

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Clícia Bühler Martins¹
Mary Ângela Teixeira Brandalise²

Resumo

Este texto, que resulta de pesquisa bibliográfica, objetiva compartilhar reflexões em torno da formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Em função da predominância da racionalidade técnica, enquanto concepção que fundamenta muitos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, há neles uma forte separação entre teoria e prática. Ao mesmo tempo, a formação continuada tem se caracterizado por ações pontuais, que também seguem a lógica da racionalidade técnica, na medida em que se apóia na idéia de investimento em conhecimento teórico para posterior aplicação na prática. Entretanto, na medida em que se considera a escola como lócus de formação, abre-se a possibilidade de avanço para o modelo da racionalidade prática, uma vez que a prática passa a ser concebida como processo de investigação e, portanto, núcleo da formação do professor. Aponta-se a necessidade de se articular a formação contínua com a gestão escolar, à medida que as necessidades de formação passem a ser identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento profissional e organizacional da escola.

Palavras-chave: Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Prática reflexiva.

Abstract

This article is the result of a literature review and it aims at sharing reflections about both initial and continuing teacher education. Due to the predominance of technical rationality, a concept that supports many pedagogical projects in Pedagogy courses, a clear mismatch between theory and practice can be noticed. At the same time, continuing education has been characterized by prompt actions which also follow the logic of technical rationality since it is based on the idea of investing in theoretical knowledge that will be put into practice. However, while schools are thought of the sites for teacher formation, the possibility of advancing towards a model of practical rationality opens up, once this practice begins to be understood as a process of investigation and therefore becomes the nucleus of teacher education. The need to articulate continuing education and school management is pointed out in this article as teachers' education needs are identified in close relation with their professional development and with school organizational development.

Keywords: Teacher education. Professional development. Reflexive practice.

Provocações iniciais ...

Vivemos um período de esgotamento do discurso e dos programas em torno da democratização da educação, uma vez que con-

tamos hoje quase que com a totalidade de nossas crianças em idade escolar na escola. Todavia, parece de suma importância retomar a discussão, a preocupação em torno da questão da qualidade da educação bási-

*Artigo recebido em: Agosto de 2007.

*Aceito em: Outubro de 2007.

¹Mestre em Educação pela UEPG. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. E-mail: cliciamartins@interponta.com.br

²Doutora em Educação: Currículo pela PUC - SP. Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. E-mail: marybrandalise@uol.com.br

ca, uma vez que tão importante quanto garantir educação para todos é garantir a qualidade da oferta.

Tanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) quanto o Sistema de Avaliação do Estado do Paraná (AVA) vêm evidenciando um quadro de insuficiência no desempenho dos alunos matriculados nas redes de ensino fundamental, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos à leitura e à escrita.

A que atribuímos tal decréscimo na qualidade do ensino?

Certamente a inúmeros fatores, como o aprofundamento da desigualdade social, o empobrecimento da classe média, o aumento das taxas de desemprego, a violência urbana, a desestruturação familiar, situações essas que tornam a prática do professor cada vez mais complexa, singular, contraditória.

No âmbito escolar-educacional, constata-se os desafios que as novas pedagogias têm colocado aos professores em meio a uma estrutura de escola que não está adequada ao desenvolvimento das mesmas. Na verdade, o que se tem feito nos últimos anos é uma massificação do discurso sobre a mudança na educação, uma vez que não se fala em condições de trabalho para o professor e na aprendizagem dos alunos. Como essas questões-chave são básicas para a mudança, ela não se efetiva na prática concreta do professor.

O Estado se apropria de um discurso da área educacional, mas não intervém nos processos de ensino. Dessa forma, o mesmo processo de massificação acaba se reproduzindo no espaço da escola, quando os professores são levados a aderir às mudanças apenas ao nível do discurso e não por uma intervenção efetiva em sua prática pedagógica, orientada por teorias que fundamentam a possibilidade de inovações realmente produtivas (GHEDIN, 2004).

Carbonell (2002) estabelece as relações

entre mudança, reforma e modernização e analisa-as enquanto significados e atributos da inovação educativa. Ele rompe, assim, com a idéia de que existe uma relação unívoca entre modernização e inovação educacional. Colocar um computador em sala de aula, cultivar uma horta com os alunos, trabalhar com a pedagogia de projetos não é o que torna uma escola inovadora. Segundo o autor, essas alterações – que não passam de mudanças superficiais e podem ser entendidas como mera modernização – servem apenas para a escola vender sua imagem no mercado, no caso das escolas particulares, e para estar na moda e atrair mais alunos, no caso das escolas públicas.

Nessa conjuntura, a inovação não deixa de ser um simples rótulo, já que se muda o nome, mas a prática pedagógica continua tão conservadora como antes. Ou seja, permanece exatamente como sempre esteve. Tal situação se agrava pela descontinuidade das políticas educacionais, pela pressão social e política que exige respostas de impacto, não garantindo o tempo suficiente para a formação dos professores, para o processo de continuidade dessa formação e ruptura com as práticas já enraizadas, para a avaliação sobre o êxito e/ou o fracasso das mudanças educacionais – em que medida elas propiciaram avanços e retrocessos na formação dos alunos, entre outros fatores.

Como afirma o referido autor,

[...] é preciso muito tempo para modificar práticas e atitudes incrustadas em processos ideológicos e culturais. O tempo da cultura escolar vai penetrando como um gotejar suave, mas persistente e não pode impor-se de um golpe da noite para o dia, seja por decreto ou pela ação voluntária dos professores: tempo de iniciação para fixar objetivos, conceitualizar o sentido e alcance da inovação,

envolver os professores e dispor de recursos e apoios; tempo para pôr em marcha tarefas e responsabilidades compartilhadas, de desenvolvimento profissional, individual e coletivo, de tentativas e erros, de divergências e convergências; e tempo de institucionalização das inovações, com um maior compromisso da direção escolar e de todo o coletivo, com atuações mais coordenadas ou articuladas entre a organização da escola e a dinâmica da classe [...] com espaços de reflexão que contribuam para fortalecê-las. (CARBONELL, 2002, p. 26).

A análise empreendida pelo autor nos remete a idéia de que as inovações somente podem ser consideradas como tal quando são pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelos professores. Ao Estado cabe, nesse processo, tomar as medidas essenciais de política educativa e dotar a escola pública dos recursos necessários para que os professores tenham as condições de qualidade indispensáveis para a implementação das inovações.

No entanto, cabe ressaltar que na análise do autor a problemática que envolve a formação de professores se faz presente. O saber dos professores, mais firmado na intuição que na fundamentação teórica e científica, conseqüência de uma formação inicial e continuada precária, é apontado como um dos fatores que dificultam a produção de inovação nas escolas (CARBONELL, 2002).

A concepção predominante de formação docente

Nos estudos realizados por Gatti (2000) sobre a qualidade dos cursos de licenciatura no Brasil, a autora levanta alguns dos pontos nevrálgicos da formação inicial:

- Nas licenciaturas não há articulação

entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de cunho pedagógico, e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso. Como conseqüência disso, não se discute coletivamente, entre todos os responsáveis pelo curso, o perfil de profissional que se pretende formar; às vezes é necessário lembrar alguns professores das disciplinas de conteúdo específico de que se está formando um professor.

O dia-a-dia desses cursos revela a não-articulação entre as diferentes instâncias e os diferentes professores responsáveis pela formação dos licenciandos, pondo às claras a separação entre a ciência ou arte que se estuda nas disciplinas básicas e um ensino desligado da ciência e da arte, tratado nas disciplinas pedagógicas. (GATTI, 2000, p. 52).

A falha formação do formador é um ponto relevante nas licenciaturas, e essa limitação revela-se, sobretudo, na sua inexperiência quanto ao ensino fundamental e médio, e no seu desconhecimento das condições concretas das redes de ensino, das características do alunado.

- Há um baixo nível de satisfação dos licenciados e licenciandos com a formação profissional recebida. Existem dados de pesquisas que comprovam que a formação teórico-prática oferecida pelos cursos não assegura um mínimo para sua atuação profissional enquanto professores.

Os acadêmicos ressaltam a ausência da prática no curso e afirmam que o estágio não favorece essa iniciação na prática, uma vez que é em geral mal conduzido, mal orientado e mal supervisionado. Enfatizam ainda que seus professores deveriam dar mais atenção às suas próprias aulas, aos processos de ensino e aprendizagem, aos conteúdos curriculares, conferindo maior ênfase aos problemas

concretos da educação. Destacam que as questões da prática escolar deveriam estar presentes ao longo do curso.

- É ainda predominante nos cursos de licenciatura a concepção de que na formação do futuro professor se faz necessário primeiramente dar a teoria e depois uma instrumentalização para que ele possa aplicar o que aprendeu.

Em relação a esses pontos, comenta a mencionada autora:

Criamos com isto um quadro curricular em que de modo estanque oferecemos, quiçá muito precariamente, noções de Sociologia, Biologia, Psicologia etc., acreditando que assim o aluno fará sua síntese e daí tirará, a partir de métodos discutidos nas práticas de ensino, as aplicações pertinentes estabelecendo as relações necessárias. Ou damos as disciplinas de conteúdo específico em seu modelo científico, de um lado, e teorias pedagógicas e informações sobre a estrutura do ensino, de outro, supondo que o aluno, com isto, está instrumentalizado para ser professor, para ensinar. Mas, como esses alunos poderão fazer as pontes necessárias para uma prática que deve integrar, sob nova síntese, técnicas de comunicação e ensino com conteúdos que têm sua própria lógica, se toda sua formação foi feita sob a forma de “vasos não comunicantes”, onde seu professor também não faz as pontes e onde o sentido da realidade, que é totalizadora, está ausente? Uma visão mais integradora, sem perda, no entanto, do específico, está faltando nesse ensino. E isto precisa ser incorporado primeiro pelos próprios docentes desses cursos, os quais, em geral, não têm uma perspectiva concreta em relação ao profissional que estão formando (GATTI, 2000, p.56).

Esta lógica predominante na estrutura curricular dos cursos de licenciatura revela a predominância do modelo da racionalidade técnica na formação de professores.

Tal concepção dualista, segundo a qual a teoria prepara o acadêmico para atuar na prática, foi profundamente estudada por Schön, que reconhece três componentes do conhecimento profissional nesse modelo: o primeiro, que o autor denomina de ciência básica, é aquele sobre o qual a prática se apóia e a partir da qual se desenvolve; o segundo, denominado de ciência aplicada, derivam procedimentos do diagnóstico cotidiano e soluções de problemas; e as habilidades e atitudes, que dizem respeito à execução real de serviços ao cliente a partir do conhecimento básico e aplicado (MIZUKAMI, 2002).

De acordo com a lógica da racionalidade técnica, há uma supervalorização do conhecimento científico em detrimento da prática, o que decorre de uma influência positivista. Conseqüentemente, as teorias e técnicas da ciência básica deverão aparecer logo no início dos cursos. As habilidades no uso da teoria e da técnica deverão vir depois, quando o acadêmico tiver aprendido a teoria científica, considerada como conhecimento hierarquicamente superior em relação ao conhecimento prático.

Como resultado tem-se um modelo de formação em que a ação do *practicum* deve dirigir-se para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Esse modelo da racionalidade técnica não está restrito ao âmbito da formação inicial, mas também se faz presente na formação continuada dos professores, quando esta é entendida como um processo permanente de mera acumulação de cursos, geralmente de curta duração, e de conhecimentos novos, a título de “capacitação”.

São ações pontuais de formação que seguem a lógica da racionalidade técnica,

uma vez que se apóiam na idéia de investimento em conhecimento teórico para posterior aplicação pelo professor no contexto da prática. É freqüente ouvirmos dos professores depoimentos que valorizam a importância da teoria trabalhada nos cursos de “capacitação”, no entanto não consideram a possibilidade de aplicabilidade da mesma e ainda complementam dizendo que é na prática que realmente aprendem a superar os desafios e as dificuldades da profissão.

Os depoimentos evidenciam que, na experiência profissional dos professores, o dia-a-dia na escola se constitui num local de formação. Considerar a escola como locus de formação continuada representa uma possibilidade de rompimento com o modelo clássico e de avanço para o modelo da racionalidade prática, na medida em que o professor passa a ser entendido como um prático reflexivo cuja atividade deve consistir em pesquisa e reflexão sobre a própria prática pedagógica, a fim de compreendê-la e reconstruí-la continuamente, à proporção que busca soluções para seus problemas a partir da construção de um conhecimento idiossincrático (GÓMEZ, 1992).

Parte-se do princípio de que as situações-problema com as quais os professores se deparam no exercício da profissão se apresentam freqüentemente como casos únicos e, dessa forma, não podem ser enquadradas genericamente nas categorias identificadas pelas técnicas e teorias existentes. Entende-se, ao contrário, que qualquer situação de ensino é incerta, singular, complexa, contraditória, variável, única e, portanto, não existe uma teoria científica única que dê conta de responder a toda essa complexidade e que “[...] permita identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e esclarecidas as metas.” (GÓMEZ, citado por MIZUKAMI, 2002, p. 15).

A formação de professores passa a ser

concebida como um continuum, pois o professor adquire a capacidade de construir seu conhecimento profissional, em relação ao ensino, de forma idiossincrática e processual, a partir do conhecimento acumulado. Tal conhecimento encontra-se fragmentado em diversos momentos (MIZUKAMI, 2002):

- na experiência como discente (que envolve as lembranças e, portanto, as influências na prática dos bons professores);

- na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional;

- no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência (período em que o professor assume esquemas e rotinas da profissão);

- na formação continuada, que tem como uma de suas principais funções elucidar entre os professores o sentido das práticas pedagógicas e, a partir daí, estabelecer o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Outros autores como Nóvoa (1992), Tardif (2000), entre outros, também têm se dedicado à discussão do processo de formação de professores de uma forma muito mais ampla, como um continuum, denominando-o de processo de desenvolvimento profissional docente, que incorpora a idéia de percurso profissional.

A partir dessa concepção, a formação de professores não se dá linearmente, seguindo o esquema curso de formação inicial + exercício da profissão + situações de formação continuada,

[...] mas é resultado de muitas e diferentes influências que começam na primeira infância, momento em que são forjadas imagens da profissão, passam pelos momentos formais e escolares de formação (que nem sempre constituem oportunidades de repensar ou

reelaborar tais imagens iniciais), tomando, finalmente, a forma das condições do exercício diário da profissão docente e das oportunidades vividas de reflexão e estudo sobre tais condições e sobre os elementos que as compõem. (GIOVANNI, 2003, p.209).

Essa trajetória pré-profissional transforma-se num legado forte e estável através do tempo e tem sido, de certa forma, comum os alunos passarem pela formação inicial sem modificar profundamente suas crenças sobre o ensino. Quando se deparam com a prática profissional, tendem a resgatar essas crenças e maneiras de fazer, as quais resultam, muitas vezes, das lembranças da atuação dos seus antigos professores, na tentativa de solucionar as situações-problema com as quais se deparam.

A idéia de processo e, portanto, de continuum vem reforçar a defesa do modelo reflexivo na formação de professores, pois há necessidade de se estabelecer um fio condutor entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas e, ao mesmo tempo, explicitar os significados dessa formação e dessas experiências ao longo da vida do professor. A reflexão passa a ser o elemento principal nesse processo, na medida em que é capaz de promover tais significados. (MIZUKAMI, 2002).

O processo sistemático de indagação e reflexão não somente sobre as questões relacionadas ao ensino, como também sobre os condicionantes sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor se constitui em uma das principais aprendizagens para o professor no seu processo de formação, uma vez que a capacidade reflexiva precisa ser aprendida, exercitada. Portanto, não há como conceber a formação continuada sem que o exercício de reflexão e de indagação sobre a profissão sejam as estratégias básicas.

A formação continuada deve estar arti-

culada ao desempenho profissional dos professores, tomando-se a prática escolar como referência. Há necessidade de se estruturar os programas de formação em torno dos problemas reais das escolas e de projetos de intervenção, e não em torno de conteúdos acadêmicos.

A prática pedagógica passa a ser concebida, nesse modelo de formação, como processo de investigação, núcleo da formação. É a partir dela e para responder às suas demandas que coordenadores e professores devem discutir, analisar, refletir e planejar. Os espaços de formação continuada na escola precisam ser organizados enquanto momentos de sistematização da prática pelo próprio professor, em conjunto com seus pares, e de resgate do seu saber da experiência. Existe um saber do professor acumulado no seu fazer cotidiano que precisa ser resgatado, discutido, refletido. É a possibilidade que se abre ao professor de, coletivamente, buscar clareza conceitual, conhecer, discernir, elaborar sínteses, resgatar os pressupostos teóricos da sua ação educativa, teorizar sobre ela, fazer a epistemologia da prática.

Goodson e Walker (citados por NÓVOA, 2002, p. 57)

[...] defendem a necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto reter como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade.

A partir dessa valorização dos saberes da experiência, a formação passa a ser entendida como um processo interativo e dinâmico. Os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho coletivamente e, com isso, vão promo-

vendo mudanças pessoais e profissionais. Nesse sentido, o espaço da formação continua já não supõe mais o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e na escola como um todo, contribuindo, dessa forma, para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. (NÓVOA, 2002).

Logo, situações de formação contínua na escola adquirem uma natureza coletiva, uma vez que o esforço reflexivo empreendido pelos profissionais nelas envolvidos é individual, mas necessita de apoios, de parceiros que possam contribuir com o professor no processo de reflexão sobre a prática.

Reflexões finais ...

Entendemos que para se construir uma prática reflexiva em termos de escola são necessárias algumas condições objetivas de trabalho, caso contrário cai-se no idealismo, ou seja, em um conjunto de idéias bonitas, mas sem mediações para se colocá-las em ação.

Hoje, além da formação inicial, o espaço de trabalho coletivo sistemático é uma exigência essencial à medida que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais

cada professor passa a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formado. Entretanto, tais processos de formação dependem das formas de organização das escolas, que precisam estar voltadas para o investimento em processos de partilha de conhecimento profissional entre os professores, para o investimento em experiências significativas nos percursos de formação e sua conseqüente formulação teórica.

A mudança dos professores acontece na esteira das mudanças das instituições. Isso quer dizer que a formação deve ser encarada como um componente essencial do desenvolvimento das organizações. A formação contínua deve estar intimamente articulada aos projetos pedagógicos das escolas, fundamentando e, dessa forma, apoiando o seu desenvolvimento e implementação (NÓVOA, 2002).

Para tanto, há necessidade de se articular a formação contínua com a gestão escolar, à medida que as necessidades de formação passem a ser identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola. O grande desafio, no que se refere a essa articulação, consiste em conceber a escola como ambiente educativo em que o trabalho e a formação integram o ofício de ser professor.

Referências

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004, p. 397- 417.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: Edufscar, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.