



FORMAÇÃO DOCENTE: NOTAS SOBRE PROFESSOR PESQUISADOR E PROFESSOR REFLEXIVO

Naiara Souza da Silva*
Ângela Mara Bento Ribeiro**

RESUMO

O presente trabalho é resultado de reflexões acerca da importância da formação docente para a educação brasileira. Precisamente, unimos nossas forças e nossas formações teóricas e acadêmicas para por em foco essa temática, buscando qualificar nossas próprias práticas educacionais. Dessa forma, este texto traz notas sobre os conceitos de professor pesquisador e de professor reflexivo. As observações que pontuamos e os questionamentos a que procuramos responder são pertinentes, já que, quando o assunto é educação e formação, reflexões são sempre necessárias. Salientamos, assim, de antemão, que entendemos que o ato de ensinar não é apenas o de transferir conhecimento, mas de criar possibilidades para a sua construção, contando, tanto com aspectos científicos quanto com aspectos humanos e sociais, já que é impossível ensinar sem a capacidade de amar. É impossível ensinar sem laços de afeto, principalmente.

Palavras-chave: Formação docente; Professor pesquisador; Professor reflexivo.

TEACHER FORMATION: NOTES ABOUT RESEARCHER TEACHER AND REFLECTIVE TEACHER

ABSTRACT

This work is the result of reflections about the importance of teacher formation for Brazilian education. Precisely, we joined our forces and our the oretical and academic formation to focus on this theme, seeking to qualify our own educational practices. In this way, this text brings notes on the concepts of researcher teacher and reflective teacher, and the observations that we point out, as well as the questions we seek to answer are pertinent, since, when the topic is education and formation, reflections are always needed. We emphasize, therefore, beforehand, that we understand that the acto teaching is not only that of transferring knowledge, but creating possibilities for its construction, relying on both scientific and human and social aspects, because it is impossible to teach without the ability to love. It is impossible to teach without bonds of affection, especially.

* Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e membro do Laboratório de Estudos em Análise de Discurso (LEAD). Professora de Línguas no Ensino Fundamental da rede privada de Pelotas. Graduada em Letras com habilitação Português/Inglês pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Mestre em Letras: Linguística Aplicada pela mesma instituição de ensino, e Especialista em Docência no Ensino Superior, pela Faculdade de Educação São Luís. E-mail: naiaraa_souza@hotmail.com.

** Doutora em Letras: Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Professora Adjunta do Curso de Tecnologia em Gestão do Turismo na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Jaguarão/RS). Bacharel em Turismo pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Especialista em Administração de Serviços Turísticos pela mesma instituição de ensino. E-mail: angela.ribeiro8@gmail.com.

Keywords: Teacher formation; Researcher teacher; Reflective teacher.

FORMAÇÃO DOCENTE:
NOTAS SOBRE PROFESSOR DE INVESTIGAÇÃO Y PROFESSOR REFLEXIVO

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de reflexiones sobre la importancia de la formación docente para la educación brasileña. Precisamente, unimos nuestras fuerzas y nuestros antecedentes teóricos y académicos para centrarnos en este tema, buscando calificar nuestras propias prácticas educativas. De esta manera, este texto trae notas sobre los conceptos de profesor investigador y profesor reflexivo, y las observaciones que señalamos, así como las preguntas que buscamos responder son pertinentes, en la medida en que, cuando se trata de educación y formación, siempre son necesarias reflexiones. Por lo tanto, enfatizamos de antemano que entendemos que el acto de enseñar no es solo transferir conocimientos, sino también crear posibilidades para su construcción, confiando tanto en aspectos científicos como humanos y sociales, ya que es imposible enseñar sin la capacidad de amar. Es imposible enseñar sin lazos de afecto, especialmente.

Palabras clave: Formación docente; Profesor investigador; Profesor reflexivo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de reflexões acerca da importância da formação docente para a educação brasileira, discutidas no grupo de estudos “Turismo, Fronteira e Desenvolvimento”, vinculado à Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. Precisamente, unimos nossas forças e nossas formações teóricas e acadêmicas para por em foco essa temática, buscando qualificar nossas próprias práticas educacionais.

Dessa forma, este texto traz notas sobre os conceitos de professor pesquisador e de professor reflexivo a partir de autores estudados no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência no Ensino Superior, pela Faculdade de Educação São Luís/SP. Acreditamos, assim, pertinentes as observações que, aqui, pontuamos e os questionamentos a que procuramos responder, na medida em que, quando o assunto é educação e formação, reflexões são sempre necessárias.

Feito esse registro, damos continuidade a nossa escrita, utilizando-nos das palavras de Paulo Freire (2013), consagrado patrono da Educação no ano de 2012, para demarcarmos a posição teórica que assumimos enquanto profissionais da área da Educação e da Linguagem. Segundo ele,

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...] É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de acientífico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente

e não blá-blá-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. [...] É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente (FREIRE, 2013).

Nesse sentido, ancorando-nos nos pressupostos de Freire (2013), salientamos, de antemão, que entendemos que o ato de ensinar não é apenas o de transferir conhecimento, mas de criar possibilidades para a sua construção, contando, tanto com aspectos científicos quanto com aspectos humanos e sociais, já que é impossível ensinar sem a capacidade de amar. Hoje, mais do que nunca, podemos perceber que a educação necessita ser tratada com atenção e com afeto. É impossível ensinar sem laços de afeto, principalmente.

Nosso objetivo, então, centra-se em promover uma discussão acerca de dois conceitos considerados importantes ao conhecimento dos alunos que estão em formação inicial de educador, sejam eles, os conceitos de professor pesquisador e de professor reflexivo. Tal empreendimento faz-se necessário, a nosso ver, pois coloca em foco a formação e a prática educativa.

Em outras palavras, buscamos, por meio deste texto, colocar em foco a formação docente, e desejamos alcançar os professores em sua formação inicial, especialmente, para que possamos refletir juntos sobre a prática docente, fornecendo-lhes alguns subsídios necessários a sua posterior prática profissional.

Isso porque entendemos a docência como uma atividade complexa e desafiadora. Sendo assim, é fundamental proporcionarmos a esse professor em formação um diversificado material teórico para que ele próprio seja capaz de refletir sobre seu futuro exercício da docência com disposição para (re)ler, (re)aprender, questionar, investigar e (re)avaliar as atividades e o modo de ensinar.

Para tanto, consideramos o conhecimento teórico essencial aos professores em formação, mas também, julgamos que a prática pedagógica deve estar associada às atividades propostas pelos cursos de formação docente. Ou seja, a formação inicial deve englobar a prática, sustentada em conhecimentos teórico-metodológicos que direcionem os futuros professores à pesquisa e à reflexão. E a instituição formadora precisa propiciar a eles o contato com a escola, visto que a realidade da sala de aula pode não condizer com o que foi estudado e “sonhado” na academia, resultando no que se chama choque de realidade (cf. STAHLSCHMIDT, 2016a).

Daí, a importância na formação docente do par professor pesquisador e professor reflexivo, possibilitando aos professores em formação conhecer o que é pesquisa, e, mais, reconhecer quais contribuições possíveis a pesquisa munida de reflexão pode contribuir na sua prática e na educação brasileira como um todo, já que estamos tratando de futuros professores e, assim, do futuro da educação no país.

Essa concepção leva em consideração que “os docentes são profissionais da Educação essenciais para os processos de mudança da sociedade, pois contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências para melhorar a qualidade da Educação” (FANTINATO, 2014, p.07).

Desse modo, esperamos que nossa proposta suscite outras discussões e possa auxiliar os docentes responsáveis pela formação de professores a desenvolverem práticas de ensino contextualizadas a uma aprendizagem satisfatória, tanto aos professores em formação quanto aos alunos que serão ensinados por tais professores. Trata-se, em nosso entendimento, de uma união favorável e necessária entre universidade e escola, teoria e prática, e não de uma capacitação longínqua da prática educativa.

Apresentadas essas considerações iniciais, damos prosseguimento ao texto por meio de duas seções. A primeira destinada ao embasamento teórico sobre a formação docente e, a segunda, traz algumas notas sobre professor pesquisador e professor reflexivo, seguidas das considerações finais.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Marastoni (2014), as transformações pelas quais a sociedade tem passado, nas dimensões política, econômica, social, cultural e até ambiental, exigem dos profissionais das diversas áreas do conhecimento certa (re)organização e (re)adequação de seu trabalho. No que compete à educação, segundo a autora, há a necessidade de um projeto pedagógico em constante revisão para que atenda às demandas sociais que se apresentam cotidianamente de modo distinto.

A educação, nessa perspectiva, requer dos professores mais do que capacitação técnica e teórica no desempenho de suas funções educativas. Exige-se do professor, conforme a autora, “o domínio de uma série de capacidades pessoais e sociais que formam parte da nossa inteligência emocional e que nos ajudam a estabelecer e a construir de forma mais adequada nossa relação com os alunos, pais e toda a comunidade escolar” (MARASTONI, 2014, p.12).

Dentre as competências necessárias aos professores já em exercício da docência e aos futuros, destacam-se as relacionadas ao relacionamento interpessoal, ao autoconhecimento, à empatia, à motivação e liderança, e à gestão de conflitos, todas consideradas básicas para auxiliar na carreira docente.

Com relação ao relacionamento interpessoal, Marastoni (2014) explica que os professores precisam estar atentos às suas capacidades para que seja possível melhorar sua atuação sempre que necessário. Assim, o autoconhecimento é considerado o primeiro passo para a realização pessoal e profissional, pois, através do entendimento dos pontos fracos e fortes da personalidade, pode-se aprimorar as habilidades e as competências.

A motivação e a liderança são características também importantes nesse processo de (re)ajuste da postura dos professores frente às condições de uma sociedade em constante mudança, porque a motivação, partindo do individual para o coletivo da sala de aula, pode auxiliar no alcance dos objetivos. Essa competência ao lado da liderança, entendida como habilidade de influenciar as pessoas inspirando confiança e determinação, pode promover bons efeitos no decorrer da prática docente.

Por último, mas não menos importante, há a gestão de conflitos. Os conflitos estão presentes em todas as esferas da vida, pois, inevitavelmente, em algum momento, haverá divergências de ideias, de objetivos, de posturas. Dessa forma, eles não devem ser considerados uma “aberração organizacional”, mas, entendidos como naturais e passíveis de soluções.

Com respeito aos futuros professores, em razão do nosso foco ser a formação docente, Marastoni (2014) afirma que essas competências citadas são elementares na medida em que os auxiliam na reflexão sobre suas carreiras e suas práticas. Ao lado da autora, reconhecemos a validade dessas competências dispostas e, se elas se fazem coerentes ao aperfeiçoamento de nossa postura profissional, por que não incorporá-las no nosso trabalho enquanto professores formadores? Afinal, como afirma Freire (1991), teórico a quem respeitamos com zelo,

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.58).

Nesse sentido, a formação docente carece de atenção e de cuidados, uma vez que os processos de ensinar e de aprender não são distintos, ao contrário, caminham juntos,

e reconhecer os aspectos positivos e as fraquezas do trabalho e do contexto situacional de sala de aula contribui para que a prática possa ser realizada com confiança.

A gestão de conflitos, por exemplo, precisa ser discutida teoricamente para que possamos conseguir identificá-los quando aparecem, mas é coerente reconhecermos que é na *práxis* que se aprende a lidar com eles, ou seja, apresenta-se aí a necessidade da prática na formação docente. Os professores em formação inicial precisam aprender a lidar com conflitos e, para isso, precisam ter acesso às salas de aula durante seu percurso de formação, ainda na universidade, para que tenham a oportunidade de (re)pensar junto com colegas e professores quais atitudes tomar, quando, em suas aulas, surgir algum imprevisto.

Stahlschmidt (2016b) reforça, em seu estudo, que “[...] mais do que ensinar conteúdos, a ação do professor está atrelada a abrir caminhos” (p.94). Para ela, “o professor sensível instiga, preserva a autonomia e a liberdade responsável, propiciando, assim, o diferencial no processo, isto é, a alegria da descoberta e a autoria do próprio conhecimento” (p.95). É nessa postura docente que acreditamos e buscamos dar ênfase, respeitando, é claro, aqueles que, diante seus preceitos, se posicionam de maneira tradicional, cuja característica principal é a autoridade.

Nesse viés, a discussão sobre a identidade docente é necessária, assunto esse desenvolvido por Rankel (2016a e 2016b) em seus trabalhos. Em sua opinião, o professor desenvolve sua identidade profissional a partir de suas experiências pessoais e sociais, ou seja, de formação e de vivência respectivamente. E essa identidade precisa ser exposta a questionamentos e avaliações recorrentemente, para que não se caia na armadilha de construir uma autoimagem e acreditar que, depois de uma década de trabalho, ela ainda seja a melhor que se pode ter, pois, como seres humanos, estamos em constantes transformações.

Para os dois autores citados, Stahlschmidt (2016b) e Rankel (2016a e 2016b), é essencial que se estabeleça, então, uma formação inicial sólida que sirva de base aos futuros professores, já que sua identidade será construída com base nas suas experiências, tanto pessoais quanto sociais. E é por isso a relevância da teoria (experiência pessoal, profissional) somar-se à prática (experiência social).

Em um de seus textos, Rankel (2016b) critica o que denomina “[...] excesso de retórica e pobreza das práticas” (p.43), enfatizando que existe, atualmente, um excesso de discursos que sistematizam as expectativas de mudanças e ações na busca pela melhoria da educação, no entanto, dificilmente, as propostas são colocadas em prática. Dessa forma, apresentam-se bons discursos sem realizações.

Dado esse fato, o autor acredita que se faz extremamente importante o diálogo entre as ciências para o avanço na/da educação, pois, à medida que a ciência avança, abrem-se novos espaços para a investigação e para a reflexão, oportunizando uma progressão epistemológica nas pesquisas na área da Educação. Conveniente acrescentarmos a importância desse dossiê reservado a pesquisas sobre a formação de professores, porque é uma abertura e um convite a reflexões.

A formação de professores só recebeu destaque entre os estudiosos da educação e os planejadores das políticas públicas educacionais, nas últimas décadas, segundo Silva (2009), pois boa parte dos problemas relacionados à educação é interpretada como resultado de uma formação docente de má qualidade. Sendo assim, a autora aconselha aproveitarmos esse momento e, realmente, olharmos com atenção para a formação inicial dos professores.

Em seu posicionamento,

[...] um equívoco facilmente cometido nos cursos de formação inicial dos professores é a tentativa de passar ao aluno todo o conhecimento considerado necessário para o bom desempenho da docência. Contudo, isso é impossível, pois uma parcela desse conhecimento só será desenvolvida na prática, no exercício cotidiano da docência, na sala de aula real, com alunos reais (SILVA, 2009, p.33).

É necessário, assim, diante do que propõe Silva (2009), sobretudo, que se contemple teoria e prática nos cursos de formação docente, pois é essa união que ajudará no período de transição de estudantes para professores. E essa transição, muitas vezes, não é fácil, conforme aponta Stahlschmidt (2016c), em decorrência do que a autora denomina como choque de realidade.

O choque de realidade é o momento em que o estudante (professor em formação) se depara com a realidade da sala de aula, já que a realidade pode ser distinta da esperada por ele. Na interpretação da autora citada,

trata-se de uma etapa em que se questionam os conhecimentos teóricos adquiridos, pois os professores iniciantes se dão conta de que as receitas não surtem os efeitos desejados, considerando a multiplicidade de fatores que entram em jogo, ou seja, a prática parece não corresponder ao conhecimento teórico adquirido no processo de formação inicial (STAHLSCHEMIDT, 2016c, 109-110).

Nesse caso, como ainda está em formação, o aluno (professor) pode contar com o apoio do professor para retomar as suas competências, rever os conhecimentos profissionais e manter o seu equilíbrio pessoal, pois sabemos que se trata de uma nova fase de experiências em sua carreira profissional.

PROFESSOR PESQUISADOR E PROFESSOR REFLEXIVO

Exposta a importância da prática ainda na formação docente, visto que ela possibilita ao professor uma apropriação do seu fazer, nesta seção, sublinhamos que é fundamental que ele se distancie da mecanicidade no seu trabalho didático. Freire (2013) já evidenciava a união entre o científico e o afeto, o entusiasmo, o amor, e, nessa mesma linha, Stahlschmidt (2016) chama atenção para o professor sensível, aquele que preserva a autonomia do aluno, trazendo garantias para o seu verdadeiro aprender.

É preciso, segundo Stahlschmidt (2016), que se desconstruam alguns paradigmas, principalmente aqueles que instituem o professor como o único responsável pelo conhecimento, o soberano em sala de aula, pois o aluno precisa conquistar sua autonomia na busca de um desenvolvimento significativo. Para ela, o professor pode mudar o destino de seus alunos desde que ele reconheça sua responsabilidade.

Na opinião de Stahlschmidt (2016), para aprender e para ensinar na contemporaneidade, é necessário desenvolver modos de saber-fazer, construindo, diariamente, através da reflexão, novas ações e intervenções coerentes com sua realidade. Ensinar, assim, não existe sem aprender e vice-versa.

Aprender precedeu ensinar, ou em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Portanto, é necessário que o educando mantenha sua curiosidade sempre acesa para aprender, ou caso contrário não haverá troca (STAHLSCHEMIDT, 2016, p.96).

Nos moldes freirianos, quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender, isto é, é imprescindível que exista vontade de aprender por parte de quem ensina, acompanhada de criatividade e afeição, tudo devidamente dosado.

Portanto, utilizando-nos outra vez de Stahlschmidt (2016), “[...] ensinar é preparar o caminho para a total autonomia de quem aprende, fazendo um cidadão consciente de seus deveres e direitos” (p.96). Nesse sentido, compreendemos que cabe ao professor buscar pelo seu conhecimento e aprimoramento técnico sem se descuidar do caráter humano, ou seja, ele deve lembrar sempre que sua profissão forma vidas, e seu aluno precisa ser tratado com respeito, tolerância, carinho e doação.

Vistas tais considerações, é importante identificar que os alunos não são mais os mesmos de anos atrás, nem os professores, nem a escola, nem a educação. Essa constatação leva-nos a pensar que não se pode mais ministrar aulas como se fazia em outros tempos. Dessa forma, podemos verificar que são necessárias novas posturas condizentes com o momento sócio-histórico vivido, e, dentre elas, são destacadas a postura de pesquisa e de reflexão.

Para Silva (2009), muito se tem falado sobre os desafios da educação neste século XXI. A sociedade, em ritmo acelerado, exige um sujeito capaz de refletir acerca de suas ações ao invés de agir mecanicamente, e essa exigência é dada à escola, a qual é responsabilizada pelo desenvolvimento dessa capacidade nos alunos.

Com respeito à formação docente, o desafio é de formar um profissional capaz de reorganizar os procedimentos de ensino e de aprendizagem quando necessário, pensando e refletindo sobre a sua própria prática, pois “[...] um professor que não reflete sobre sua ação tampouco formará um aluno capaz de refletir” (SILVA, 2009, p.35).

De acordo com o pensamento de Silva,

Formar professores para a reflexão significa questionar modelos de formação docente ancorados no treinamento ou na simples assimilação de conhecimentos novos, pois isso desvaloriza a experiência docente uma vez que não concebe o mestre como um produtor de conhecimento. Ele constrói novos conhecimentos cotidianamente, sendo seu trabalho intelectual e criativo. Assim, para que o professor possa contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual de seus alunos, é necessário que ele seja reconhecido como tal (2009, p.35).

O conceito de professor reflexivo, conforme a narrativa de Stahlschimdt (2016), emerge nos Estados Unidos em oposição ao movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas. A ação reflexiva, com base também em outros autores, é concebida como uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo que se acredita e pratica; ela envolve intuição e emoção, não somente um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos futuros professores.

No mesmo viés, Silva (2009) considera que os cursos tradicionais de formação de professores tendem a desconsiderar a experiência na formação docente, valorizando o conhecimento acumulado que deve ser apenas renovado. Não enfatizando essa perspectiva negativa atribuída aos cursos de licenciatura, nosso objetivo é valorizar o exercício da docência.

A prática do professor reflexivo é uma postura a ser desenvolvida em que se atribui a ele o papel de produtor de conhecimento e não de mero executor. Considerando, assim, essa perspectiva reflexiva, temos a prática de experimentação como objeto de estudo, de reflexão, e, como tal, fonte de conhecimento. Nesse caminho, uma postura reflexiva implica uma prática de pesquisa, no sentido de pensar a sua *práxis*.

Stahlschimdt explica:

É preciso que os professores reflitam sobre o seu ensino, aceitando a realidade de suas escolas, e principalmente concentrando esforços na busca de meios mais eficientes para atingir seus objetivos e encontrar soluções para problemas decorrentes de seu cotidiano escolar (2016, p.99).

Porém, a prática reflexiva não pode ficar restrita ao contexto imediato para que não se reduza o conceito ao de ensino reflexivo. Nessa prática em questão, a reflexão é um processo que obterá melhor aproveitamento se realizada em grupo, possibilitando uma relação dialógica entre professor (formador) e aluno (professor em formação), aluno e aluno (professores em formação) ou professor (formador e em formação) e escola. E ainda, a reflexão deve ser fomentada pela contextualização sociopolítica e cultural, propiciando a criticidade, cultivada no espírito democrático e não apenas em saberes técnicos.

Portanto,

[...] a experiência docente não pode ser vista como adjetivo de praticismo, e sim como parte do conhecimento desenvolvido na vida do professor, constituindo-se em um importante componente na construção de um profissional pesquisador/reflexivo, desvelando a possibilidade de administrar situações adversas e imprevistas, e conseqüentemente possibilitando a mudança no contexto de uma determinada realidade (STAHLSCHIMIDT, 2016, p.100).

Dessa maneira, compreendemos que a formação de um professor reflexivo e de um professor pesquisador está relacionada ao desejo de transformação social, na medida em que o processo de reflexão valoriza a sala de aula como um espaço de construção de conhecimento, sem desmerecer a teoria.

Fantinato, pontua que

a consciência política dos educadores deve convergir para o trabalho que se faz dentro da escola, no coletivo, intencional e transformador da realidade. É na prática da reflexão que a escola de qualidade constrói/reconstrói/socializa com competência e cumpre sua função social (2014, p.07).

Nesse modelo de concepção de ensino em que se coloca em pauta conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, a importância da contribuição teórica para a prática não é negada, pelo contrário, a pesquisa é parte essencial do trabalho. Contudo, a formação não se resume à pesquisa, mas à união entre os dois processos.

A partir de Stahlschimidt (2016), podemos escrever que a relação entre teoria e prática, conhecimento e ação, é recíproca e dispersa, nunca direta, e as competências teórico-práticas são interdependentes, cujas características referem-se a tomadas de decisão, avaliação, planejamento e comunicação.

Em resumo, a prática reflexiva não deve ser esporádica, mas, sim, uma postura permanente, sempre em processo. É assim que acreditamos numa formação docente que cumpre, com ousadia, seu papel de ensinar além da burocratização da mente. Como bem aponta Silva (2009), “[...] o aluno reflexivo será formado por um professor reflexivo

em uma escola reflexiva” (p.36). Trata-se, portanto, de uma formação alicerçada em ações conjuntas e coordenadas, cujo afeto é um ponto norteador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao desfecho deste trabalho, trazemos um texto referenciado em uma das aulas da disciplina Didática no Ensino Superior, do Curso de Docência no Ensino Superior, citado em nossas considerações iniciais, que salienta o seguinte:

[...] ainda é tempo... ainda é tempo para pensar, repensar e por em prática ideias ou ideais; ainda é tempo de conquistar, de absorver informações e interagir nas ações e emoções do cotidiano; é tempo de paz entre alguns povos do mundo; tempo de avaliar e questionar; tempo para se preocupar, achar soluções e revolucionar; é tempo de reviver bons tempos, de ousar, desafiar, sonhar e se apaixonar; esse é o momento de fazermos história; vamos, participe! Ainda é tempo! [transcrito para este trabalho] (autor desconhecido, s.d.).

E é nesse sentimento de entusiasmo que almejamos finalizar o presente artigo, na medida em que acreditamos que ainda é tempo, ou melhor, sempre é tempo para que o professor (formador ou em formação) reveja suas práticas, faça uma avaliação de suas aulas e de sua carreira profissional. Essa avaliação pode garantir a qualidade das práticas e a qualidade da própria formação docente, pois é, nesse processo avaliativo, que se faz um balanço geral do tempo que passou, observando os fatores que alcançaram bons resultados e os que falharam, pontuando o que se pode melhorar.

Precisamos (re)pensar a formação docente a cada semestre pelo menos. Um professor que não reflete sobre suas ações não terá como formar alunos capazes de refletir. Ouvimos de Sobral (2017), certa vez, que os profissionais já em exercício devem ser “exemplos enquanto profissionais”, e, nesse ponto, acrescentamos que precisamos semear otimismo e plantar sementes de criticidade, de reconhecimento e de sensibilidade, para que possamos colher frutos que se distanciem do preconceito, da estigmatização e da exclusão, num compromisso político.

E como palavras finais, registramos o Conto da Ilha Desconhecida, de José Saramago, que deixa duas lições: a importância de se acreditar que existem ilhas a serem descobertas, ainda que só se consiga chegar nelas em sonho, e que o mais importante é o processo de busca, é o prazer de se aventurar rumo ao desconhecido, buscando aquilo que se necessita para realizar algum objetivo/sonho, sendo perseverante e não medindo esforços para sua realização.

REFERÊNCIAS

- FANTINATO, Tania Mara. **Formação docente para a diversidade**. 1. ed. Curitiba: IESDE BRASIL S/A., 2014.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2013.
- MARASTONI, Josemary. **Múltiplas competências para os profissionais da educação**. 1ed. Curitiba: IESDE BRASIL S/A., 2014.
- RANKEL, Luis Fernando. A (des)construção da identidade docente. In: RANKEL, Luis Fernando. **Profissão Docente**. 2ed. Curitiba: IESDE S/A., 2016a. p. 13-26.
- _____. Ser professor: angústias e dilemas. In: RANKEL, Luis Fernando. **Profissão Docente**. 2ed. Curitiba: IESDE S/A., 2016b. p. 41-54.
- SILVA, Maria Heloísa. Docência no Ensino Superior. In: SILVA, Maria Heloísa; PEREZ, Isilda Louzano (orgs.). **Docência no Ensino Superior**. Curitiba: IESDE S/A., 2009, p. 27-47.
- SOBRAL, Adail. O que faz um profissional de Letras? 2017. In: **Blog da Párola Editorial**. Fonte: Disponível em: <<https://www.parabolaeditorial.com.br/blog/entry/o-que-faz-um-profissional-de-letras.html>> Acesso em: 03/05/2017.
- STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. Competências para ensinar. In: RANKEL, Luis Fernando. **Profissão Docente**. 2ed. Curitiba: IESDE S/A., 2016a. p. 123-138.
- _____. O professor reflexivo. In: RANKEL, Luis Fernando. **Profissão Docente**. 2ed. Curitiba: IESDE S/A., 2016b. p. 91-108.
- _____. O professor iniciante. In: RANKEL, Luis Fernando. **Profissão Docente**. 2ed. Curitiba: IESDE S/A., 2016c. p. 109-122.