

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRESSUPOSTO PARA A ATUALIZAÇÃO DO PROFESSOR E SUA PRÁTICA DOCENTE

Hilda Mara Lopes Araújo
Maria Sueli Lopes da Silva
Universidade Estadual do Piauí
Universidade Federal do Piauí
Campus Ministro Reis Velloso

INTRODUÇÃO

A experiência de trabalhar nas áreas de Didática e Prática de Ensino na Docência Superior nas Instituições de Ensino em Parnaíba, nos últimos anos levou-nos a refletir sobre o professor e sua formação.

O trabalho com essas disciplinas fez-nos mergulhar em referenciais teóricos que, ao serem confrontados com a realidade produziram um misto de angústia, de preocupação, ao verificar, ainda que empiricamente, que forte percentual de docentes que atuam no ensino superior, parecem não estar envolvidos em processos de formação continuada.

Esses referenciais teóricos apontam para perspectivas de educação, de ação educacional que ultrapassam aqueles modelos oriundos da escola tradicional, pautados no ensino cuja função social era eminentemente seletiva, propedêutica, não estimuladora de todas as capacidades dos alunos. Os conteúdos e objetivos eram descontextualizados, ou seja, distantes da realidade do aluno e este era visto como entidade. A fonte epistemológica era os conhecimentos científicos, de modo que toda a experiência que o aluno possuía não era levada em consideração.

Nesse modelo de educação formal, a concepção de aprendizagem era acumulativa e os critérios de ensino, uniformizadores e transmissivos. A avaliação levava em consideração os alunos mais preparados e era centrada nos resultados. Venceriam os melhores!

Ressalte-se que essa concepção de educação reproduz o modelo de sociedade na qual a escola está inserida. Todo o arcabouço teórico transmitido

por meio da escola é fruto das políticas públicas que orientam a sociedade e também a educação e estão sistematizadas e compiladas nas distintas leis de diretrizes e bases que norteiam o sistema educacional.

Uma observação não-sistematizada, porém atenta, de como o ofício de ser professor é desempenhado por companheiros de docência parece apontar para uma prática educativa conduzida provavelmente com base no modelo de escola tradicional ligeiramente referenciada acima.

Ou seja, as teorias que embasam as práticas pedagógicas dos professores não são aquelas oriundas de investigações científicas que estão produzindo significativas mutações no ofício do professor.

Outro ponto significativo dessa não-atualização da docência se revela nas constantes queixas dos alunos. Insatisfeitos, estes reclamam constantemente de atuações docentes fragilizadas tanto do ponto de vista de conhecimentos científicos na área da atuação do professor, quanto de experiências que tem como suporte o modelo tradicional de ensino-aprendizagem além de perceberem a necessidade de saberes da área pedagógica.

Defende-se que o caminho que o professor deva percorrer para desempenhar uma prática educativa de qualidade, passe pela formação continuada. Considera-se que a sala-de-aula, palco de condensação de quase todas as ações que o professor desenvolve, é mutante, dinâmica, exigente. É o lugar onde a complexidade está presente e o preparo do docente para o previsto (planejado) e o inusitado são fundamentais.

Daí a importância do professor está em constante processo de educação continuada, entendida aqui como a formação de professores já em exercício. O alheamento a essa atitude de se colocar em permanente formação, provavelmente contribua para que o professor engesse sua prática pela ausência de “choques teóricos” fundamentais para a atualização da situação docente, o que deve comprometer de maneira significativa a qualidade de seu trabalho e, como consequência, o nível de formação dos estudantes.

A reflexão sobre os problemas que nossos alunos precisarão enfrentar, como adultos, para conseguir sobreviver no século XXI; quais as capacidades que o professor precisa desenvolver para dotar o aluno de autonomia, equilíbrio pessoal, conhecimentos, habilidades, formas de atuação e

inserção social e outros são questionamentos que deverão estar presentes nos docentes, conduzindo-os a constantes análises de sua prática, de forma retrospectiva e projetiva.

Essas análises possuem forte potencial explicativo/compreensivo dos fenômenos educacionais sendo, inclusive, objeto de reflexão ideológica: como contribuir para a formação dos cidadãos e cidadãs e para qual sociedade deveremos ajudá-los a prepararem-se.

Colaborar para uma formação docente de alto nível que contribua para que os professores re-signifique conceitos das ciências com a qual trabalham, utilizem-se dos saberes oriundos da experiência e alicerces sua prática com conhecimentos atualizados da área pedagógica, deverão constituir-se como um desafio. Conscientes de que, à medida que se ajuda a construir o conhecimento nessas distintas acepções, ao outro, também se está em processo de formação, pelo que se pode aprender a partir das trocas de experiências que ações dessa natureza propiciam.

Essa abordagem inicial tem-se como objetivo analisar de forma teórica a formação continuada dos professores do Ensino Superior, com vistas à atualização dos saberes necessários ao desempenho da docência além de refletir sobre a prática educativa de maneira retrospectiva e projetiva para que o docente possa dimensionar que capacidades precisa ajudar o aluno a construir, tendo em vista a sociedade do século XXI.

O PROFESSOR E A PRÁTICA EDUCATIVA

A compreensão de que o mundo muda com uma rapidez incrível e, nessa ótica, toda uma complexidade de informações, dados, conhecimentos, vem à tona; torna-se atualmente, a “incerteza” em meio à nebulosidade do devir.

A incerteza passa a ser o critério orientador dos pensamentos e das ações das pessoas. Observa-se, todavia, a dificuldade humana diante do inesperado, ou dito de outra forma, não estamos devidamente preparados para enfrentar o improvável.

A aceitação tácita da certeza do progresso foi fruto de todo um arcabouço histórico que preconizava que mesmo a despeito de sacrifícios

humanos, a ciência, logomarca do progresso, seria capaz de resolver todos os problemas da Humanidade.

Sabe-se hoje que o progresso e a ciência não somente não trouxeram respostas aos grandiosos problemas que acompanharam e ainda hoje estão presentes na trajetória do homem – fome, miséria, doenças – como elevou a patamares insuportáveis as mazelas sociais.

De sorte que, o que há de mais concreto hoje é que “o futuro chama-se incerteza (Morin, 2001:81)”.

Essa situação de perplexidade diante não somente do futuro mas, também quanto ao presente, atingiu em cheio a educação e, em particular, a escola.

De uma escola das certezas que formava professores sacerdotes, fundamentava a divisão do trabalho sendo, portanto elitista e justa (porque atendia muito bem às necessidades daqueles que a ela tinham acesso), passou-se à escola das promessas, quando houve a expansão da escolarização, gerando otimismo e euforia sobretudo por “prometer” ascensão social, até desembocar na escola das incertezas.

Esta última organizou-se de tal forma que se escolarizou mais pessoas por um lado, porém, por outro produziu desemprego em massa, ampliando as desigualdades sociais. Provocou a pauperização do trabalho, desvalorização dos diplomas, considerados menos úteis, produzindo enormes mecanismos de exclusão.

A despeito dessa situação é possível visualizar algumas pistas de superação que apontam que, sob as aparências de continuidade, a prática educativa tem mudado “lenta, mas profundamente” como diz Perrenoud (2000:156).

De acordo com o autor, ao longo das décadas, as práticas pedagógicas passaram a recorrer mais aos métodos ativos e aos princípios da escola nova, às pedagogias alicerçadas no projeto, no contrato, na cooperação; são baseadas em objetivos de nível taxonômico cada vez mais elevados, por exemplo, aprender a aprender, a raciocinar, a comunicar; manifestam maior respeito pelo aluno, por sua lógica, seus ritmos, suas necessidades, seus direitos; atribuem maior importância à pesquisa, a saberes estabelecidos fora de uma experiência prática, através de outros métodos, dentre outros. Essas

experiências são manifestações visíveis de quanto à prática educativa tem mudado gradativamente.

Nessa efervescência de mudanças no âmbito da educação, emerge a figura do professor e algumas reflexões possíveis de serem feitas: quais são seus objetivos quanto à condução do ofício de professor? Em que condições de formação da sua prática, se encontram? O que está satisfatório e o que precisa mudar na sua prática? É possível realizar uma análise do que fazemos, da nossa prática de professores, com modelos desenvolvidos por outros colegas? Será tal postura suficiente para buscarmos indicadores de uma atuação otimizada face a comparação com distintos professores? Quais saberes, tanto aqueles oriundos da experiência quanto do conhecimento, devem orientar a intervenção pedagógica na sala de aula?

Os questionamentos elencados acima devem fervilhar a mente dos educadores, sobretudo daqueles que têm compromisso com o ato de educar, que vivem permanentemente refletindo sobre a prática docente que desenvolvem. Mas, que diante da rapidez e da forma imprevista com que as coisas acontecem na sala de aula, sentem-se como que acudados e necessitados por modelos, referências que possam sistematizar a prática educativa.

O professor sabe que “o perfil do aluno hoje, em consequência dos avanços tecnológicos, é diferente; o estudante tornou-se mais exigente; não aceita apenas assistir aulas, reproduzir e memorizar conhecimento (Ribeiro, 2001:14)”. Esse novo perfil contrapõe-se ao modelo de aluno da escola tradicional: passivo, objeto, reproduzidor de conteúdos mecanicamente repassados com baixíssimo nível de criatividade, sem contar com sua descontextualidade e ausência de significado.

As exigências postas pelas mudanças em todos os âmbitos e, em particular, na educação apontam para a necessidade de desenvolver uma prática que se apóia na experiência, mas não se firme somente nela. A experiência é importante porque dá validade à prática, garante-lhe segurança. Porém, há situações de aprendizagem em que, a necessidade de dispor de argumentos explicativos torna-se imperativa. Para além da descrição, necessita-se estabelecer relações, praticar inferências, analogias, enfim, “agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar,

enfrentar a realidade com pensamentos intelectuais". (Perrenoud, op. cit., p.111)

A base teórica revela-se fundamental e, nesta perspectiva, entende-se que referenciais teóricos devam compor o escopo intelectual da formação do professor. Mas, os professores dispõem destes conhecimentos? Como os professores conseguirão controlar variáveis tão complexas quanto as que intervêm no processo educativo?

Para profissionais de outras áreas, o domínio racional da sua área se dá pelo controle das variáveis que intervêm nela, possibilitando uma melhora das atuações humanas. "Alguns teóricos da educação, a partir da constatação da complexidade das variáveis que intervêm nos processos educativos, tanto em número como em grau, de inter- relações que se estabelece entre elas, afirmam a dificuldade de controlar essa prática de uma forma consciente" (Zabala, 1998:14).

De fato, as variáveis presentes na prática educativa são fluidas, difíceis de controlar. Mas qualquer intervenção pedagógica que o professor realize na sala de aula deve, sem dúvida, passar pela identificação e conhecimento do professor, daquilo que Zabala (ibid., p.20) chama de seqüências de atividades de ensino/aprendizagem, ou seqüências didáticas; o papel dos professores e dos alunos; a organização social da aula; a utilização dos espaços e dos tempos; a maneira de organizar os conteúdos; a existência as características e o uso dos materiais curriculares e, finalmente, o sentido e o papel da avaliação.

Conhecer profundamente cada uma dessas variáveis exige do professor está em processo de aprendizagem constante, sistemática. Mas, indaga-se: realmente os professores dispõem destes conhecimentos? Tomando como exemplo a variável avaliação, por ser uma das variáveis metodológicas mais determinantes, que concepções o professor tem de avaliação? Esta é vista no sentido restrito de controle dos resultados de aprendizagem conseguidos pelo aluno ou numa concepção global do processo de ensino/aprendizagem? De que maneira o professor avalia? Que desafios propõem aos discentes, que ajudas, expectativas, comentários estão no processo de avaliar? A avaliação realmente leva em consideração os saberes que foram se construindo ao longo do processo ensino- aprendizagem?

Uma outra variável presente na profissão docente diz respeito às relações interativas em sala de aula. Nessa perspectiva, qual o papel do professor e do aluno? Como o professor deve planejar a atuação docente de modo a atender a diversidade e as necessidades dos alunos no processo ensino-aprendizagem? Como envolver os estudantes para que eles possam dar suas contribuições e conhecimentos durante o processo educativo? Quais mecanismos o professor deve dispor para estimular os alunos a dar significado ao que está fazendo, sintam-se capazes de realizar tarefas e que é interessante fazê-las? No processo interativo, como o professor estabelece as metas para os alunos cumpri-las? Estão de acordo com as capacidades (cognitivas, procedimentais, atitudinais) dos estudantes? Como o professor age no sentido de oferecer ajudas adequadas para que o aluno possa vencer obstáculos presentes no processo de aprendizagem?

Essas interrogações supõe um processo docente-educativo complexo, envolto num emaranhado de possibilidades que devem estar, no mínimo, organizada pelo professor. Daí a importância de um planejamento que delimite teorias e ações a serem desenvolvidas em sala-de-aula, mas que leve em consideração a diversidade reinante nela.

Uma prática docente que se pauta em teorias atualizadas deve orientar-se por desenvolver um planejamento suficientemente flexível, não no sentido de improvisação, mas numa perspectiva de levar em consideração as contribuições oriundas dos alunos.

Essa postura profissional educa o aluno a participar das ações desenvolvidas na prática educativa e sugere que ele internalize valores como responsabilidade, tomada de decisões, auto-estima, sintam-se participe do processo onde ele mesmo é protagonista e não o mero co-adjuvante.

Um profissional que não dá continuidade à sua formação, caminha na contramão do que se defende hoje como educação de qualidade.

Nessa perspectiva de se propor a formação continuada como pressuposto para atualização dos saberes necessários ao desempenho na docência superior, indaga-se: em que consiste a formação continuada? É realmente válida essa proposta de formação continuada?

Para melhor esclarecer as concepções acerca da expressão formação continuada, far-se-á uma análise a partir das idéias de Marin (1995) com o

objetivo de uma melhor compreensão sobre o significado do termo formação continuada.

De acordo com a autora, o termo formação continuada guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança. Nessas bases é que se pretende nortear as investigações deste estudo, ressaltando a necessidade de uma formação que deve realizar-se no exercício da profissão.

Algumas experiências ocorridas em âmbito internacional e nacional apontam, justamente, para instituições que incorporaram o exercício da formação continuada, o que comprova a validade da proposta, ou seja, estar em permanente formação é uma preocupação e uma necessidade de profissionais que estão no exercício da docência superior.

Um exemplo de experiência internacional vêm do relato da professora Isabel Alarcão, da Universidade de Aveiro, Portugal.

Segundo a professora, “a formação continuada é, em princípio, uma formação pós-laboral, portanto, ocorre depois das aulas ou aos sábados” (ibidi., p.65). Aos professores, também, são concedidas licenças de oito dias por ano para serem utilizados em programas de ações continuadas, seja participando de congressos, conferências, etc.

Alarcão destaca também a licença sabática, ocasião em que o professor apresenta um projeto de investigação para desenvolver e os interessantes círculos de estudo.

De acordo com Isabel Alarcão (in: Meneses, 1995:65):

“O círculo de estudos é uma ocasião de formação em que um grupo de aproximadamente doze pessoas se juntam para estudar um tema da própria escolha do grupo. Normalmente, não há (...) uma pessoa encarregada da formação, embora haja alguém com a função de coordenar os trabalhos (...). Há um Conselho Nacional da Formação Contínua, e, para que as ações sejam devidamente creditadas, ou seja, para que os professores possam gozar de créditos, esse Conselho Nacional da Formação Contínua tem de dizer se essa ação é válida, se é creditada, e as instituições têm também que ser creditadas. Universidades ou sindicatos também têm de estar creditados como instituições para fazer a formação contínua, e para que se possa creditar as ações, o plano de ação tem de ser

apresentado previamente. Portanto, o círculo de estudos é uma coisa que se deve brotar do grupo, mas como antecipadamente nós temos que creditar a ação, tivemos de organizar o funcionamento do círculo (...). A temática que escolhemos [para o estudo] foi o discurso do professor, as revoluções de seu discurso (...). É difícil analisar seu próprio discurso de sala de aula, por várias razões. Há primeiro que vencer a barreira de as pessoas se disporem a serem gravadas e depois, em grupo, analisarem o próprio discurso (...).”

Da Inglaterra, descreve-se a experiência relatada pela professora Teresinha Nunes do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Esta experiência mostra que no Reino Unido, o treinamento em serviço (Service Training – Inset) constitui uma forma de atualização reconhecida oficialmente em 1972.

Segundo Teresinha Nunes (ibid., p.111), a criação do Inset se fez diante das mudanças sociais e educacionais constantes tornando-se um meio crucial para atualização dos professores e um espaço necessário para a reflexão sobre a própria prática.

O interessante nessa proposta de formação continuada é que deverão ser identificadas as necessidades que favoreçam o treinamento em serviço, e isso pode ser feito através de avaliação periódica dos professores, que deverão indicar seus pontos fortes e fracos. Tal avaliação deve ser feita de modo sistemático, a partir de um perfil inicial do professor, desenvolvido por ocasião de sua entrada na escola. O desenvolvimento de planos para a própria escola e as mudanças ocasionalmente propostas para a educação podem resultar na indicação do uso de recursos de Inset.

No Brasil, a experiência de formação continuada remete ao Estado de Minas Gerais. As informações são relatadas por Raimundo Nonato Fernandes (in: Meneses, 1996), diretor do Centro de Referência de Professor (Cerp).

Criado em 1994, o Cerp integra o programa de capacitação e valorização do professor, resultado de um trabalho realizado por um grupo de educadores pertencentes aos quadros da Universidade Federal de Minas Gerais e do sistema estadual de ensino, que nele consideraram:

- “a experiência em educação constituída em Minas Gerais, ao longo de sua história, em especial os inúmeros programas para a formação do professor;
- os estudos sobre os programas de formação do professor desenvolvidos no país, em que se evidencia o caráter inócuo da maioria;
- as pesquisas sobre o professor e suas representações a respeito da profissão;
- as possibilidades abertas pelo avanço da tecnologia da ciência;
- as experiências, as expectativas e os sonhos de cada um (ibidi., p.256)”.

As experiências mencionadas acima reforçam não somente a importância da formação continuada mas a preocupação das instituições em criar instâncias desses mecanismos que podem propiciar atualização permanente dos docentes.

Se é verdade que a formação continuada é uma via para atualização dos saberes necessários ao exercício da docência superior, quais seriam então, os saberes que o professor precisaria dominar para proporcionar a otimização da prática educativa?

Ao se falar em saberes, defende-se aqueles oriundos da experiência acumulada socialmente pelo professor; trata-se também dos conhecimentos específicos adquiridos pelos docentes, sem os quais, seria difícil dar conta do ensinar bem e, ainda, dos saberes pedagógicos, que apontam para o fato de que, não bastam somente a experiência e o conhecimento científico. O professor precisa igualmente, dominar os saberes pedagógicos e didáticos para dar conta deste intrincado processo chamado de docente-educativo.

Constitui ponto fundamental no domínio dos saberes, pelo professor, que haja articulação entre os mesmos. A professora Selma Garrido Pimenta afirma que “na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados” (in: Fazenda, 1998:165)

Uma proposta de articulação dos saberes com vistas à superação da fragmentação tradicional deve passar pela valorização da prática social cuja fonte sociológica seja contextualizada, pautada na realidade do professor, suas marcas culturais e que se integre aos conhecimentos científicos. Ciência e experiência, pela qual todas as capacidades do indivíduo sejam valorizadas, aliadas às atitudes que englobam os valores, as normas. Atitudes

compreendidas como “tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira” (Zabala, 1998:46).

Os saberes pedagógicos, na medida em que proporcionam aos professores o domínio das variáveis fundamentais à condução da prática educativa, constituem forte potencial explicativo dos fenômenos educacionais. Um modelo teórico que contribua para este aprendizado docente pode investigar conceitos como seqüências de atividades, relações interativas presentes no trabalho docente, organização social da escola, espaço e tempo, organização dos conteúdos, materiais curriculares e critérios de avaliação. Conhecer profundamente esses conceitos, de acordo com a teoria defendida por Zabala em sua obra “A Prática Educativa: como ensinar”; “Dez Novas Competências para Ensinar”, de Perrenoud, além da concepção de formação com base na reflexão na ação e sobre a ação tendo como referenciais os pressupostos teóricos de Shön e Alarcão, possibilitará, uma re-significação dos saberes considerados importantes à formação continuada do professor.

Propõe-se, ainda, conforme descreve Perrenoud (2000:158), que o professor saiba administrar sua própria formação. Esta atitude poderia, inclusive, desencadear um processo de atualização do professor, de maneira sistemática, consciente pela articulação dos distintos saberes que devem estar presentes na formação do professor: a experiência, o conhecimento específico e a prática didático-pedagógica.

Na administração de sua formação, Perrenoud defende que uma das competências que o professor deve construir é justamente, o gerenciamento da sua profissão. O autor aponta cinco componentes principais dessa competência:

- “Saber explicitar as próprias práticas.
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- Acolher a formação dos colegas e participar dela”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vertiginoso progresso do mundo hodierno, as exigências atuais em torno de cidadãos que deverão estar preparados para enfrentar os inúmeros conflitos presentes no dia-a-dia e, em particular, no trabalho, requer que os profissionais incorporem às suas ações, à sua vida, uma atitude de permanente busca do saber, de conhecimentos. Trata-se de, definitivamente, incorporar o estudo à sua vida.

Portanto, a sociedade do século XXI, exige que o profissional docente sinta-se necessitado de atualização dos saberes inerentes ao desempenho da prática educativa no ensino superior, destacando como saberes primordiais aqueles oriundos do conhecimento específico, das práticas didático-pedagógicas e da experiência dos sujeitos. É nessa perspectiva que o profissional deve construir o seu saber-fazer tendo como ponto de partida o seu próprio fazer.

Neste contexto da contemporaneidade é que, faz-se constatar o reconhecimento e a importância de formar a identidade do docente que atua nas Instituições de Ensino Superior, tornando imprescindível propor um programa de auto-formação continuada aos professores, a partir de referências deles próprios sobre a importância e a necessidade de incorporar a formação continuada à sua profissão, à sua vida, a fim de que possa na práxis docente conduzir à uma intervenção na prática social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto (Portugal): Editora Porto, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani (org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul. Ltda, 1999

MARIN, Alda Junqueira. Cadernos CEDES 36. *Educação Continuada*. 1ª ed
Campinas, SP, 1995.

MENESES, Luís Carlos (org.). *Professor: formação e profissão*. São Paulo:
Autores Associados, 1996

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo:
UNESCO/Cortez Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre:
Artes Médicas Sul, 2000.

RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. *Como estudar e aprender: guia para pais,
educadores e estudantes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o
ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.