

PARA PENSAR A FORMAÇÃO E OS SABERES DE PROFESSORES: DOS LIMITES E DAS POSSIBILIDADES.

Georgina Quaresma Lustosa¹ (UFPI)

Antonia Edna Brito² (UFPI)

GT – 02 – Formação de professores.

O propósito que motiva este estudo é levantar questionamentos e discussões sobre a formação inicial do professor das séries iniciais do ensino fundamental, buscando proceder a uma reflexão acerca da efetividade da formação do docente, bem como da finalidade de questionar os saberes privilegiados nessa formação na perspectiva de verificar se tais saberes respondem às demandas postas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Trata-se de um estudo que estabelece uma discussão teórica sobre a docência e a especificidade da formação profissional do professor, focalizando os processos formativos como espaços que podem articular os saberes da formação às peculiaridades das práticas de ensinar.

Hoje, a formação profissional do professor é uma questão emergencial colocada na pauta das discussões no cenário da educação brasileira. Esta temática, analisada a partir de diferentes estudos (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999; THERRIEN, 1997), sinaliza para a necessidade de reflexões a respeito dos saberes requeridos na prática docente. Lembrando-se que essa prática, percebida em sua complexidade, requer do professor a mobilização de diferentes saberes para dar conta da especificidade e das diferentes exigências do ato de ensinar.

O professor, no exercício de sua prática, envolve-se em uma diversidade de situações que exigem uma gama de saberes sobre o ensinar/aprender. Segundo Tardif (2002), esses saberes são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa (saberes da formação, saberes pessoais e saberes da experiência).

A formação do professor no Brasil, nesta perspectiva, constitui-se uma questão que, de uma forma ou de outra, levanta preocupações, ressurgindo com bastante ênfase a partir da década de oitenta, quando os professores reivindicaram para si o direito de refletir sobre a problemática da educação nacional (NEVES, 1994).

Até então, a abordagem que estava no centro das análises sobre a formação do professor, enfatizava, sobretudo, a questão técnica e política do trabalho pedagógico. Assim, a competência profissional do professor tinha como exigência maior o peso da formação técnica, cujos princípios valorizavam o caráter instrumental do fazer pedagógico.

Vale registrar aqui, que a racionalidade técnica, orientou e serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais em todas as áreas e dos professores em particular durante grande parte do século XX. A crítica a esse modelo técnico instrumental vem gerando estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula (MONTEIRO, 2001).

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

2. Professora Dra. Antônia Edna Brito da Universidade Federal do Piauí.

No momento atual, as pesquisas sobre formação docente apontam para a necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. Considerando-se, assim, que o docente, em sua caminhada, constrói e reconstrói seus saberes conforme as necessidades que surgem no cotidiano da sala de aula, segundo ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e suas histórias de vida.

A discussão sobre esta nova compreensão da prática pedagógica do professor surge, nas décadas de 1980 e 1990, em âmbito internacional, com a contribuição de autores, tais como: Nóvoa (1995); Tardif (1996); Gauthier (1996) e Schön (1992); analisando a natureza da profissão docente, bem como ressignificando os saberes e a formação do professor.

Entre os motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores na tentativa de buscar um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade e fortalecimento da identidade da profissão (TARDIF, 2002).

No contexto das pesquisas educacionais brasileiras (a partir de autores como FIORENTINI, 1998; THRRRIEN, 1997; PIMENTA, 1999; SILVA, 1994; PENIN, 1995, entre outros), a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área, apesar de recente, que vem se tornando cada vez mais expressiva. Precisando, entretanto, de mais estudos e pesquisas que identifiquem as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas, os enfoques e as tipologias utilizadas e criadas por pesquisadores do exterior e do Brasil que trabalham esta temática.

Vem-se observando que as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática docente como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam, ou que procuram ainda, separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora de forma um tanto tímida, é a partir da década de 1990, que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes docentes e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido (NUNES, 2001).

É neste período, ainda conforme Nunes (2001), que se inicia o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisas que passam a considerar a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscando resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação num enfoque que vai além da abordagem acadêmica, envolvendo a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Neste contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem, num primeiro momento, com a marca da produção internacional, já citada, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, que valoriza este profissional, a partir da análise de suas trajetórias profissionais e histórias de vida. Conforme Nóvoa (1995, p. 119),

esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

A questão da formação de professores, da prática pedagógica, dos saberes docentes, do processo ensino-aprendizagem, da relação teoria-prática no cotidiano escolar, faz parte de uma discussão considerada e estudada por longo tempo dentro do paradigma da racionalidade técnica, na qual a escola era tida como o local privilegiado para a transmissão do saber pelo professor, que detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno.

Hoje, o desafio da formação de professores dentro de outras concepções, se faz urgente e necessário, considerando as exigências postas pela realidade histórico-social do mundo atual. Vive-se num momento de crescentes incertezas e imprevisibilidade, em que o profissional, principalmente o professor, precisa ser criativo, autônomo, reflexivo e competente na sua dimensão mais integradora.

O modelo de racionalidade técnica como concepção de atuação profissional, segundo o pensamento do Contreras (2002), revela sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado e regulado segundo um raciocínio infalível. A rigidez com que se entende a razão, dentro da perspectiva positivista, é o que provoca essa incapacidade para atender aos processos formativos do ser humano. Essa concepção de racionalidade técnica instrumental deixa de fora do seu olhar todos os aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Ou seja, as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta das diversidades humanas.

Entende-se que a ciência dogmatizada nos últimos séculos pelos critérios formais, embasada em metodologias e técnicas positivo-quantitativas rigorosas, precisa ser desconstruída. A nova ciência deve ser construída sobre pilares da competência instrumental e técnicas formais, mas que a elas não se limite, porém se complete nos aspectos humanos. Seja uma ciência a serviço do ser humano, de conteúdos políticos, éticos, a serviço do povo, a serviço da sociedade, a serviço da totalidade.

A intenção aqui defendida não é o abandono de uma postura científica nos processos formativos, mas sim uma postura científica que, no lugar de impor modelos prontos e apriorísticos, se instrumentalize para investigar o fenômeno educativo em sua especificidade dentro de sua diversidade.

Entretanto, é compreendido que a escola, assim como os professores, começa a mudar, a ressignificar seus conceitos. A questão dos saberes docentes começa a se apresentar com um outro enfoque, em decorrência de pesquisas internacionais e brasileiras (literaturas já citadas), que passaram a considerar o professor um profissional que adquire e desenvolve saberes a partir da prática e no confronto com as condições postas no cotidiano escolar (NUNES, 2001).

Apesar dos avanços, Therrien (1992), adverte que os estudos sobre a formação de professores ainda persistem numa presente dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência.

Tardif (1992, p. 220), ao fazer referência a essa questão destaca que os saberes da experiência são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundamentados no trabalho e no conhecimento do meio. E acrescenta que, “são saberes que brotam da

experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva, sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Pensar, pois, a formação inicial ou contínua de professores deverá, por um lado, ter como norte a compreensão de que este profissional é um sujeito produtor de saberes, pois, no dia-a-dia de sua vivência profissional articula e constrói diferentes conhecimentos em respostas aos desafios que surgem em sua prática docente. Entende-se que a prática docente requer que o professor domine um repertório de saberes. Desse modo, é urgente que o professor, nos processos formativos (inicial ou contínuo), possa adquirir saberes eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para os seus alunos e para ele mesmo.

Compreende-se ainda, que o professor no exercício da prática pedagógica, deve possuir habilidades, saberes e competências que o diferenciem na sua atuação. A compreensão com a qual trabalha, o comportamento político, a competência no campo teórico de conhecimento em que atua, a competência técnico-ético-social e profissional, são qualidades fundamentais no exercício do seu fazer pedagógico.

Em relação aos saberes docentes, é importante considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, são capazes de objetivar, partilhar e inovar continuamente suas práticas, no sentido de crescerem no seu fazer profissional e no seu ser pessoal.

Considera-se, assim, que o professor, em sua trajetória de vivência em sala de aula, constrói e desconstrói seus saberes conforme a necessidade de utilização dos mesmos, conforme ainda, suas experiências de vida, seus percursos formativos e profissionais.

Por outro lado, ao analisar-se os processos formativos devem ser considerados aspectos relacionados às proposições da nova LDB (Lei 9394 / 96), apontando para a necessidade de que essa formação se efetive em cursos superiores. Já em torno desta questão Scheibe (2002), pondera que a nova LDB vem propor um novo modelo de profissional para a área da educação – modelo dos institutos superiores de educação. Segundo ela, essa formação, embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário e passa a constituir-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior.

A autora em referência, alerta, também, sobre a intenção de não responsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores. Desvalorizando, dessa maneira, a formação acadêmico-científico-pedagógica destes profissionais. Sua crítica se estende a possibilidade de a LDB conferir diplomas de licenciatura para bacharéis ou outros graduados. O que representa um verdadeiro desrespeito à profissão docente. Nesta perspectiva, as políticas de formação docente, apresentam-se como projetos formativos aligeirados, sem que haja um processo efetivo de discussão com os profissionais da educação.

Portanto, a intenção deste estudo é analisar os saberes mobilizados na prática docente de professores das séries iniciais do ensino fundamental, enfocando a relação entre os saberes requeridos pela prática docente e os saberes privilegiados no processo formativo. Entende-se que, para o contexto da educação atual, esta pesquisa terá grande influência, tanto de caráter científico, quanto social, político, cultural, profissional e pessoal. Trata-se de um estudo que pretende contribuir com as discussões relativas à formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental, perspectivando a necessidade de relação íntima entre os

saberes dessa formação e os saberes requeridos pela prática docente vivenciada no cotidiano da escola.

Em virtude do exposto, este estudo será desenvolvido numa escola da rede pública envolvida com as séries iniciais do ensino fundamental. Trata-se de um estudo empírico de natureza qualitativa, em desenvolvimento no curso de mestrado em Educação.

Nesta pesquisa intenta-se, também, levantar questionamentos e discussões a respeito dos saberes que fundamentam o fazer docente na perspectiva de contribuir para a redefinição do processo de formação do professor. A redefinição deste processo de formação poderá assegurar entre outras coisas:

- relação estreita entre saberes da formação e saberes requeridos pela prática docente;
- atendimento às necessidades emergentes no cotidiano escolar;
- desenvolvimento da ação docente de forma autônoma e competente;
- fundamento da ação docente voltada para o desafio de educar pela pesquisa e práticas pedagógicas interdisciplinares na abordagem dos diferentes conteúdos curriculares.

Com esta concepção, analisar a formação e a prática docente implica pensar nas necessidades formativas que se desenham em nossa sociedade complexa e globalizada. Implica, ainda, compreender a necessidade de superação de modelos/paradigmas de formação pautados na racionalidade técnica, cujos princípios valorizam o caráter instrumental do fazer pedagógico. Entende-se que o processo formativo do professor exige um novo modelo educacional, capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, que deixe de ver o conhecimento no âmbito de uma perspectiva fragmentada, estática, e o reconheça como um processo em construção a ser desenvolvido num contexto dinâmico do vir-a-ser.

A formação profissional do professor deverá, portanto, articular-se às demandas sociais, econômicas e culturais. Dessa maneira, a formação docente requer entender a necessidade de sintonia entre teoria e prática, compreendendo a indissociabilidade entre o pensar e o fazer. A sintonia entre a teoria e a prática permitirá a compreensão dos problemas reais postos pela prática, conferindo ao docente mais segurança do agir pedagógico.

Compreende-se que os conhecimentos adquiridos na vivência escolar passam por um processo de construção e reconstrução contínuo e não por etapas fixadas e definidas no tempo. Acredita-se na formação como um processo inacabado, como um projeto contínuo e dialético, como algo dinâmico e histórico, pois conforme Pinto (1986, p. 34), “a historicidade pertence à essência da educação”.

A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. Em virtude do caráter criador do saber, que todo saber possui, o homem que adquire conhecimento é levado naturalmente a desejar ir mais além. Como afirma Rodrigues (1986, p. 7), “os caminhos da educação são intermináveis, pois ela é do tamanho da vida”.

Desse modo, existem necessidades emergentes no contexto profissional e pessoal do professor, conforme referência feita acima, que remetem à ressignificação da formação deste profissional.

Pensar a problemática da formação de professores e os saberes presentes nessa formação, é uma questão que no momento atual adquire especial relevância e destaque entre nós. A busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola comprometida com a formação para a cidadania exige necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como à formação continuada.

A necessidade de desconstrução do modelo de formação tradicional tecnicista baseado numa racionalidade exclusivamente epistêmica, está presente no desejo e nos atuais debates sobre a formação de professores. O que é questionado freqüentemente nestas discussões é a preocupação de associar saber docente e racionalidade técnica, mas uma racionalidade concebida em função da realidade dos atores sociais, uma racionalidade que se alicerça em saberes “imperfeitos, lacunares e limitados” (TARDIF, 2002, p. 224).

Acredita-se numa proposta de ressignificação da formação de professores que busque uma visão de conjunto do trabalho docente. Um olhar que vislumbre as dimensões humana, técnica e político-social do processo formativo. Ainda, um olhar a favor de uma nova racionalidade aberta, instável e alimentada por saberes humanos, apoiados na vivência, na experiência e na vida.

Assim, pode se pensar nos limites e nas possibilidades de um processo formativo consciente, capaz de contribuir efetivamente para a formação de professores competentes, críticos, reflexivos e autônomos. Ressaltando-se que, a competência, referida neste trabalho, não está limitada, a um conjunto de conhecimentos que tenham relação apenas com os campos científicos e pedagógicos (MENESES, 1996). A competência aqui está resgatada, na concepção de Rios (1995), na dimensão técnica e política, ou ainda, na sua dimensão integradora, técnica / ética / política.

Vale ressaltar também, que a competência não está estabelecida de uma vez por todas. Não é algo estático, ao qual deva-se ajustar o comportamento dos indivíduos. A competência é construída quotidianamente nas vivências sociais.

No que concerne à proposição de se formar professores reflexivos, é necessário considerar o sentido e a dimensão deste termo no discurso pedagógico. Na análise de Pimenta (2002), há preocupação com a propagação e a possibilidade de banalização deste conceito, considerando que é possível o surgimento de um praticismo, no qual a prática seria suficiente para a construção do saber docente. Ocorreria assim, um possível individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si mesma, e ainda, da possibilidade de uma hegemonia autoritária que levaria a considerar a perspectiva da reflexão como uma via única capaz de apontar solução para os problemas da prática.

Outro risco pontuado, nessa discussão, é a apropriação indiscriminada e sem críticas contextuais da perspectiva da reflexão, transformando o conceito professor reflexivo em mera expressão da moda. Principalmente, pelas reformas educacionais dos governos neoliberais que não consideraram sua potencial dimensão político-epistemológica.

A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo empreendida por Pimenta (2002), permite superar as suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico, que necessita, logicamente, do acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. A autora pontua, ainda, que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. O que é

observado, nesse contexto de críticas, é que a reflexão deve se construir, sem dúvida, como um processo coletivo, sistemático e, principalmente, crítico.

Diante do exposto, o que se postula é a possibilidade de formação de professores com capacidades para construir práticas bem sucedidas, para atuarem com autonomia. É importante ressaltar, segundo a compreensão de Contreras (2002), que a autonomia não pode ser analisada a partir de uma perspectiva individualista ou psicologicista, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuísem a priori. A autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício crítico cotidiano, uma conquista permanente das pessoas.

A perspectiva do docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produtos da complexidade, da ambigüidade e dos conflitos das situações postas nos ambientes de aprendizagens.

É necessário a consciência da complexidade e do conflito de interesses e de valores nos espaços educacionais, e é essa consciência que faz com que as decisões autônomas tenham que ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista.

Assim, já não falamos da autonomia como uma capacidade ou atributo que se possui, mas de uma construção permanente em uma prática de relações. O importante é o entendimento dentro desta perspectiva de que autonomia não é exatamente uma condição que se possui como requisito prévio à ação. A autonomia profissional é uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social. Então, a autonomia se constrói no encontro do fazer pedagógico.

Portanto, no contexto das discussões / reflexões construídas neste estudo aflora o entendimento da docência como um ofício que requer um profissional com formação específica. Aflora, inclusive, a compreensão de que esta afirmação deve sustentar-se numa racionalidade que valorize o exercício profissional enquanto locus de aprendizagens. Enfim, o que se postula é que os processos formativos assegurem aos profissionais uma formação competente, com consciência profissional para refletir sobre o ser e o fazer-se professor de profissão.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda. (org.) et alli. **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor (a)-pesquisador (a).** Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTEIRO, Ana N. F. da C. **Professores: entre saberes e práticas**. IN: Revista & Sociedade, ano XXII, nº 74 – 2001. Campinas: CEDES, 2001 p. 121 – 142.

MENESES, L. C.(org.) et alli. **Formação de professores de ciências – no âmbito ibero-americano**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. IN: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74 – 2001. Campinas: CEDES, 2001 p. 27 – 41.

PENIN, S. T. **A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino**. Cadernos de Pesquisa, nº 92, São Paulo, fev. 1995, p. 5 - 15.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido, Evandro Ghedin, (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

RIOS, Teresinha Azevedo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8ª. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção educação contemporânea).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós – LDB: vicissitudes e perspectivas. IN: VEIGA, AMARAL (orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47 - 61.

SILVA, M. H. G. F. **Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica**. Cadernos de Pesquisa nº 89, maio, 1994, p. 39 - 47.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. & GAUTHIER, C. **Os professores face o saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação nº 44, 1996, p. 215 – 233.

TERRIEN, Jacques. **A natureza reflexiva da prática docente**: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. Educação em Debate nº 33, ed. UFC, 1997, p. 5 – 10.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e formação do professor. In: NETO Alexandre Shigunov e MACIAL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

