

FORMANDO PARA A DIVERSIDADE: DISCUTINDO A RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES

Georgina Quaresma Lustosa

Introdução

O presente estudo tem como propósito levantar questionamentos e discussões sobre a formação de professores na sociedade contemporânea, buscando proceder a uma reflexão acerca dos saberes privilegiados nessa formação na perspectiva de verificar se tais saberes respondem as demandas postas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na ação do cotidiano escolar. Trata-se de um estudo que estabelece uma discussão teórica sobre a formação continuada do professor, focalizando os processos formativos como espaços que podem articular os saberes da formação às peculiaridades das práticas de ensinar e aprender, entendidas em sua natureza complexa, multifacetada e, particularmente, marcada pela diversidade e heterogeneidade. A sociedade que vivemos hoje se constitui em sociedade da informação, ou mais apropriadamente, em sociedade do conhecimento. Neste contexto, associam-se à informação características de revisão contínua e de crescente grau de complexidade. Seu conceito está intimamente ligado a novas experiências de espaço e tempo.

Para darmos conta de pontuar e refletir sobre a temática proposta tomamos como referencial produções de pesquisadores/estudiosos, tais como: Nóvoa (1992), Schön (1992), Giroux (1997), Pimenta (2002), Tardif (2002), Rosemberg (2002), entre outros. A propósito, este texto está organizado de modo a apresentar, inicialmente, uma análise dos processos de formação docente, realçando a especificidade da docência. No contexto das discussões, analisamos os saberes da docência, explicitando a importância da reflexão nas práticas pedagógicas do professor.

Formação Docente: algumas reflexões

A preocupação com a formação de professores e com os saberes que demarcam esse processo formativo, justifica-se por sua importância no contexto das dimensões das práticas pedagógicas. Hoje, principalmente, o desafio da formação de professores, inclusive o desafio da formação continuada deste profissional, se faz urgente e necessário, considerando a realidade histórico-social do mundo atual. Vivemos num momento de crescentes incertezas e imprevisibilidade, onde o profissional, principalmente o docente, precisa ser criativo, autônomo, reflexivo, e competente na sua dimensão mais integradora.

Além de mudanças que se processam tão rapidamente, a própria dinâmica do conhecimento exige uma formação contínua e permanente dos professores. Segundo Pedro Demo (2002, p, 83), “mais que outros profissionais, o professor envelhece rápido, pois lida diretamente com a fonte principal da inovação, que é o conhecimento”.

Compreendemos que o conhecimento de forma geral, e os saberes adquiridos na vivência escolar e na vida, de modo especial, passam por um processo de construção e de reconstrução permanente e não apenas por etapas fixadas e definidas no tempo. Acreditamos, portanto, 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 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”.

A formação de professores no Brasil sempre foi uma questão que, de uma forma ou de outra, levantou preocupações, mas essas preocupações ressurgem com bastante ênfase na década de oitenta do século passado, quando os professores brasileiros reivindicaram para si o direito de refletir sobre a problemática da educação nacional (NEVES, 1994).

Na sociedade contemporânea, a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, tanto que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), avançaram nesta discussão, embora existam lacunas no sentido de execução destas leis.

Estamos conscientes de que a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do PNE, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo,

a valorização do magistério. Sem esta condição básica, ficam podados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só poderá ser obtida por meio de uma política global de magistério que contemple simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada destes profissionais (PNE, 2001).

A formação docente apresenta-se hoje como um dos maiores desafios para o PNE, portanto, para o poder público e, logicamente, para a sociedade como um todo. A implementação de políticas públicas de formação de professores, indispensável para assegurar à população o acesso à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem uma ampla valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional, portanto, no processo de desenvolvimento sustentável do país.

Concordamos com Rosemberg (2002), que compreende que os professores e sua formação só poderão ser um dos pilares inovadores do processo educativo se a eles forem dadas condições objetivas e subjetivas de existência, portanto, condições concretas de sobrevivência pessoal e profissional. Quando pensamos, portanto, no processo de formação dos professores, devemos considerar também os fatores presentes no cotidiano escolar que influenciam a vida pessoal e profissional destes sujeitos.

Considerando o dinâmico processo do conhecimento, podemos ver que a necessidade de continuidade do processo de formação dos professores situa-se no campo das possibilidades de manterem vivas e atuais as aprendizagens adquiridas no tempo, de construir e reconstruir o conhecimento no âmbito de uma sociedade em constante mutação.

Não podemos negar o avanço das ciências e das tecnologias no contexto da sociedade atual, que como uma avalanche avança tanto no sentido da expansão de suas fronteiras e reconstrução de seus referenciais teóricos quanto no sentido da penetração mais intensa em todos os meandros da vida humana em sociedade. Assim, faz com que a educação assuma caráter de permanente recomeço e renovação constante.

Como pontua Rosemberg (2002, p.35), a formação continuada do professor tem sido discutida e colocada como um importante fator que pode contribuir de forma efetiva para a mudança dos processos formativos e, portanto, do curso da história da sociedade. Contribuindo, assim, para resgatar a complexa tarefa social reservada à educação que é

“transformar criticamente a realidade por meio da construção e da disseminação do conhecimento”.

Diante das mudanças histórico-sociais e da diversidade do mundo hoje, diante da rapidez e da complexidade das transformações que afetam a todos os setores da vida humana, portanto, afetam diretamente a escola, a melhor maneira de aperfeiçoar as competências dos professores é prepará-los para vivenciar e administrar as mudanças e as inovações num constante processo vivido na diversidade, trabalhando a diferenciação e propondo a inclusão.

Rosemberg (2002), Giroux (1997), Nóvoa (1992) e outros autores indicam a formação continuada como fator importante para se pensar na implementação de um projeto de mudanças educacionais. Aliás, não se pode pensar em implementar mudanças objetivas e subjetivas na sociedade, sem pensar em inovar permanentemente o conhecimento. Mas, para que isso se concretize, é imprescindível que a formação continuada seja fundamentada em metas e objetivos claros e específicos, que devem ter coerência com os objetivos pessoais dos sujeitos envolvidos no processo e também com os objetivos das instituições educacionais.

Conforme Rosemberg (2002), a formação continuada dos professores precisa ter, pelo menos, três objetivos básicos, quais sejam: implementar atividades que promovam a melhoria da educação, e que estas atividades estejam direcionadas para as necessidades específicas dos alunos e professores; aperfeiçoar os objetivos de desenvolvimento profissional dos professores, promovendo-os a melhores níveis de formação; e por fim, que a formação continuada possa oferecer condições para que os professores possam alcançar os próprios objetivos de crescimento pessoal, profissional e social.

A autora em referência, alerta, ainda, que as mudanças concretas somente serão alcançadas se partirem de mudanças efetivas nas pessoas, e não apenas em normas, regras, estruturas, funções ou ambiente físico, embora tudo isso esteja relacionado a essas mudanças e faça parte e seja parte do todo do processo contínuo. Contudo, as verdadeiras e efetivas mudanças devem partir dos interesses, dos desejos e dos compromissos das pessoas.

Nóvoa (1992, p.25), vem contribuir com essa discussão, considerando ser fundamental abordar a formação dos professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, “que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”. Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores compreendidos como meros aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares. O autor aponta para a importância do triplo movimento

sugerido por Schön, de refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação como proposta metodológica para a construção de uma identidade necessária do professor. Dentro dessa concepção, considera três processos importantes na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) produzir a escola e seus projetos (desenvolvimento organizacional).

Com relação ao primeiro processo, produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Considerando, ainda, que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Quanto produzir a profissão docente, o autor considera importante investir nos saberes que o professor é portador. Afirmando que o processo de formação deve tomar para si a responsabilidade de estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, saberes que lhes permitem reconstruir os sentidos da sua ação profissional.

Já o terceiro ponto de discussão, produzir a escola e seus projetos, o autor analisa que as mudanças educacionais dependem dos professores e de sua formação e valorização profissional, e que essas mudanças, dependem ainda, da transformação das práticas pedagógicas no espaço da sala de aula. Nessa perspectiva, destaca que, no contexto atual, nenhuma inovação educacional pode ser possível sem “uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo nos projetos da escola” (NÓVOA, 1992, p.29).

A necessidade de investir a pessoa do professor e sua experiência é de suma importância. Entendemos como Rosemberg (2002), que as mudanças concretas somente serão alcançadas se partirem de mudanças efetivas nas pessoas, e não apenas em normas, regras e estruturas, funções ou ambiente físico, embora tudo isso esteja relacionado a essas mudanças e faça parte e seja parte de todo o processo. Contudo, as verdadeiras e efetivas mudanças devem partir dos interesses, dos desejos e dos compromissos das pessoas envolvidas nesse processo.

É importante ressaltar a necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber, valorizando as experiências e as trajetórias de vida do professor. Reconhecendo que todo o saber de referência que o professor detém está intimamente ligado à sua experiência e à sua identidade:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (Dominicé, 1990 apud NÓVOA, 1992, p. 25).

Observamos, no âmbito destas discussões, que a valorização do saber docente é no momento atual, um eixo que vem provocando uma importante linha de reflexão e de pesquisa no entorno das discussões sobre a formação continuada dos profissionais da educação. Embora, como afirma Tardif (2002), o saber docente seja um saber desvalorizado. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição importante e estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado frente aos saberes que o docente possui e transmite. Os professores não se apropriam dos saberes docentes como sua produção. A relação que eles mantêm com os saberes é de transmissores e não de produtores, portanto, uma relação de alienação e de exterioridade.

No contexto deste trabalho, consideramos fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor tece diálogo com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes experienciais fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são, portanto, por ela validados. Segundo Candau (1996, p.146), “os saberes da experiência constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo”.

Temos verificado, também, que a literatura atual sobre a formação do professor vem enfatizando com veemência, a necessidade de formar docentes enquanto práticos reflexivos. Nesta perspectiva, vale ressaltar os três conceitos básicos que integram o pensamento prático: num primeiro momento, o conhecimento-na-ação que se trata do saber fazer e saber explicar o que se faz. É o conhecimento e as capacidades que cada profissional utiliza na ação, no seu fazer. Reflexão-na-ação é outro conceito que proporciona o professor

pensar sobre o que faz, refletir sobre o seu trabalho, dialogar com as situações problemáticas que se apresentam no cotidiano do seu fazer. Por último, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, que é a análise crítica que o professor deve construir a posteriori sobre sua ação (SCHÖN, 1992).

Estes eixos reflexivos e dialéticos, trabalhados num primeiro momento por Schön (1992), são essenciais no processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do professor. Estes três eixos, ou processos constituem o pensamento prático do professor, que no seu fazer pedagógico se envolve em uma diversidade de situações que exigem uma gama de saberes e de diferentes processos de refletir sobre o ato de ensinar e aprender.

Partindo do que já foi exposto, podemos sintetizar alguns pontos, que deveriam ser considerados nos trabalhos, estudos e pesquisas voltados para a formação docente. Num primeiro momento, deve ser olhada a necessidade de repensar a organização curricular buscando superar não apenas a dicotomia entre teoria e prática, mas também a separação existente entre ensino e pesquisa, no interior das universidades e das instituições voltadas para a formação docente (SANTOS, 2002).

Percebemos então, a necessidade urgente de repensar a organização curricular no sentido de mudar o enfoque na formação pedagógica. Num segundo momento, destacamos a necessidade que esta formação pedagógica esteja voltada para o desafio de educar para a diversidade, educar pela pesquisa alicerçada em práticas pedagógicas interdisciplinares na abordagem dos diferentes conteúdos curriculares. E que esta ação pedagógica esteja voltada também para a formação de competências integradoras, de habilidades e de saberes que possam dar conta das peculiaridades do fazer pedagógico do docente. Ressaltamos que a competência, aqui referida, não está limitada, a um conjunto de conhecimentos que tenham relação apenas com os campos científicos e pedagógicos (MENESES, 1996). A competência está aqui resgatada na concepção de Rios (2001), na dimensão técnica e política, ou mais ainda, na sua dimensão integradora, técnica, ética, estética e política.

Num terceiro momento, devem ser questionados os saberes requeridos na formação docente. Quanto aos saberes docentes, seja nos processos formativos, seja na prática cotidiana, necessitam responder às demandas do fazer pedagógico de modo a assegurar ao professor possibilidades de ações competentes, crítica e criativa.

Compreendemos que muito precisa ser refletido e transformado. Compreendemos, inclusive, o grande desafio que é transformar as escolas, com suas práticas culturais e

burocráticas tradicionais que contribuem para acentuar a exclusão social, em espaços abertos, democráticos e comprometidos com o processo educativo libertador que eduquem as crianças e jovens, promovendo-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, assegurando-lhes condições para dar conta das exigências do mundo contemporâneo.

Entendemos, ainda, que transformar as escolas com suas práticas culturais enraizadas, transformar as práticas formativas, enfim, transformar as práticas educacionais instituídas, não é tarefa fácil, simples e nem para pequenos grupos. Esta tarefa exige esforços de profissionais da educação, de alunos, de pais, de gestores governamentais, enfim, da sociedade como um todo.

E os professores são os profissionais essenciais na construção dessa nova concepção de educação. Os professores contribuem de forma efetiva com seus saberes, seus valores e suas competências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização. É sabido, através de estudos (PIMENTA, 2000, 2004), que nos anos 80 e 90, diferentes países como (Portugal, Espanha, Itália, França), realizaram grandes investimentos na área de formação e desenvolvimento profissional de professores visando essa finalidade, ou seja, postulando construir uma escola democrática e inclusiva, capaz de formar cidadãos preparados para enfrentarem às exigências do mundo contemporâneo, preparados, enfim, para a vida. Pensamos que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado pelas políticas educacionais no atual contexto da sociedade brasileira.

Assim, entendemos que a democratização da escola, a democratização do ensino, passa necessariamente, pelos professores, sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho. Neste sentido, conforme Pimenta (2000), valorizar o trabalho docente significa despertar nos professores uma consciência crítica sobre a sua prática, significa dotá-los de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.

Considerações Conclusivas

Finalmente, a perspectiva que se delineia revela que é fundamental criar ambientes de aprendizagem que facilitem a vivência dos processos intuitivos e criativos, que permitam a religação do indivíduo com o universo, com o outro e com ele mesmo. Vivenciando os processos intuitivos e criativos nas teorias e práticas pedagógicas, estamos possibilitando o

surgimento de uma geração capaz de sonhar, de sentir, de inovar e imaginar, de uma geração mais sensível e criativa, de uma geração capaz de refletir, de encontrar e criar soluções mais adequadas e duradouras para os problemas da humanidade.

É essa capacidade que deve ser despertada nos cursos de formação de professores. É essa a capacidade de reflexão que leva o indivíduo a aprender a conhecer, a aprender a pensar, a aprender a fazer, a aprender a conviver e a aprender a amar, para que possa aprender a ser, e estar em condições de agir com consciência, autonomia, amorosidade, sensibilidade, ética e responsabilidade.

Nesta perspectiva, para que o professor possa, de forma competente, compreender a complexidade e a diversidade que demarcam a prática pedagógica o desafio que se revela é a necessidade de se construir a reflexão docente como prática social. Assim, o saber-ensinar transforma-se em atividade formadora da docência, em prática com existência histórica que, efetivamente, possibilitará ao docente uma percepção clara e explícita das condições efetivas do processo educacional.

Um adequado e coerente processo de formação docente, portanto, pressupõe a articulação dos saberes da formação com as práticas de ensinar, bem como necessita assegurar aos professores saberes e competências profissionais que transcendam à qualificação meramente técnica e, por isso mesmo, compreendendo que o compromisso do educador é com a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF, 2001.

CANDAU, Vera Maria Fernão. Formação continuada de professores: tendências atuais.

In: REALI, Aline Maria de M.R; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

DEMO, Pedro. O professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV, Neto Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**; tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (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. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

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

SANTOS, Lucíola de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV, Neto Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

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