

REFLEXÃO DE UMA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E NOVAS POSSIBILIDADES PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO - O TORNAR-SE PROFESSOR

Ana Célia Furtado Orsano de Sousa*

RESUMO: *As experiências e modos de conhecimentos vivenciados na prática formativa de professores têm se constituído o grande diferencial da trajetória do tornar-se Professor. Esse trabalho procura identificar a dinâmica das práticas formativas dos Professores Formadores do Programa de Formação de Professores em Exercício a partir das especificidades apresentadas neste processo e dos diversos saberes subjacentes a essa ação formativa.*

PALAVRAS-CHAVE: *Professores Formadores; Saberes; Profissionalização; Prática reflexiva.*

O saber fazendo e o fazer sabendo, de forma dialógica são processos constituintes da formação de educadores, são pautados em diversas experiências e modos de conhecimento que são iniciados antes mesmo da preparação formal/institucional. Portanto, ao longo da trajetória de vida de cada uma de nós, na medida em que nos relacionamos com o meio em nossa volta, construímos saberes que contundentemente influenciam nossas ações. Tal processo perpassa toda a prática profissional vivenciada. Nesse sentido não são apenas os saberes apreendidos pelo processo de transmissão formal que determinam nossa prática profissional mas também os saberes que de acordo com Freire nos possibilitam “Ler e Escrever o mundo”.

O cerne do estudo que originou este artigo se refere à reflexão sobre a prática formativa dos Professores Formadores do PROFORMAÇÃO¹ - AGF - Teresina, bem como a busca da caracterização dos diversos saberes que são mobilizados para o desenvolvimento dessas práticas e teve origem nos estudos realizados na pesquisa qualitativa que culminou com a produção da Dissertação de Mestrado em Educação defendida junto à Universidade Federal do Piauí, intitulada *PROFORMAÇÃO: EM FOCO, O TORNAR-SE PROFESSOR*.

Tendo-se como referência a construção da profissionalização que na Dissertação é marcada pela perspectiva de que ser formador de professores passa necessariamente pela reflexão na ação, visando à transformação da prática pedagógica. Esse processo caracteriza-se por ser uma continuidade e dinamicidade.

Assim é significativa a análise realizada pela professora Marlene Araújo de Carvalho, onde expressa que:

A prática reflexiva deve ser concebida como eixo curricular desse processo, configurando uma nova epistemologia da prática, pois a formação de professores, por ser um processo demorado, a prática, devesse ter tempo e lugar privilegiados na formação inicial de professores

* Mestre em Educação, 2004.

¹ O Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO é um curso de nível médio, com habilitação em Magistério, na modalidade de ensino à distância, realizado através de parceria entre o MEC, estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, destinado a professores que sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro primeiras séries e/ou classes de alfabetização na rede pública.

devendo esta ser encarada como uma etapa para a continuidade para o processo de crescimento pessoal/profissional, social, cultura e intelectual do indivíduo. A formação deve ser encarada como um continuum, devendo-se aliar formação inicial a formação contínua.(CARVALHO: apud FERRO, 2002, p.60).

Durante a pesquisa, procurou-se identificar a dinâmica das práticas formativas desenvolvidas, por Professores Formadores num programa de educação à distância a partir das especificidades apresentadas neste processo e dos diversos saberes subjacentes a essa ação formativa; estes são elementos que contribuem para uma reflexão mais apurada acerca das trajetórias de formação dos educadores e as novas perspectivas da profissionalização no torna-se professor.

Trajetória de Formação - o tornar-se professor.

Partindo da compreensão de que a Formação de Professores é uma construção social onde ao longo da história questiona-se a maneira como são formados os professores, resgatou-se a trajetória da formação dos Professores buscando delimitar a caracterização da figura do professor formador. Para tanto, buscou-se a classificação proposta por Betânia Leite Ramalho² (2003) da identificação dos seguintes tipos de professores que representaram e/ou representam a figura do professor ao longo da história, conforme abaixo apontados:

- 1 Professor Improvisado;
- 2 Professor Artesão;
- 3 Professor Técnico;
- 4 Professor Profissional.

Segundo Betânia (2003): no que se refere ao **Professor Improvisado**, sua formação enquanto docente vinculava-se às suas próprias experiências enquanto sujeitos que ao longo de suas trajetórias educacionais haviam se apropriado dos aspectos metodológicos e da lógica formal da norma culta da língua, ou seja, saber Ler, Escrever e Contar, sendo estas características, as noções elementares e básicas exigidas a todo e qualquer alfabetizado, pois sendo o ensino não formalizado, qualquer sujeito que dominasse tais caracteres, tais conjuntos de conteúdos, eram considerados aptos ao exercício da docência, trata-se de um contexto histórico específico, onde ainda não pode falar no ensino enquanto uma profissão formalizada e institucionalmente racionalizada.

A classificação proposta por Manuel Barbosa (1995), quanto as seguintes figuras da racionalidade pedagógica: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade reflexiva, configurou-se como importante referencial teórico na caracterização das ações subjacentes à prática formativa do PF, bem como das concepções de formação que permeiam as ações dos PF, nos diversos contextos históricos, sociais e políticos.

Para Ramalho (2003), até o séc. XVI, qualquer pessoa podia ser professor. Quem

² Paquay et al (2001) propõe uma outra classificação: 1 – professor culto; 2 – professor técnico; 3 – professor prático; 4 – professor prático-reflexivo; 5 – professor ator-social e o 6 – professor pessoa.

sabia ler podia ensinar a ler, escrever e contar. O ensino não era formalizado, e a pessoa que dominasse um certo conteúdo podia ensinar, já que nenhuma exigência era feita para que alguém se convertesse num professor.

A própria representação da imagem do docente assume traços secularizados que sobrepõem os laços afetivos de abnegação e doação. Esses traços contribuem para a configuração da identidade do professorado, ou seja, torna-se uma herança secular construída da docência que enfatiza atributos não profissionais para o exercício do magistério.

Nesse sentido foi relevante o depoimento do PF₆, quando afirma ter iniciado a docência de forma improvisada:

A paixão que hoje me envolve o exercício do magistério nasceu muito cedo quando ainda estudava o curso científico nos anos 70 e nos fins de semana meus pais me atribuíam a tarefa de ajuda meus outros irmãos nas suas tarefas escolares. Então fui percebendo a grandeza desta profissão, pois enquanto ensinava eu mais aprendia.

Da paixão acima citada nasceu o envolvimento com a comunidade da localidade Curral Velho, município de Botina - PI, quando substitui um tio que era professor pelo município na escola daquele local e teve que se afastar para cursar faculdade na UFPI.

A ação docente enquanto ação não improvisada deve fundamentar-se numa formação básica para atuar profissionalmente, a partir de conhecimentos teóricos que embasem concepções, direcionem escolhas e iluminem as ações e as reflexões sobre elas, deve pautar-se em experiências refletidas, em procedimentos para atuar na prática concreta da sala de aula.

Assim, a figura do **professor Artesão**, como sugere a própria palavra, caracteriza-se como aquele educador que vai tecendo suas próprias metodologias de trabalho, suas ações pedagógicas, necessitando apenas de um mínimo de conhecimentos; o educador artesão por sua formação educativa encontra-se associado à educação religiosa, sendo estas experiências coletivas atreladas às racionalidades institucionalizadas secularmente; ao internalizarem tais referenciais, coaduna-se aos aspectos comportamentais da ação pedagógica, criando um método, no sentido estrito da palavra e um discurso que além de ser socializado na forma de trocas de saberes entre os pares, esta nova estratégia de ensinar contribui para regulamentar todos os comportamentos da sala de aula, com maior rigor, disciplina, enfim, com uma racionalização em processo de institucionalização no tocante ao tornar-se professor.

Este fazer que exigia não apenas o saber da lógica formal da norma culta da língua, mas algo além: a própria necessidade de um conjunto de conhecimentos e estratégias para o desenrolar do ato de ensinar, como em um processo de troca de receitas “prontas” para a prática educativa, perspectiva esta que conota então a necessidade de um processo educativo que através das racionalidades ia formalizando o ser e o tornar-se professor.

Quando se observa a prática formativa do Professor Formador na perspectiva da **racionalidade técnica**, diversos são os elementos e estratégias pedagógicas que caracterizam essa prática também presente na nossa cultura.

As concepções da prática educativa implicam, segundo Tardif (2002), em certas representações da relação entre saberes e ações na Educação e não são mutuamente excludentes.

O modelo da racionalidade técnica surge com os tempos modernos, caracterizando a cultura da modernidade. Trata-se de uma concepção epistemológica advinda do positivismo, que possui destaque no fim do século XIX. Essa concepção serve de referência para a educação,

colocando-a na perspectiva da solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

O modelo da prática formativa que se fundamenta nessa concepção centra-se na formação de um professor ideal, guiado por normas, valores, finalidades, conhecedor das teorias científicas relativas à educação e ao processo de ensino-aprendizagem. As ações docentes visam o controle dos fenômenos do ambiente natural, social e humano.

Dessa forma, o professor **técnico** deverá ser possuidor de uma formação sólida, devendo, ainda, seguir padrões de comportamentos dirigidos pelo critério do êxito de suas próprias ações, atividades práticas na formação docente são dirigidas a atingir fins determinados, excluindo da formação docente o caráter político e autônomo que pode ser alcançado pelo viés da apropriação dos conhecimentos.

Nesse sentido, Gómez (In: Nóvoa, 1995, p. 98) apresenta essa concepção de ensino como:

Intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloqüentes a amplitude temporal e espacial do modelo da racionalidade técnica.

O que falta na racionalidade técnica é a capacidade do docente de criticidade sobre sua prática e a partir dessa reflexão propor constantemente o aprimoramento de sua própria prática. Nesse sentido, percebemos pelo depoimento do PF2, que o mesmo critica a supervalorização desta perspectiva em relação ao conhecimento:

... Nessas reflexões pude identificar um ensino de ciências extremamente teórico, sem aplicações práticas na vida diária ... cada vez mais a matemática e a física se tornavam mais teóricas e menos contextualizada se tornando comum as perguntas: “estudar física para quê?”, ou, “para que serve a matemática?”.

Percebemos que o referido professor inicia uma reflexão pautada em suas experiências, questionando a relevância dada a um ensino eminentemente teórico, distanciando-se de uma aprendizagem significativa para a vida do aluno.

Nossas indagações, a partir do depoimento do PF2, apontam para a discussão sobre os saberes construídos pelos docentes ao longo de sua formação, o que implica uma reflexão de sua prática. É importante, nesse sentido, perceber que muitas vezes parte do professor a necessidade de refletir sobre sua própria prática e com isso dar-se à elaboração da própria profissionalização.

A concepção pautada na racionalidade técnica, prolongou-se durante décadas, e ainda continua presente na formação docente. Pode-se identificá-la, ainda pela análise dos componentes curriculares que norteiam os cursos de formação docente, voltado para os aspectos científico-cultural e psicopedagógico, respectivamente apontando para a necessidade de se assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar e a compreensão do como se deve atuar de forma eficaz em sala de aula.

No documento Guia Geral do Proformação, Cunha (2000) afirma que o Currículo do Proformação é apresentado a partir de um núcleo nacional estruturado em áreas temáticas que congregam: a base nacional do ensino médio, formação pedagógica, sendo interligadas em cada

módulo, por um eixo integrador.

O referido documento chama atenção para a reflexão como ponto de partida do currículo, apontando para além da necessidade de fazer parte da formação docente, o domínio do conhecimento, de teorias científicas e do processo ensino-aprendizagem; uma formação contínua e crítica do professor cursista, sendo essa também uma condição para o professor formador desenvolver sua prática pedagógica. Para ilustrar a análise desse aspecto, destaca-se a fala dos Professores Formadores:

Os conteúdos propostos no guia, proporcionaram aos PCs o desenvolvimento de sua Prática Pedagógica mais fundamentada em concepções de aprendizagem, o que leva a melhor compreensão da relação professor/aluno. (PF₄).

Para o PF₃:

A fundamentação teórica proposta nas áreas temáticas é um elemento essencial para a mudança e compreensão da Prática Pedagógica do Professor Cursista.

Nas observações feitas durante as atividades presenciais do programa na qual os Professores Formadores, Tutores e Professores Cursistas interagem, havia um predomínio de atividades cujo objetivo apontaria para a necessidade de levar os Professores Cursistas a dominarem teorias científicas e do processo ensino-aprendizagem. Durante esses encontros: principalmente nos Encontros de Reforço para Provas Bimestrais, é marcante por parte dos Professores Formadores, o uso de questionários, como forma de potencializar o domínio das teorias, propostas pelas áreas temáticas nos Guias de Estudo.

Destacamos dessa forma que há o predomínio nos questionários de uma valorização dos aspectos instrucionais e cognitivos em relação à construção dos conhecimentos pelo próprio professor cursista.

É importante destacar que os Professores Formadores possuem o papel de contribuir na apropriação das teorias, tal dinâmica se dá por um processo de mediação, onde os cursista, ao tempo em que recebem o apoio logístico dos Professores Formadores, vão gradativamente se apropriando nas teorias. Cabe frisar ainda que elementos significativos como o material autoinstrucional e o apoio dos Tutores, também possuem a incumbência de contribuir.

No entanto, ao longo da pesquisa, observamos que os Professores Cursistas participavam dos encontros com os Professores Formadores para reforço das Provas, sem que os mesmos tivessem clareza das dificuldades encontradas durante o estudo dos guias (material autoinstrucional), o que nos leva a questionar a atuação do Tutor nesse processo, a partir de depoimentos dos Professores Formadores, tais como:

Os Tutores, por não terem experiência de prática pedagógica, tem dificuldade de acompanhar os Professores Cursistas. (PF₁).

Os Tutores apresentam deficiências quanto à formação inicial, e ainda falta mais empenho na realização de suas ações (PF₂).

Fico preocupada com a falta de compromisso dos Tutores, que é demonstrada tanto no acompanhamento da Prática Pedagógica do Professor Cursista, quando esses emitem pareceres desconexos em relação às competências a serem avaliadas nessa prática pedagógica, bem como pela falta de estudos/leitura dos guias, demonstrada na carência de elementos para discussão durante os encontros mensais. (PF₄).

Essas críticas feitas pelo Professor Formador suscitam sempre a questão da seleção de Tutores, cujos critérios não corresponderam ao perfil profissional idealizado para o agente educativo. É que, enquanto nas demais regiões o Tutor atende a exigências de ser portador de Curso Superior, com preferência aos possuidores de especialização na área educacional, na Região Nordeste e mais especificamente, no Piauí, esse profissional nem sempre possui o nível superior nem está cursando-o.

Importante se faz destacar que num curso construído com a metodologia de ensino à distância, vários elementos interferem no processo de construção da aprendizagem: a função dos Professores Formadores é um desses elementos e este deve compreender seu papel no sentido de facilitar a apropriação dos Professores Cursista quanto às teorias científicas e do processo ensino-aprendizagem, procurando utilizar condutas, modos de fazer, habilidades e rotinas eficazes.

Assim, é relevante destacar o modo de fazer, ou a habilidade do PF₃ quando esta desenvolve sua atividade de Reforço para a Prova Bimestral, através de uma discussão proposta a partir de pontos estudados pelos Professores Cursistas nos Guias de Estudo.

Observamos, por meio dos depoimentos dos professores, a necessidade de compreender o ensino como atividade que deve estar apoiada no conhecimento produzido pela investigação e pela fundamentação científica.

Assim, Gómez (In: Nóvoa, 1995, p. 99) ressalta:

A perspectiva racionalista pressupõe uma crítica ao modelo empírico, defendendo a aplicação do conhecimento e do método científico à análise da prática e à construção de regras que regulem a intervenção do professor.

Ao considerar, entretanto, a formação docente pautada exclusivamente na

racionalidade técnica, estar-se-ia compreendendo essa formação docente apenas como um processo que apresenta certas limitações, o que implicaria em graves “equivocos”. Por conseguinte, querendo compreender tais “equivocos”, busca-se na concepção dialética, uma melhor configuração de tais princípios.

Segundo Gadotti (1995), a apreensão de tal dimensão perpassa as noções de totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição, que representaria uma séria limitação à formação docente, apresentando-se, portanto, como um grande equivoco.

As observações da prática pedagógica dos professores formadores forneceram subsídios para elaboração de novas análises acerca do papel do professor formador e do longo caminho percorrido em direção à **profissionalização** da docência.

Assim, a partir dos eixos definidos na proposta pedagógica do PROFORMAÇÃO, pôde-se perceber a viabilidade dos planejamentos propostos, a partir da elaboração e aplicação de atividades pedagógicas interdisciplinares, voltadas ao contexto cultural dos professores cursista. Dessa forma, o documento atento para as experiências e valores dos professores. Destacamos, assim, as seguintes experiências vivenciadas em diversos momentos.

As atividades pedagógicas propostas buscam atender a uma nova realidade social, que trazem implicações diversas à formação docente, uma vez que se faz necessário compreender a complexidade das relações que constituem uma sociedade marcada pela globalização, pelo sistema socioeconômico neoliberal, pelas mudanças tecnológicas, e ainda, e essencialmente, pela interação humana.

Perceber os avanços tecnológicos a serviço dos seres humanos é uma necessidade apontada por Freire (1996, p. 148):

Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro.

A reflexão sobre sua prática pedagógica, ou seja, a reflexão na ação subsidia os professores a reorganizarem e recriarem novas práticas, fundamentando-as a partir de novas compreensões acerca de seu papel que colaboram para o seu aperfeiçoamento profissional.

Assim os professores repensam, no cotidiano de suas ações e relações com colegas de trabalho, com alunos e por intermédios dos estudos contínuos, novas posturas frente a desafios que se apresentam em suas rotinas de trabalho. Enfrentar problemas complexos, advindos de realidades diversas, recriando instrumentos, recursos, estratégias que fazem parte dessa nova formação. Uma formação que exige a integração entre a técnica e os diversos saberes de forma consciente e reflexiva.

As racionalidades pedagógicas não podem ser consideradas impermeáveis, pois entre elas ocorreram várias trocas teóricas e metodológicas. Todavia, apesar das diferenças existentes entre elas, essas racionalidades podem estar presentes na prática do professor de forma intercomplementar.

As novas propostas para a formação docente não devem desconsiderar a racionalidade técnica, no sentido de sua proposta de instrumentalização da prática docente; mas

sim buscar a interface dessa formação com as propostas da racionalidade reflexiva e prática. Pensar sobre o seu fazer pedagógico, o como e o porquê de suas ações conduzirá o docente a um processo de construção da identidade, profissional, em que a sua autonomia embasará uma autoformação constante impulsionada pelo exercício de sua prática pedagógica.

Reflexões conclusivas

Ressalta-se, que as condições objetivas da concretização do projeto pedagógico da instituição ou do programa, tem um componente que é pessoal: a concepção de ensino do professor. Isso não é pouco, pois podemos dizer que se trata de um longo processo histórico de elaboração de saberes e práticas do ofício de educar, desenvolvido ao longo da trajetória profissional que começa com o início das primeiras experiências na família, na relação com as pessoas, na escola, na Igreja, na rua, no trabalho.

Formar-se sendo professor formador, traz também os elementos da formação do indivíduo, adquiridos em outros espaços de seu convívio social, tratando-se dessa maneira de um processo dialético de construção de práticas e saberes.

Partindo desse pressuposto, consideramos relevante, ainda, destacar na história de vida dos professores formadores descritos em suas memórias, o envolvimento dos mesmos em diversas atividades, que certamente contribuíram na trajetória de formação dos professores formadores.

Podemos dizer, portanto, que o professor formador, ao longo de seu processo de formação, apropria-se de elementos que na sua prática, encontram-se perpassados, ao interagirem com os professores cursista.

Nos programas de formação, cabe aos educadores a tarefa de transmitir modelos de ação, de teorias aos alunos. A formação para o magistério está se transformando lentamente, em uma nova perspectiva, dando um maior espaço para os futuros docentes refletirem suas práticas pedagógicas escolares, buscando-se assim, elaborar alternativas direcionadas ao prolixo ensino e aprendizagem, e ainda com as relações cotidianas do ofício de professor.

Durante o processo formador, cabe ao professor, desenvolver as teorias existentes, a partir da estrita relação com a realidade da escola, sendo conhecedor, produto e produtor desta dinâmica. Podemos falar, ainda, da importância da organização do programa, enquanto, especialidade construtora de aprendizagem e de novas relações. A formação inicial do professor cursista, parte de uma concepção de formação que percebe uma reflexão na ação e vice-versa.

Partindo dos pressupostos de que os professores constroem saberes e práticas ao longo de sua trajetória profissional, que constituem os fundamentos de sua prática e ainda de que os PF são pessoas que ensinam, e também aprendem com aqueles na qual estão interagindo numa relação pedagógica, ou seja, os PF podem aprender com as situações de formação e com as experiências docentes que desenvolvem.

No entanto, é necessário salientar que para além do reconhecimento do investimento na ação formativa, da necessidade de mudança das tradicionais práticas educativas, faz-se necessário frisar que os mesmos necessitam transformar suas próprias práticas, impulsionando a interpelação do ensino com a pesquisa, problematizando elementos essenciais de sua prática. É pertinente, ainda, que os mesmos proponham uma didática inovadora, onde o registro de saberes segue em busca da superação do eixo reflexão-ação, visando o plano técnico científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Guia Geral do PROFORMNAÇÃO** – SEED. Brasília: MEC – FUNDESCOLA, 2000.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. – Teresina, EDUFPI. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Temas de Educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PAQUAY et al. **Formando professores profissionais**, 2. ed. revista. São Paulo: Artmed.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.