

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS FUNDAMENTOS DA AÇÃO DOCENTE

Marlene Araújo de Carvalho  
Universidade Federal do Piauí

## Introdução

A formação de professores, os fundamentos da ação docente e as formas como os professores desenvolvem-se pessoal e profissionalmente desde níveis de *consciência prática* a níveis de *consciência da prática* é o objetivo deste trabalho. Todo conhecimento é interessado. Os saberes constituintes da prática docente, como saberes humanos, não fogem a esta regra. Assim, apresentaremos indícios de como os professores constroem a alienação na sua vida diária e alguns encaminhamentos para facilitar, também, a sua desconstrução, fomentando contra ideologias no cotidiano da ação docente. Desta forma, utilizar-nos-emos referenciais teóricos calcados em Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1982), com o conceito de *habitus*, o conceito de *pensamento reflexivo* de John Dewey (1959), os conceitos de *consciência prática* e de *consciência da prática* de Adolfo Sanchez Vázquez (1986) e outros que desenvolvem suas pesquisas a partir da noção de professores como profissionais/práticos reflexivos.

Não restam dúvidas, de que a ação docente é informada por diferentes aportes teóricos conscientes ou não, adquiridos ao longo da experiência dos indivíduos. Não restam dúvidas também que os conhecimentos mobilizados pelos professores no ato de ensinar não são destituídos de interesse, pois todo conhecimento, como produção humana, é interessado, isto é, não há conhecimento neutro, nem a utilização que se faz dele. Quero dizer que o conhecimento utilizado conscientemente ou não obedece a objetivos que, tanto podem ser numa perspectiva liberal tradicional ou numa racionalidade mais crítica. A preferência por uma ou outra posição no ato docente vai determinar ações docentes mais democráticas ou mais autoritárias.

Desta forma, a perspectiva em que o conhecimento for usado vai determinar suas formas de uso e, conseqüentemente, os seus resultados

práticos. Por esta razão, todo professor precisa conhecer os processos do ato da reprodução e, por sua vez, saber se ele reproduz e, se ele tem consciência de que reproduz, como reproduz e por que reproduz.

### **A construção da reprodução ou a alienação construída**

Como o professor pode ter consciência de que reproduz? Quais são os elementos que facilitam a construção da alienação? Nesta reflexão usaremos os aportes teóricos de *consciência prática* de Vázquez e de *habitus* de Bourdieu/Passeron, este último, entendido como “a gramática geradora das práticas” e fator de reprodução, propicia práticas pedagógicas repetitivas.

Estas construções teóricas são importantes na medida em que o sujeito do conhecimento passa a ter consciência de que a dominação de uns indivíduos sobre outros acontece através das relações de poder que se estabelecem no interior da instituição de ensino, para ser mais específica e, que se revelam cotidianamente nas práticas autoritárias e conservadoras dos inúmeros e diferentes indivíduos, com perfis pessoais e profissionais diversificados, distribuídos no interior da organização escolar de forma hierarquizada. A dominação efetiva-se, pois, através das diferentes formas de controle existentes no interior da organização escolar.

Perceber-se nas situações conceituais acima é meio caminho para conhecer e compreender o processo de dominação e os micro-poderes a ele pertinente, sendo assim possível viabilizar formas de sua superação ou, pelo menos, de minimização, por meio de um trabalho coletivo, onde o outro seja encarado como parceiro/alteridade, capaz de empreender luta conjunta na direção da melhoria da qualidade de vida para populações marginalizadas dos econômicos e bens culturais.

Desta forma é importante saber que a *consciência prática* como baixo nível de consciência, onde o sujeito vive em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com os objetos ao seu redor e manejá-los, falta-lhe, entretanto, a compreensão desses objetos e da realidade que o cerca. Como exemplo, podemos citar o próprio professor quando este não compreende o significado nem as implicações do seu trabalho junto à clientela posta a sua responsabilidade. Isto ocorre em qualquer nível de ensino. Não se pense que

só ocorre com os níveis iniciais. Nesse contexto, processa-se a reprodução cultural, produto da educação alienada e alienante, seja formal e/ou informal; seja em sentido restrito e/ou em sentido amplo. Na perspectiva da *consciência prática*, o trabalho docente pauta-se pela repetição da prática do professor, onde ele não se reconhece no trabalho que realiza tanto na escola, no planejamento e organização da prática docente, quanto junto a seus alunos. Assim, no processo da prática repetitiva, a unidade teoria e prática é rompida, a fragmentação do conhecimento encontra espaço para efetivar-se, havendo dificuldades para a introdução do novo ou de uma outra racionalidade, menos fragmentada.

No ensino básico, a fragmentação do conhecimento é agravada pela parcelização da tarefa docente. No ensino superior, embora, acredita-se, o professor domine a maioria das fases do processo de ensinar, a fragmentação do saber agrava-se devido a diferentes fatores como: departamentalização com seus saberes específicos, o distanciamento entre os professores, a falta de um trabalho integrado e coletivo, as “briguinhas” silenciosas pela ocupação do espaço de poder, dentre outras.

7Neste terreno, a prática do professor vai-se efetivando num marasmo respaldado pela rígida burocracia e controle da instituição de ensino. A alienação de professores chega a um nível que ele, muitas vezes, não consegue transitar ou até burlar a burocracia que o impede de avançar na melhoria da sua própria prática. Assim, ele vai reproduzindo uma prática caduca por anos a fio e dela não se afasta, muitas vezes com a desculpa de que o que está dando certo não se mexe.

Embora saiba que a reprodução tem sido fator determinante das relações que se estabelecem na instituição de ensino, sabemos, também, que esta instituição não é hoje concebida apenas como espaço de inculcação e de reprodução da cultura dominante, por constituir também local social de resistência, de confrontos e de conflitos, devido às contradições que eclodem no seu interior. Assim, se o professor quiser mudar sua prática, precisa compreender como se dá a reprodução nesta instituição, na sala de aula; precisa, igualmente, compreender como se desenvolve sua prática pedagógica, dita largamente, como repetitiva, mecânica, fator de reprodução das relações que se estabelecem no interior da escola em qualquer nível e, mais

estritamente, na sala de aula; relações estas que contribuem para o fracasso ou o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

### **Os elementos que facilitam a desconstrução da alienação.**

Como o professor pode buscar mudanças na sua própria prática? Quais são os elementos que facilitam a desconstrução da alienação construída? Não custa repetir que para compreender como se processa a reprodução no ato de ensinar é necessário desvendar e compreender os pequenos incidentes “sem importância” da prática que estão a surgir a todo o momento na relação professor-alunos, alunos-alunos, alunos professor. Para isto é preciso conhecer o *habitus* do professor (ou o professor conhecer o seu próprio *habitus*, dar-lhe atenção, analisa-lo, etc.), fator de reprodução e também de transformação, pela sua mudança. O *habitus* é um conceito que Bourdieu recupera da filosofia escolástica. Com este conceito, ele procura designar a reprodução da cultura dominante mediada pela escola, apresentando o *habitus* como uma qualidade difícil de ser removida e que tem por finalidade facilitar as ações dos indivíduos, sendo adquirido através de execuções repetidas de determinados atos, o que pressupõe a existência de um aprendizado passado (Martins, 1987:39-40). Perrenoud (1993:21) complementa dizendo que O *habitus* como “um sistema de esquemas de percepção e de acção não está total e constantemente sob o controlo da consciência.” A compreensão dessa categoria teórica é muito importante para termos a dimensão de como podemos mudar a nossa forma de trabalho.

Como vemos, esta é uma base conceitual que pode fazer o professor enxergar melhor como ele desenvolve e constrói consciente ou não sua prática pedagógica ou sua base de conhecimento para ensinar. O projeto político pedagógico da instituição de ensino em qualquer nível, construído na cotidianidade dos sujeitos da instituição, num trabalho coletivo, é fundamental para, pelo menos, iniciar esse processo, afim de que a instituição de ensino, no seu conjunto, possa desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e dar continuidade a um trabalho transformador da sua prática docente.

### **Os fundamentos da ação docente**

A incorporação e a utilização dos fundamentos da ação docente (tais como os de base filosófica, psicológica, sociológica, antropológica e os fundamentos calcados na experiência e na vivência do professor, dentre outros), dependem dos referenciais de cada sujeito no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, além do desenvolvimento organizacional do seu *lócus* de trabalho. Depende, por outro lado, da formação técnica, política e humana do indivíduo. Depende, enfim, do *habitus* particular de cada indivíduo.

Esses fundamentos possuem versões diferentes. São como lentes ou filtros seletivos através dos quais o professor vê o mundo a seu redor. É seletivo, portanto. Por isso, é importante para a sua prática profissional os conhecimentos específicos da sua área de atuação, assim como os conhecimentos pedagógicos mediados pelos fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e outros; aliados a sua experiência docente para que ele vá construindo a base de conhecimento para ensinar. Vale lembrar, que a experiência por si só nada ensina, mas, quando o professor estabelece um diálogo reflexivo com esta experiência, quando o professor interage com a sua própria prática ele aprende na ação. Realizar um trabalho onde os liames que unem teoria e prática estejam presentes não é fácil, mas é possível. Chega-se a restaurar esses liames através da experiência e da vivência docente reflexivas, enfim, da reflexão *na e sobre* a ação.

A bagagem ou base de conhecimento que cada professor leva ao iniciar sua vida profissional vai marcar as diferentes práticas de ensino, as quais se configuram como “o corpo de compreensão, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino (...)” (Shulman, 1987:316, apud. Mizukami, s/d. p.20). É sabido, entretanto, que apoiado nas concepções particulares de educação e de conhecimento, inclui-se nesse conhecimento de base para o ensino todas as influências sofridas no decorrer da vida social, cultural, pessoal e profissional do docente.

Na construção do conhecimento de base para ensinar, a formação acadêmica, as inúmeras influências, as observações, as vivências e as experiências cotidianas nos diferentes contextos por onde circula o docente,

tudo é filtrado pelo seu saber de referência ou seja, tudo é interpretado a partir dos enquadramentos culturais e teórico-metodológicos que o professor vai adquirindo e redimensionando, sendo estes os resultados da aprendizagem pessoal da base de conhecimento que se expressa a todo momento pelas representações pessoais e sociais dos professores e que vai-se construindo no processo do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, as relações e as interações socioculturais e políticas que se estabelecem tanto fora quanto no interior do ambiente de trabalho e de aprendizagem são eixos importantes que sustentam o processo de formação de professores.

Durante o processo de formação do indivíduo, tanto pessoal quanto profissional, ele vai enriquecendo, alargando e aprofundando sua estrutura cognoscitiva, sua vivência social e política, seus conhecimentos, estabelecendo diferentes relações, vai, enfim, como profissional, ampliando sua base de conhecimento, mobilizando diferentes saberes, para atuar no mundo da profissão. Nesse caminhar ele adquire de diferentes fontes os conhecimentos que vão ajudá-lo a melhorar/mudar sua prática. Nesse caminhar vão construindo representações significativas do mundo, isto é, concepções de mundo e de tudo o que nele há, inclusive da sua prática e da maneira como vê a prática, como se percebe e como vê os outros.

Enfim, baseados nas suas experiências e conhecimentos particulares, baseados em seus referentes (*habitus*), à medida que desenvolve sua estrutura cognoscitiva, que vivem a participação social e política (que dura a vida inteira, ininterruptamente), vão incorporando todos os conhecimentos adquiridos durante essas vivências e mobilizando-os na realização do seu trabalho; vão também estabelecendo novas relações, o que vai dar novos significados as suas experiências, interesses, enriquecendo, enfim seu *background*. Nesse processo de construção integral do indivíduo, a sua prática pedagógica processa-se em um contínuo, que vai oscilar entre: a *consciência pratica* e a *consciência da pratica*.

A *consciência da pratica* como nível elevado de consciência ou elevado nível de compreensão da realidade, o sujeito da *praxis* tem plena compreensão do trabalho que realiza; conhece as implicações da sua ação na vida dos outros sujeitos que com ele vivencia o dia-a-dia na lide do trabalho diário,

podendo, desta forma, transformar sua própria visão de mundo e conseqüentemente os rumos da sua ação num trabalho coletivo na perspectiva de uma prática pedagógica reflexiva.

Prática pedagógica reflexiva ou prática reflexiva é outro conceito que o professor não pode ignorar se quiser melhorar sua prática docente. A prática pedagógica reflexiva é aquela enunciada por Freire (1975:9) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Significa que o processo de conscientização desenvolve-se à medida que as pessoas, coletivamente, discutem, enfrentam e resolvem problemas comuns.

A prática pedagógica reflexiva tem como ponto de partida a prática social. Caracteriza-se pela indissolubilidade entre a teoria e a prática, onde as dicotomias tendem a desaparecer. Tendo um caráter inquieto, criador e acentuado grau de consciência, a prática pedagógica reflexiva tem como preocupação produzir mudanças qualitativas e, para isto, procura munir-se de conhecimento crítico e aprofundado da realidade. (aluno e instituição=realidade próxima, concreta) A prática pedagógica reflexiva, enfim, é fonte geradora de conhecimento e possui um caráter emancipatório. (Carvalho e Ribas, 1999)

A reflexão é um conceito variado e polissêmico. John Dewey diz que para que haja reflexão é preciso que haja um problema a ser resolvido. Para Dewey (1959) existem diferentes sentidos do que seja pensar, bem como distingue o *pensar* do *pensar reflexivamente*. No primeiro caso, ele diz que pensar possui um traço inventivo, fantasioso, próprio da imaginação criadora e pode basear-se em crenças fundadas ou não. No segundo caso, o *pensar reflexivamente* é um esforço consciente e voluntário que leva à inquirição, à ação, à investigação, à descoberta, pois não se está a pensar em todos os momentos. Dewey diz ainda que o fator central do ato de *pensar reflexivamente* é a necessidade da solução de uma situação problemática, no entanto, a reflexão só começa quando alguém começa a investigar formas de solucionar tal situação. Demonstra, ainda, que o *pensamento reflexivo* abrange fases bem delimitadas à maneira do método científico. Num limite está a existência de uma situação problema; no outro, a investigação, a pesquisa para resolver o dilema. Assevera e demonstra que o *pensamento reflexivo* é o resultado de treino constante e regulado por objetivos de acordo com a

natureza do problema, posto que são os objetivos que orientam o processo de pensar reflexivamente.

Desta forma, para ajudar o professor no trabalho diário em sala de aula, aproveitando os aportes teórico-prático-metodológicos, que ele vem construindo na cotidianidade de sua vivência pessoal e profissional com seus pares, chamo a atenção para o triplo movimento da reflexão abordado por Donald Schön (1992) o qual, certamente, vai ajudá-lo no seu trabalho docente, uma vez que aqui, pode-se perceber a afluência/confluência dos diferentes fundamentos da ação docente no momento em que o professor passar a, pelo menos, refletir na ação, num movimento dialógico com a situação problemática que está sendo vivida num dado momento. *Reflexão-na-ação*, segundo Zeichner (1992) diz respeito aos processos de pensamento que se realizam no momento em que se realiza a ação. De acordo com Gómez (1992), é um diálogo reflexivo que os professores mantêm com a situação problemática concreta.

Podemos citar como exemplo, uma situação concreta em que uma professora de Matemática de sétima série encaminha um diálogo com uma situação problemática vivida por uma de suas alunas, que consistia na solução do seguinte problema: “*Ache três fatorações do número 45. Qual delas apresenta apenas fatores primos?*” A aluna veio pedir ajuda e a professora perguntou-lhe se ela lera o enunciado; a aluna dissera que sim, que já havia resolvido a fatoração e apresentou os resultados, 9, 5; 15, 3 e 5, 3, 3. Diz para a professora que não sabia apontar os números primos. A professora pede que a aluna atente para o enunciado do problema e chama a atenção para a palavra *apenas* perguntando-lhe o significado desta palavra, resolvida a dúvida, a professora estabelece um diálogo insistente com a aluna, pedindo que ela diga o que é número primo. A aluna diz o que é número primo. Ela diz: “muito bem, então, qual das fatorações tem apenas número primo?” A aluna aponta resultados cujas fatorações contém também números que não são primos. A professora pega cada número citado pela aluna e vai perguntado se ele é primo e porque é primo, ao que a aluna vai a cada pergunta da professora repetindo a definição correta de número primo. A professora fica um bom tempo com esta aluna, até que, finalmente ela consegue chegar a resposta correta, sem que a professora diga a resposta.



Para a professora, estava claro que a aluna sabia operacionalizar a fatoração e encontrar as três respostas da primeira fase do problema proposto; sabia ainda a definição do que é número primo, sem a qual ela não os apontaria, resposta esta pertinente à segunda parte do enunciado. Pensamos que a situação problemática para a aluna estava em estabelecer a relação entre a definição de números primos e reconhecê-los como tal. Isto estava claro para a professora. Mas qual era a situação problemática para a professora, já que ela mesma sabia as respostas? A situação incômoda para a professora, parece-nos que estava em compreender por que a aluna que resolvera a fatoração, sabendo a definição de números primos, não conseguia apontá-los. Talvez a professora se perguntasse: que saberes, que esquemas cognitivos a aluna estava tentando mobilizar, a fim de resolver o problema integralmente? O que fazia com que aquela aluna não tivesse conseguido resolver a questão prontamente? Naquele momento e um pouco depois talvez, tenha sido esta a situação de conflito vivida pela professora, não sabemos ao certo. O que suspeitamos é que, embora esta professora, excelente, por sinal, tenha-se feito estas indagações, ela mesma não tenha tido a certeza do que realmente ocorrera com o pensamento da aluna. Estas são situações incidentais da prática que o professor poderá estar atento, porque são momentos propícios à reflexão sobre o seu próprio pensar, fazer e ser, pois aprender na ação é questionar o que acontece antes, durante e depois da ação, respeitando o ritmo do aluno e, o antes nunca se concretiza no durante tal qual os modelos seguidos no planejamento.

A *reflexão-sobre-a-ação* é outro movimento importante no enriquecimento da experiência docente, pois este movimento diz respeito a momentos em que o professor distanciado dos momentos problemáticos que viveu, ele reflete sobre o que fez, o que poderia ter sido feito e o que poderá ainda fazer para resolver o problema. A *reflexão-sobre-a-ação* enfim, “refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo professor” (Zeichner op.cit.p.126) Em relação ao terceiro movimento *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*, este movimento diz respeito à capacidade dos sujeitos cognoscentes refletirem sobre a capacidade de refletir sobre a própria prática e sobre os saberes que estão construindo, sobre as teorias que estão construindo, enfim, sobre os

seus próprios saberes. *Reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* trata-se de momentos reflexivos em torno dos dois movimentos anteriormente citados. A este propósito Shön afirma que:

É possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir-sobre-a-reflexão-na-ação é uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras. (1992:83)

Alarcão complementa esse ponto, dizendo que:

**a reflexão sobre a reflexão na ação** é um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. **A reflexão sobre a reflexão na ação** ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. (1996:17)

Nesse processo, o professor tem a possibilidade de extrair/construir teoria da sua própria prática. Nessa direção citarei um trecho da minha tese de doutorado sobre a construção da base de conhecimento para ensinar, para mostrar como eu compreendo o processo de construção desse saber e a escalada do professor rumo à melhoria da sua ação docente:

A base de conhecimento para ensinar é tecida como rendas de bilros, às vezes rapidamente num entrelaçar velozes e seguros de dedos flexíveis e ágeis; às vezes devagar, compassado, paciente, ponderado, verdadeiros momentos de reflexão diante de um desenho complicado, no puxa-encolhe, no estica-afrouxa dos fios sedosos ou ásperos da linha que se vai entrelaçando suave na invenção criativa da trama urdida. (Carvalho, 1998:158)

É claro que o exemplo citado, da professora de matemática com a sua aluna, na solução de um pequeno, mas corriqueiro incidente, durante a aula é um exemplo de uma professora que está atenta a esses impasses. Esse olhar atento a tais questões já a faz diferente em relação a tantos outros que frente a

situações semelhantes passam a largo. Sabemos que processo de transformação das práticas é demorado, contínuo e, chegar a ser um profissional que domine o processo de reflexão em todas as suas fases é preciso muito investimento e a maior deles é o despertar para essa necessidade e o compromisso e a atitude de mudar.

De tudo o que foi dito, é preciso saber, no entanto que, embora o professor possua um nível elevado de *consciência da prática*, ele nem sempre tem as condições objetivas de realizar todos os seus projetos, todos os seus planos como gostaria, pois ele se vê diante de fortes limitações quando empreende mudanças na sua prática pedagógica. Mas, por outro lado, sabemos que sua prática pedagógica reflexiva, quando assim é, é respaldada pelos fundamentos mencionados no início do texto. Afinal, pelo menos, nós, que militamos no ensino superior, como professores, estudamos todos esses fundamentos e temos experiência docente, suporte fundamental para o bom andamento do nosso trabalho com nossos alunos, mesmo assim, nós, também, temos dificuldades, possibilidades e limites no ato de ensinar

No entanto, tendo a consciência de que nossa prática se baseia em diferentes e variados aportes teórico-prático-metodológicos, podemos fazer muito para melhorar nossa própria prática, nem que seja para dizer: tenho a certeza de que estou fazendo o melhor que posso, dando o melhor de mim enquanto pessoa e enquanto profissional. Sei que as implicações da minha prática na vida dos meus alunos são passos determinantes para que eles aprendam, para que sejam sujeitos críticos e conscientes. Sei que a forma como trabalho com os meus alunos vai fazer muita diferença na sua vida pessoal e profissional. Sei também a maioria das razões porque eu não estou conseguindo, no momento, realizar o meu trabalho como gostaria. Enfim, fazer um resgate dos fundamentos da prática do professor ao lado de estudo constante, da preocupação em estar em constante desenvolvimento pessoal e profissional pode ser bastante promissor e revelador de uma prática mais consciente de suas reais possibilidades.

## **Referências bibliográficas**

- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **Reprodução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CARVALHO, M. A de e RIBAS, M. H. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: ALONSO, M. (org.). **Trabalho docente: teoria e prática** São Paulo: Pioneira, 1999.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- 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: Publicações Dom Quixote?IIE, 1992.
- MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Educação e Sociedade**. n. 27, set. 1987.
- MIZUKAMI, M. G. N. Formação e atuação de professores: investigando a base de conhecimento. Relatório n 2. FAPESP, s/d.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote?IIE, 1993.
- RIBAS, M. H; SHMIDT, L; CARVALHO, M. A de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, M. (org.) **Trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- VÁZQUEZ, <sup>a</sup> S. Filosofia da práxis. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.