

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BUSCA DE PROFISSIONALIZAÇÃO: PROFISSIONAL DOCENTE SABERES CONSTITUÍDOS NOS PROCESSOS FORMATIVO E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Antonia Edna Brito (UFPI)  
Francisca de Lourdes dos Santos Leal (UFPI)  
Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)

GT 02 – Formação de Professores

No atual panorama nacional e internacional, a questão da formação de professores, aliada à discussão sobre a profissionalização, tem se evidenciado, como um dos principais desafios impostos à comunidade social, particularmente ao setor formativo, no caso, as universidades e IES em geral, que oferecem cursos de licenciaturas.

Desse modo, diante das necessidades, vicissitudes e desafios inerentes à educação, enquanto fenômeno sociocultural e multicultural, cujo postulado central questiona e defende a superação das desigualdades sociais, emerge a problemática de profissionalização docente, dentre os principais desafios educacionais contemporâneos.

Ressaltamos, pois, nessa perspectiva que a profissionalização docente vive uma crise, neste caso, configura-se como um dos pilares de uma crise mais ampla, mais profunda, cujos resquícios indicam acerca de uma formação deficitária de professores, um dos fatores que têm impedido a educação brasileira de incluir-se no contexto do Primeiro Mundo.

Neste artigo, objetivamos explicitar acerca de um desses desafios que o campo de formação de professores precisa vencer. Portanto, focalizaremos, como objeto de discussão a questão da profissionalização docente, evidenciando sua importância para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) afirmam que, na contemporaneidade, a profissionalização docente avulta dentre as problemáticas centrais que postulam a mudança educativa, implicando "*[...] uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente*" (p.19).

Implica, nessa perspectiva, superar o Modelo Hegemônico de Formação (MHF). Neste formato, misturam-se várias tendências características do "racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional" (p.21). Emerge desse modelo um professor consumidor de saberes, relativizando seu potencial produtivo, o que, de fato, não contribui para acentuar seu processo de profissionalização. Portanto, como forma de mudança e de fazer avançar o processo formativo em bases sólidas e que vislumbrem atender as demandas do Século XXI, propõem que a base de sustentação da formação esteja apoiada no que denominam "Modelo Emergente de Formação", que defende a profissionalização como o ponto chave no processo de formação de professores.

Uma profissionalização competente, como discutem Ramalho, Nuñez e Gauthier, supõe a exigência de uma prática docente profissional competente. Ou seja, requer

*assumir a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento de inovação educativa [...], como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos (2003, p. 23).*

Assim perspectivada, tanto a reflexão, como a pesquisa e a crítica emergem como referenciais teóricos que na sua convergência propiciam, exigem ou demandam a presença dos diversos saberes mediando o processo de formação docente, seja no que se refere a sua aquisição, produção ou veiculação. A reflexão sobre a prática, por si só, certamente será insuficiente, devendo ser apoiada em aportes teóricos e metodológicos.

A pesquisa, pela própria natureza, contribui com eixos metodológicos que contribuem para fazer ampliar o desenvolvimento profissional. Enquanto a crítica, sua contribuição se revela por meio do esforço docente contínua em reformular e recriar a realidade circundante, bem como na busca de superação de práticas pedagógicas superficiais, vislumbrando a compreensão e a transformação da realidade educativa.

Diante dessas considerações, a realidade que se apresenta é que ser professor demanda a necessidade de um aporte diversificado de conhecimentos e de saberes. É como revela Pimenta, começa-se a ser professor com o professor que temos, neste caso um desafio se impõe: "[...] aprender a ser ou a não ser, o que queremos e o que não queremos. É um nível de saber que vai sendo depurado ao longo da vida" (2002, p.13). Para tanto, a escola e os professores formadores necessitam ser reconfigurados. Isto é, a escola tornando-se um espaço de cultura, de reflexão individual e coletiva e os professores assumindo sua condição de sujeitos detentores de saberes, produtores de saberes e, portanto, mediadores do processo de ensinar e aprender.

Portanto, o entendimento é de que a formação e o desenvolvimento profissional docente apresentam-se na atualidade como importantes processos que vêm sendo desenvolvidos no contexto educacional, para atender as demandas e as transformações dessa nova sociedade e como forma de responder aos desafios colocados pela realidade, que exige um profissional da educação cada vez mais qualificado, capaz de adotar novos procedimentos de ensino e assumir uma postura investigativa, reflexiva e crítica. Existem, contudo, evidências de que a atual formação do professor é insuficiente para garantir a aprendizagem profissional consistente, apontando para a necessidade de proporcionar ao professor, além de uma sólida formação inicial, a oportunidade de formação continuada.

Compartilhando esse modo de pensar, Pimenta (1994) em suas reflexões discute sobre a construção da identidade do professor. Segundo ela, a profissão de professor como as demais profissões, deve responder aos desafios postos pelas sociedades, sendo que na sua opinião, a educação escolar na sociedade contemporânea não tem correspondido às

exigências da população, decorrendo então a necessidade de se definir nova identidade profissional do professor.

No contexto destas discussões sobre o processo de construção dessa nova identidade do professor, comporta situar as dimensões do saber necessário para ser um professor nesse século XXI, abordadas por Delors (2001), o qual define como pilares da educação: saber aprender, saber pensar, saber fazer, saber conviver e saber ser.

Nessa perspectiva, Delors explica que saber aprender requer a aquisição permanente de conhecimentos, habilidades e atitudes. A dimensão do saber pensar consiste na utilização de ferramentas do pensamento na busca de informações. O saber fazer caracteriza-se pela junção e explicitação de vários saberes na tessitura da prática pedagógica. O saber conviver refere-se às relações vividas pelos docentes nas diversas áreas de atuação e o saber ser permeia os demais saberes através da postura ética e moral que cada professor assume na ação pedagógica.

Na tentativa de situar a discussão acerca dos saberes e das habilidades que servem de base ao trabalho do professor, especialmente na escola, abordaremos algumas definições de saberes, apresentando aquela que orienta nosso pensamento ao falarmos sobre a especificidade da docência.

Saber é “aquilo que, para determinado sujeito, é adquirido, construído através do estudo ou da experiência”. (BAILTEROT, 1994, p.27). Saber e conhecimento são considerados como “representação do real, que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e explicar fenômenos observados na realidade[...]”. (PERRENOUD, 2001, p.28).

Nesse sentido, a literatura educacional da área aponta vários estudos sobre os saberes e o processo de formação do professor, destacando dentre esses Fiorentini (1994), Freire (1996), Imbernón (2000), e Pimenta (2001). De modo geral, esses estudos explicitam os saberes relativos tanto à formação inicial quanto aos construídos no exercício da profissão docente, evidenciando que o ensino requer saberes atualizados e, principalmente, especializados.

A esse respeito, Fiorentini (1994) analisa que a formação de professores adota como eixo principal o conhecimento que o docente deve possuir sobre sua disciplina. Discute que os aspectos pedagógicos ou relativos à prática docente, a rigor, não são valorizados. Enfatiza, ainda, que embora o conhecimento da disciplina tenha se destacado no processo de formação do professor, este não é explorado em sua totalidade, bem como aspectos relacionados à organização e à sistematização das idéias e conceitos não são amplamente explorados pela academia, trazendo como consequência mais evidente, a curto prazo, lacunas para a formação inicial.

Fioentini (1994) destaca, pois, a importância da reflexão teórica e epistemológica sobre os conteúdos de ensino. Segundo ele o domínio teórico do conhecimento é fundamental para que o professor construa autonomia intelectual para produzir seu próprio currículo, que será constituído pelo conhecimento teórico produzido historicamente e pelo conhecimento escolar produzido pelo aluno.

Acerca dos saberes necessários à formação docente, Freire (1996), também, contribui de forma significativa sistematizando os saberes que considera indispensáveis à prática docente. Segundo ele, a formação docente deve contemplar a discussão sobre a concepção de ensino, enfatizando que ensinar não é transferir conhecimento, mas proporcionar situações que possibilitem a produção ou a construção do conhecimento. Outra dimensão do saber, também destacada por esse teórico é a relação teoria e prática, ao enfatizar que a reflexão do professor sobre a prática deve ser crítica. Esses dois componentes – teoria e prática - constituem o núcleo norteador da formação do educador. Nessa perspectiva, a teoria busca orientar uma ação que possibilite a transformação.

Shulman, citado por Fiorentini (1996), discute a formação docente evidenciando que em relação aos conhecimentos dos professores sobrepõem-se os aspectos didático-pedagógicos em detrimento de conhecimento sobre o conteúdo de ensino. Nesse sentido, inclui-se a discussão de prática docente reflexiva, enfatizando, sobremaneira, a importância dos aspectos fundamentais da formação teórica do professor.

O estudo de Pimenta (2001) apresenta importante contribuição quando se discute os saberes da docência. A autora destaca, nesse sentido, os saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os saberes da experiência compreendem aqueles construídos pelo professor por meio de um processo permanente de reflexão de sua prática, mediada pela prática desenvolvida pelos colegas de trabalho. Assim, um dos desafios postos aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de encaminhamento da profissionalização docente, isto é, contribuir na construção da identidade profissional do professor.

Quanto aos saberes do conhecimento referem-se àqueles saberes específicos adquiridos no curso de formação inicial e engloba a revisão das funções desempenhadas pela escola na transmissão desses conhecimentos. Nessa perspectiva, conhecimentos não se reduzem a informações, mas implicam também trabalhar com um considerável lastro de informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Compete, portanto, aos cursos de formação inicial preparar os futuros professores para o contexto da contemporaneidade, que tem a ver com a consciência ou sabedoria no sentido de vincular os conhecimentos de maneiras útil e pertinente.

Os saberes pedagógicos envolvem os conhecimentos didáticos que orientam na organização e operacionalização do trabalho pedagógico. Implica reconhecer que para saber ensinar não bastam a dominante experiência e o conhecimento específico, mas se fazem necessários os saberes relativos à ação pedagógica, tais como: a relação professor/aluno, as técnicas de ensino, a organização do trabalho docente, dentre outros. Desse modo, a orientação didática deve adotar a pesquisa como princípio formativo da docência, trabalhando o saber de forma integrada ao saber fazer, contribuindo efetivamente para a formação e profissionalização do professor.

Na perspectiva de construção da identidade do professor vários outros saberes podem ser destacados e considerados importantes à prática reflexiva e à formação profissional do professor. Convém ressaltar que a história da formação de professores tem sido marcada pela fragmentação desses saberes, na medida em que tais saberes, a rigor,

vêm sendo construídos/mobilizados de forma desarticulada e, às vezes, sobrepostos uns aos outros.

Na verdade, o que se observa é a presença de uma relação conflituosa entre os saberes teóricos, ou seja, os saberes provenientes da academia e aqueles produzidos pelos professores no exercício da profissão. Os saberes dos especialistas caracterizados pelas reflexões teóricas tendem a fragmentar e simplificar a prática complexa da sala de aula, enquanto os saberes da prática parecem mais próximos do agir do professor, pois estão ligados ao fazer pedagógico docente.

Segundo Fiorentini (1994), esse distanciamento entre os saberes científicos, praticados e produzidos pela academia e os saberes praticados e produzidos pelos professores na prática docente, configuram-se na relação teoria e prática.. Assim concebida, destaca que essa relação pode ser decorrente de uma cultura profissional caracterizada ou pela racionalidade técnica que valoriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo que exclui a formação e a reflexão teórica.

Acrescenta, neste caso, que na relação teoria/prática os conhecimentos oriundos da prática são fundamentais na construção da significação dos conhecimentos teóricos, bem como, mostra que na ação pedagógica estão presentes elementos sociais, éticos, políticos, culturais, afetivos e emocionais, aspectos que evidenciam a complexidade da prática pedagógica.

Contrapondo-se a essa fragmentação dos saberes, Alarcão (1996) propõe como alternativa de superação a construção dos saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas apresentadas pela realidade. Segundo a autora, considerar a prática social como ponto de partida e de chegada implica ressignificação de saberes na formação de professores. Dessa forma, defende a formação inicial vinculada à prática, pois não concebe um saber fazer que não se processe a partir do próprio fazer.

Alarcão coloca, também, como perspectiva, a construção da relação teoria e prática. Nessa relação é fundamental a articulação dos diversos saberes. Desse modo, defende que na formação inicial dos professores não deve haver dicotomia entre teoria e prática. Esta deve constituir o eixo principal da formação profissional do professor articulando a teoria e a prática do ensino e promovendo atividades que contribuem para a formação contínua do professor.

Assim, nos diferentes estudos e discussões referidos há, explicitamente, a compreensão de que a docência exige saberes peculiares. Parafraseando Gauthier (1998), podemos afirmar que o ensino é um ofício feito de saberes. Ter talento, ter bom senso, saber o conteúdo não é suficiente para exercer o magistério. A profissão docente exige saberes especializados em face da especificidade e da complexidade do trabalho docente.

Referimo-nos, neste caso, a saberes docentes especializados, realçando o plural nesta expressão, por entendermos que na prática de ensinar o professor articula saberes diversos para dar conta das complexas solicitações do exercício profissional. O professor precisa saber socializar conhecimentos. O professor precisa planejar/avaliar. Precisa saber

orientar a gestão de sala de aula. Necessita, pois, saber lidar com as situações inusitadas que emergem na sala de aula.

Assim, pensar a formação docente demanda considerar os múltiplos saberes requeridos na vivência da profissão. Devemos, portanto, compreender que a prática de ensinar é demarcada, também, pela história de vida dos professores, pelos saberes da formação inicial, pelos saberes da tradição pedagógica, pelos saberes da experiência, dentre tantos outros.

Para explicitar melhor nossa compreensão, evocamos Paulo Freire, que nos deixou um valioso legado sobre educação. Freire (1998), por entender a complexidade do trabalho docente, fala de saberes necessários à prática educativa e, dentre outros aspectos, destaca:

- \* Ensinar exige pesquisa.
- \* Ensinar exige respeito aos saberes do educando.
- \* Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática de ensinar.
- \* Ensinar exige consciência do inacabamento.

O pensamento Freireano revela que muitos são os desafios no que concerne à construção dos saberes docentes. Devemos compreender, portanto, o inacabamento do professor, isto é, do seu processo formativo. E, principalmente, devemos entender que a formação docente, inicial ou continuada, tem um longo caminho a percorrer.

Reafirmamos, assim, que a formação profissional docente não deve limitar-se a um processo mecânico de construção de destrezas profissionais, contudo deve fundamentar-se num sólido e amplo repertório de saberes que possibilite ao professor o desenvolvimento de diferentes capacidades para uma atuação profissional bem sucedida.

Devemos realçar que a formação inicial docente não é o único locus de aprendizagens profissionais. Os saberes dos professores possuem natureza diversificada e provêm de fontes diversas, compreendemos, desse modo, que:

- a formação inicial é a etapa preambular do desenvolvimento profissional docente
- o professor é capaz de produzir saberes peculiares ao seu ofício
- é necessário ressignificar a formação inicial docente, articulando-a às concretas situações de ensino
- ensinar jamais poderá ser caracterizado como transferência de conhecimentos, mas deverá ser experienciado como uma aventura criadora.

A formação profissional docente, suas peculiaridades, fragilidades e possibilidades têm merecido uma atenção especial no contexto sócio-educacional brasileiro. Portanto, esta temática tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, revelando modelos e tendências formativas orientadas para melhoria da profissionalização docente e para excelência da prática pedagógica do professor.

Com efeito, diferentes estudos analisam como vem se configurando a formação docente no Brasil e apontam as várias tendências que têm marcado os processos formativos

dos professores. Podemos afirmar, a título de ilustração, que ora se propõe formar o professor como profissional habilitado à transmissão de conhecimentos, ora se postula este profissional, como um técnico com habilidades para propor e executar ações e ora se propõe que sua formação esteja preocupada em situá-lo como dinamizador de aprendizagens. No momento atual a perspectiva que vem se fortalecendo refere-se a formar o professor como um pesquisador de sua própria prática, ou seja, como um profissional crítico-reflexivo.

Afinal, no contexto desta discussão, comporta registrar algumas indagações: que tipo de formação profissional deve ter o professor para exercer de forma competente o seu metier? Qual o perfil que um egresso do processo formativo inicial deve ter para ensinar de acordo com os desafios que a escola e a sociedade apresentam? Pelo exposto, queremos destacar que estes questionamentos iluminam nossas reflexões sobre o professor, sua formação e, conseqüentemente, sobre seu processo de desenvolvimento profissional docente. De modo especial, nossa intenção é realçar:

- a formação como ponto fundamental para a ressignificação da prática pedagógica do professor e para sua profissionalização;
- a formação profissional como um processo organizado cujo objetivo principal é melhorar a atividade educativa;
- a formação de docentes e sua relação com o processo de globalização, com a ampliação das novas tecnologias da informação e da comunicação;
- a formação e a especificidade dos saberes requeridos no exercício da profissão docente;
- a complexidade do trabalho docente e sua relação com os saberes da formação profissional do professor;
- e, a formação como processo complexo e, sobretudo, inconcluso.

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto Editora, 1996.
- ALTET, M. **Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas**. In: PERRENOUD F. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BEILLEROT, J. **“Savoir”**. In: **Dictionnaire de l’ education et de la formation**. Paris: Nathan, 1994.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paes e Terra, 1998.
- FIORENTINI, D. **Rumos da Pesquisa brasileira em educação matemática**. Campinas, Unicamp. Tese de doutorado em metodologia do Ensino, 1994.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.