossa prática pedagógica, a exemplo do que vemos nos cursos de ensino a distância e presenciais em que conteúdos podem ser transmitidos por meio de tele-aulas e videoaulas e podem ser vistos em várias mídias digitais (tabletes, celulares, *ipods* e computadores pessoais) diretamente conectados à rede mundial de computadores (internet) ou, posteriormente, serem baixados nestes aparelhos. As informações e dados coletados sobre a nossa prática poderão ser registrados nestes aparatos tecnológicos digitais e, posteriormente, serem consultados e analisados. Estes aparatos tecnológicos poderão se tornar para nós diários digitais. Para as autoras, Liberali, Magalhães e Romero (2003), os diários funcionam como instrumento para reflexão.

³ Título original “*Action research for language teachers*” (1998).

Segundo Liberali, Magalhães e Romero (2003), “os diários permitem ao professor verbalizar suas ações para si mesmo, expressar suas perspectivas, os pressupostos formais e informais que embasam sua prática, suas ansiedades e dúvidas”. Para as autoras, os diários se caracterizam como uma ferramenta em que nós, professores, temos a possibilidade de veicular o nosso pensamento e reflexões e, por eles, conhecermos a nossa identidade de professores.

Para Zeichner (1981), por meio do diário podemos delinear quais “conceitos de ensino e aula detemos e o nosso papel como professores”, além de nos tornar *metacognitivos*⁴ sobre nossas ações, ao indicarmos sobre o que sabemos, sentimos, fazemos e por que fazemos. Os registros escritos ou gravados poderão, por meio da atitude reflexiva, nos levar à “descoberta de nossos próprios pensamentos” (MACHADO, 1998, p. 30), de rótulos e de crenças a respeito de nossa prática e nos abrir à possibilidade de nos despirmos desses rótulos e crenças e nos mostrarmos com todas as nossas representações, angústias e tristezas. Nesse sentido, para Zeichner (1981), a reflexão torna-se “constitutiva dos diários”. Ao recorrermos aos nossos registros e refletirmos sobre eles, nos tornamos professores pesquisadores, investigadores que se propõem a indagar a própria ação a partir da análise dos dilemas, dos erros cometidos, das tomadas de consciência e das sucessivas retomadas.

A adoção das práticas acima, sugeridas pelos teóricos, permitiu que eu passasse a refletir criticamente acerca da minha prática didática visando reelaborar o meu proceder em sala de aula, me permitindo vivenciar o processo de ensino-aprendizagem sob uma outra perspectiva, dado que a reflexão crítica proporciona o desvelamento de muitos significados de nossa ação, fazendo surgir aspectos que antes não percebíamos, mas que descobertos, podem colaborar para o refazer de nossa ação.

Considerações finais

O ensino e a prática didática do professor precisam estar vinculados à realidade dos alunos e ao contexto onde a escola está situada. Um ensino que se proponha a ser significativo para os alunos deve contemplar a ligação entre os que eles vivem, experimentam e o conteúdo ensinado dentro das salas de aula. Ao professor cabe investigar e refletir sobre a sua prática

⁴ A metacognição foi definida por John Flavell (Stanford University) nos anos 1970 como o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando, e modificando-os para realizar objetivos concretos.

didática buscando reelaborá-la ou inová-la, caso constate que os métodos, estratégias e teorias utilizadas no desenvolvimento das atividades não propiciam a aprendizagem dos alunos. Talvez, os métodos e estratégias utilizadas, propiciem a aprendizagem dos alunos no que tange ao conhecimento do conteúdo, mas é mister pensar se o que tem sido feito em sala de aula tem propiciado a formação dos alunos integralmente, uma formação que forje cidadãos para atuarem na sociedade.

A escola, como instituição social, necessita fazer valer o que consta em seu plano pedagógico no que tange à formação integral do aluno e não apenas focar nos resultados quantitativos.

Há que se refletir sobre a função social das aulas e da escola, do papel e da função do professor para que se promova um ensino que acompanhe as transformações ocorridas na sociedade. Faz-se necessário que escola e professores estejam preparados para receber um tipo de aluno que traz consigo conhecimentos, informações e experiências que, se partilhadas em sala de aula, enriquecerão o processo de ensino e aprendizagem. Este novo tipo de aluno não é mais aquele com postura passiva, mas aquele que questiona, que reage, que possui muitas informações que talvez o professor ainda não tenha. O aluno hoje quer estar no controle daquilo que se envolve e não tem paciência para ouvir um professor explicar um mundo que ele já conhece com suas próprias convicções. Segundo Fonseca e Alquéres (2009), “é como se o aluno fosse “digital” e a escola “analógica”.

As reflexões contidas neste artigo são fruto da mudança no foco do meu processo de ensino, nas estratégias, nas teorias e na maneira como eu enxergava as salas de aula onde atuo. Os resultados dessas mudanças passaram a ser percebidas por mim quando, ao propor alguma atividade em sala de aula, os alunos passaram a participar de forma ativa e participativa. O desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem integrado ao contexto social potencializou a aprendizagem dos alunos, despertou neles o interesse pela obtenção de conhecimento e fez com que compreendessem a razão, o porquê e a importância de estudar e obterem conhecimentos.

O Mestrado Profissional foi um “divisor de águas” que trouxe uma nova perspectiva e fôlego para a minha prática, dado que, mesmo diante de tantos desafios enfrentados como professor da Educação Básica de uma escola pública, tenho percebido que o caminho para

reelaboração da prática pedagógica e do se refazer como docente, necessariamente, carece passar pela formação inicial e continuada.

Referências

BULGRAEN, Vanessa Cristina. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago. dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília, 1997, p. 5.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. White Plains, NY: Longman, 2000.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**/Casemiro de Medeiros Campos. 6 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento: Subsídios para a formação do professor de inglês**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999. 245 p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

COSTA, José Silveira da. **Tomás de Aquino: A Razão a Serviço da Fé**. São Paulo: Moderna, 1993.

FLAVELL, John. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive—Developmental Inquiry. **American Psychologist**, Vol. 34, 906-911, 1979. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7817/fe40a0c10af647a76753d9b53f511df704a7.pdf?_ga=2.269227956.471344802.1595104362-1774637896.1595104362>. Acesso em 18 jul. 2020.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009, p. 12.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; ROMERO, Tania Regina de Souza. **Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores**. In L. BARBARA & R. C. G. RAMOS (orgs.) Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Mercado das Letras. 2003.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 3-53.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Ederle, Nélcio Schneider e Luciano Cavivi Martorano, 1. ed. – São Paulo, SP: Editora Boitempo, 2006.

MORAES, Maria Candida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.

Disponível em: < <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2081/2050>>. Acesso em 28 mai. 2020.

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, SP: Editora UNESP, v.1, n.1, 1997, p. 43-50.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António e FUNGER, Mathias (Org.) **O Método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PROVOCAR. In: DICIONÁRIO Criativo on line, 19 jan. 2018. Disponível em: <<https://dicionariocriativo.com.br/significado/provocar>>. Acesso em 19 jan. 2018.

ROMERO, Tania. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1998. 246 p. Tese de Doutorado inédita do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SMYTH, John. **Teachers' work and the politics of reflection**. American Educational Research Journal, vol. 29, n. 2. pp. 267-300, 1992. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312029002268>>. Acesso em 18 jul. 2020.

WALLACE, Michael. **Action research for language teachers**. New York: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: <https://www.academia.edu/11779296/Action_Research_for_Language_Teachers?auto=download>. Acesso em 18 jul. 2020.

ZEICHNER, Kenneth. **Reflective teaching and field-based experience in teacher education**. Interchange, 12(4), 1981, p. 1-22.