

DELINEAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NESTE INÍCIO DE SÉCULO

Rosemara Perpetua LOPES¹

RESUMO: Quem é o profissional que atende pelo nome de professor? Há a crença de que o professor é formado tão somente na pela universidade. De fato, a instituição de ensino superior é oficialmente designada para a formação do professor. Contudo, as dificuldades vividas por professores, especialmente os iniciantes, nas escolas de ensino fundamental e médio são indício de que a formação inicial desse profissional não parece ajustada às necessidades de seu campo de atuação, lugar em que a complexidade, a imediaticidade e a imprevisibilidade imperam, além, é claro, das políticas educacionais que norteiam todo o sistema educacional e também das particularidades inerentes ao contexto sócio-histórico. Para refletir sobre tais colocações, formulou-se este trabalho, que propõe abordar a formação do professor sob o enfoque dos saberes que o constituem enquanto profissional, empreendendo uma breve revisão da literatura educacional a respeito, abordando questões como a formação do professor em tempos de Educação à Distância (EaD), entre outras. Os delineamentos propostos desembocaram numa discussão que tem como pano de fundo a relação entre teoria e prática. Relação dicotômica para alguns, dialética para outros. Tendo como objetivo alcançar uma maior compreensão a respeito dos fatores presentes no percurso de formação do professor, seja em ambiente acadêmico ou no campo de atuação, este trabalho resultou na constatação de que teoria e prática não se dissociam, podendo, inclusive, ser consideradas distintas dimensões de uma mesma realidade que, por ser histórica e singular deve estar contemplada já na formação inicial do professor.

Palavras-chave: Formação docente. Saberes docentes. Inovações tecnológicas. Educação à Distância.

ABSTRACT: *Who is the professional that attend by the name of teacher? There is a belief that teachers are graduated only in academy. In fact, the academy is officially responsible for the teachers education. Nevertheless, the difficulties found by the teachers, especially the young ones, at work in the basic and fundamental education schools, indicate that their initial education does not seem suitable for the necessity required by his profession, owing to its complexity, immediacy and unpredictability, besides, of course, the educational policy that guide all the educational system and the specific socio-historical context. In order to reflect about such statement, this communication proposes an approaching on the teacher education by focusing his professional awareness, throughout a brief review on the educational literature dealing on issues about teachers education during the time of tele-education (EaD). The proposed approaches resulted in a discussion on the relationship between*

¹ Licenciada em Pedagogia pela UNESP. Mestranda em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) – UNESP/ Presidente Prudente. Desenvolve pesquisa na Linha “Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação”. Recentemente pesquisou a formação do professor na licenciatura, focalizando concepções discentes sobre a docência. E-mail: rosemara@ibilce.unesp.br.

theory and practice, as being contradictory for some, dialectic for other people. Aiming to attain a better comprehension on the subjects present during the teachers graduation, either in academy or in practice, this work concludes that theory and practice cannot be dissociated from each other. They can even be considered different dimensions of the same reality that, for being historical and unique, they must be regarded along the teachers initial education.

Keywords: Teachers education. Teachers knowledge. Technological innovation. Tele-education.

Introdução

Propõe-se aqui uma discussão teórica com enfoque no tema saberes e formação docente, com o objetivo de alcançar uma maior compreensão a respeito dos fatores presentes no percurso de formação do professor, em ambiente acadêmico ou no campo de atuação desse profissional. Tal discussão assume contornos de um ensaio, desenvolvido nos tópicos: A formação inicial do professor; Paradigmas de formação docente; Aprendendo a ser professor; Políticas de formação docente; Formação docente no início do século XXI. Ao final, são apresentadas as constatações resultantes do trabalho desenvolvido.

A formação inicial do professor

Antes de ingressar em seu campo de atuação profissional, o professor ingressa na universidade para aprender a sua profissão que, generalizando, consistiria basicamente em ensinar. Nessa perspectiva, o marco inicial da formação do professor enquanto profissional seria a licenciatura, formação oferecida na/ pela universidade. Esta etapa da formação docente poderia ser entendida como o início de uma jornada profissional que se estende por um período mais abrangente, contínuo ou permanente (MIZUKAMI, 2002; MARCELO GARCÍA, 1997). Os conceitos adquiridos na formação inicial, como também os adquiridos durante o período de escolarização, comporão os quadros referenciais do professor (MIZUKAMI, 1996), isto é, estarão presentes e, de certo modo determinarão, sua carreira.

Paradigmas de formação docente

No campo da literatura educacional, há perspectivas que prevêm a formação do professor na prática, refletindo na ação e sobre ela, a cada situação vivida dentro do complexo e imprevisível universo da sala de aula, e da escola (SCHÖN, 1992). Estudiosos da literatura educacional escrevem sobre a profissão docente, sobre o docente, seus conhecimentos, sua formação. Pérez Gómez (1992) é um desses estudiosos.

Ao discutir paradigmas educacionais adotados pelas universidades para a formação do professor, o autor considera conceitos como racionalidade técnica e racionalidade prática. A palavra-chave utilizada para definir o primeiro seria instrumentalização; para definir o segundo, reflexão. Pérez Gómez questiona o modelo da racionalidade técnica, propõe-se o modelo da racionalidade prática. Assim, discorre sobre o professor como técnico e sobre o professor reflexivo. O professor cuja formação esteja pautada no paradigma da racionalidade técnica aplicará com rigor as regras advindas do conhecimento científico nas situações-problema do dia-a-dia escolar; o professor cuja formação esteja pautada na racionalidade prática construirá de forma idiossincrática e reflexiva o seu próprio conhecimento profissional.

Na discussão sobre os paradigmas de formação docente, Pérez Gómez (1992) ressalta que o conhecimento teórico profissional só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática. Segundo esse mesmo autor, o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento acadêmico, que não se aloja na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual.

Na vida profissional, no dia-a-dia escolar, o professor se defronta com variadas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas. Este é um dos motivos pelos quais Pérez Gómez considera que a prática deveria assumir um papel central em todo o currículo. Por isso, argumenta em prol da formação do professor reflexivo que caracteriza do seguinte modo:

[...] afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa,

nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de acção adequada. (BARROW, 1984 apud PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 106)

O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido, afirma Pérez Gómez. A perspectiva teórica do autor leva a refletir sobre as situações incertas e conflituosas vividas pelos professores em sala de aula. Situações que requerem ações imediatas. Ao final da licenciatura, estariam os futuros professores preparados para isso?

Aprendendo a ser professor

Nos anos de licenciatura o estudante aprenderia a ser professor. Sobre o aprender a ensinar discorre Mizukami (2004), no artigo *Aprendizagem da Docência: Algumas Contribuições de L. S. Shulman*. De acordo com o disposto no artigo, os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, a exemplo do específico, do pedagógico do conteúdo e do curricular. Precisam ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, de modo a propiciar o desenvolvimento do conteúdo comunicado na mente do aluno; precisam encontrar formas de comunicar conhecimentos para os outros. Para Shulman,

[...] a base de conhecimento para o ensino vai sendo gradualmente construída a partir de quatro fontes básicas: os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente a processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como sobre os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação e, por fim, pela sabedoria da prática, a fonte menos codificada de todas. (SHULMAN, 1987 apud MIZUKAMI, 2004, s/p)

Os professores necessitam ter mais do que uma compreensão pessoal da matéria que ensinam, segundo Mizukami (2004). Ao se aprender a ser professor,

deve-se aprender em termos de como se vai ensinar algo, como isso irá afetar os estudantes e como eles serão capazes de entender o conteúdo proposto. Desse modo, a autora chama a atenção para a especificidade da profissão docente.

Quem é o professor, figura central de discursos e estudos educacionais? Nas palavras de André (2001),

[...] professor não é, certamente, apenas aquele que ensina em determinada *área específica*, professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola, participando (consciente ou inconscientemente, de maneira competente ou não) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais do que?) as *áreas específicas* em que ensinam. [...] Muitas são as dimensões do profissional professor [...]; sua formação deve, pois, abranger todas essas dimensões. Formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma *área específica*, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade. (p. 92-93, grifos da autora)

Os professores e seus saberes são objeto de pesquisas (TARDIF, 2002) num contexto em que os limites e as possibilidades da docência estão sempre em evidência. Tome-se a escola como referência. O ambiente escolar é multifacetado, permeado por questões humanas, sociais, políticas, culturais, econômicas, históricas. Qual é a relação da escola com formação e os saberes docentes?

Segundo Libâneo (2001), a organização escolar é fonte e meio de aprendizagem profissional, pois tem o poder de promover ou não a formação do professor em serviço. O autor entende que a profissão do professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais: “trata-se de uma formação centrada nas demandas da prática” (p. 193). Ao se referir à formação inicial do professor, faz a seguinte consideração:

[...] atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto nas disciplinas específicas como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. [...] os alunos [futuros professores] [diz ele] precisam

conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. (2001, p. 192)

A formação e os saberes do professor são temas bastante abrangentes, complexos, polêmicos. Várias são as perspectivas teóricas que buscam explicá-los, sob variados aspectos. Mas haveria alguém mais indicado para explicar, caracterizar e pensar o trabalho docente do que o próprio docente, aquele que vive a realidade do ensino e a determina com suas ações cotidianas? O professor deve assumir o papel de autor da própria história.

Políticas de formação docente

Ao se tratar do assunto saberes e formação docente, outros a ele se agregam, como identidade profissional e política educacional. No que concerne a esta última, Scheibe (2003) esclarece que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 promoveu uma reforma autoritária, pela qual a educação passou a ser vista como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou oferecido como filantropia e a escola assumiu uma função assistencialista. Scheibe avalia a realidade educacional pelo prisma da crítica ao sistema que a engendra, afirmando que toda a movimentação política apontada teria impacto direto na formação inicial, momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional.

Política e formação docente figuram também no artigo *Formação de Professores na Cultura do Desempenho*, de Santos (2004). De acordo com a autora, a política educacional atual promove e acentua a desqualificação docente, pela adoção de medidas como: a centralidade na formação continuada em detrimento da formação inicial; a centralidade na melhoria da qualidade da educação e do ensino nos discursos educacionais atuais; a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação tomados como indicadores do desempenho de alunos, professores e escolas.

De acordo com Santos (2004), o ambiente escolar atual é marcado por uma “cultura do desempenho”, caracterizada por avaliações que responsabilizariam individualmente professores e/ ou instituições pelo insucesso do trabalho escolar. No

que tange aos professores, Santos afirma: “é inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal” (p. 1153).

Em face da cultura do desempenho, Santos propõe ao professor um aprofundamento teórico capaz de ampliar a compreensão dos problemas enfrentados e de promover a superação dos entraves crônicos e também dos mais recentes, alertando para o que segue:

[...] não há uma proposta que venha resolver a complexidade dos problemas enfrentados [...]. Por isso, o trabalho nesse campo só pode avançar desde que as tentativas e alternativas de melhoria se abram para as críticas na busca da superação de seus limites e entraves. Um sério problema no campo educacional é a crença ou ilusão de que existe possibilidade de se encontrar uma resposta final para determinados problemas. (p. 1151)

No discurso, ao se falar em saberes docentes, fala-se também em prática docente, esta, por sua vez, remete à formação docente, continuada ou inicial. Há conhecimentos que o professor adquire na formação inicial (acadêmica) e há saberes que lhe são conferidos por uma prática aliada a reflexões teóricas. O estudo de tudo quanto se relaciona a professores não se esgota.

Considerando especificamente os paradigmas de formação do professor, algumas das perspectivas teóricas apresentadas neste trabalho criticam o que outras defendem. Tome-se como exemplo o paradigma da formação permanente e também o da formação voltada para a prática do professor. Entende-se, pois, que, no pano de fundo da situação que se instala figuram teoria e prática, tendo ao centro uma discussão política que influi fortemente na formação do professor, ao se relacionar a aspectos que contribuem para manter esse profissional em *estado de dormência*, como a desvalorização da profissão docente e/ ou do ensino.

Formação docente no início do século XXI

A escola hoje não é mais como antes, no que se refere à realidade que a constitui. Novas propostas, novos recursos conferem à realidade da escola deste

início de século contornos peculiares. Uma dessas propostas é a da inclusão escolar dos portadores de necessidades educacionais especiais. Há muito na literatura sobre educação inclusiva ou, de modo mais restrito, sobre inclusão escolar (cf. MANTOAN, 2003; MENDES, 2006; MICHELS, 2006). A escola inclusiva do início do século XXI necessita de um professor engajado com o novo contexto sócio-educacional. Nesse sentido, declara Mantoan (2001) que “a melhoria das condições de ensino é tributária de uma formação inicial e continuada de professores e especialistas de educação que visa à compreensão global do educando e a uma atuação interdisciplinar” (p. 61).

Costumeiramente, atribui-se aos professores o sucesso ou o insucesso da aprendizagem escolar dos alunos. Ao se referir à má qualidade do ensino, Mantoan considera: “a maior desculpa para justificar o estado atual da maioria das nossas escolas é o despreparo do professor. Já sabemos que este é um motivo que pesa muito, mas não é suficiente para explicar o que acontece realmente com o ensino, nas escolas públicas e particulares” (2001, p. 112).

O estado atual de precariedade do ensino, especialmente do oferecido pelas escolas da rede pública, é alvo de críticas e de investimentos constantes. Para minimizar o problema da precariedade do trabalho docente, investe-se na formação continuada, mantendo-se intacta ou levemente modificada a formação inicial do professor. Seria este o caminho?

Segundo Mizukami (1986), “o fato de os professores fundamentarem as práticas e os argumentos pedagógicos no senso comum é uma barreira que impede a explicitação dos problemas de aprendizagem” (p. 120). Já na década de 1980, Mizukami apontava a necessidade de os professores ultrapassarem a barreira do senso comum, da *doxa*, elevando-se à *episteme*, não com a pretensão de hierarquizar conhecimentos ou práticas ou saberes, mas de chamar a atenção para a essência que a aparência fenomênica da realidade oculta.

A sociedade globalizada dos dias atuais sugere mudanças no cenário educacional. Mais do que em qualquer outra época, é preciso hoje estar atento aos desafios da prática educativa, às novidades tecnológicas cuja natureza interativa facilita e promove a aprendizagem do aluno. Isto vale especialmente à formação do professor, pois como bem o coloca Belloni (1999) ao se referir à Educação à Distância (EaD), “do ponto de vista teórico, a formação de professores, tanto para EaD como para o ensino presencial adequado ao presente e ao futuro, deve

organizar-se de forma a atender a necessidades de atualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática” (p. 88).

O fato é que a EaD vem promovendo a ressignificação da educação em todos os seus âmbitos (cf. GARCIA, 2000), num contexto em que cabe redefinir quem é o professor, quais premissas e perspectivas o orientam, qual sua função, quais suas reais necessidades formativas. Toda esta discussão deve estar presente já no curso de formação inicial do professor, pois, ao ingressar na universidade, por quatro anos ou mais, o futuro professor estará às voltas com aprendizagens que lhe facultarão ou não um ingresso menos traumático na carreira docente.

Professores necessitam de saberes variados, entre eles os devidos à especificidade da função docente e os devidos ao contexto sócio-histórico da época em que se encontram. Não há mistério nisso. Não parece haver grandes dificuldades para que isso assim ocorra. Se no campo do discurso tudo parece claro, na prática escolar o mesmo não se verifica. Nesta, professores buscam adaptar-se ao novo sem, contudo, despojar-se do velho. Dito de outro modo, novas idéias são adotadas, mantendo-se velhas práticas. Surge aqui novamente a pergunta: será este o caminho?

Fazem-se aqui oportunas as palavras de Belloni (1999), ao se referir à importância da formação de professores na concretização de inovações educacionais:

[...] não se pode pensar em qualquer inovação educacional sem duas condições prévias: a produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores. A perspectiva da formação de professores exige esta reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar como formar os professores enquanto futuros usuários ativos e críticos_bem como os professores conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância. (p. 77).

Variadas são as faces do discurso quando o objeto em foco é a formação docente. Independentemente da perspectiva que o fundamenta, inexorável parece ser a necessidade de adequá-lo à realidade que representa.

Considerações finais

Este trabalho apresentou perspectivas teóricas variadas, pelas quais se abordou assuntos como paradigmas e políticas de formação do professor e identidade profissional. Trouxe algumas perspectivas teóricas sobre formação e saberes docente, evidenciando conceitos como o de racionalidade técnica/ racionalidade prática (PÉREZ GÓMEZ, 1992) e cultura do desempenho (SANTOS, 2004), políticas (SCHEIBE, 2003; SANTOS, 2004), aprendizagens (LIBÂNEO, 2001; MIZUKAMI, 2004). Embora distintos, os pontos de vista apresentados convergem na busca por explicar fenômenos direta ou indiretamente relacionados à formação e ao trabalho docente. Focalizando-se a formação inicial do professor, discorreu-se sobre fatores que influem sobre esse período específico da trajetória profissional docente. Fatores que constituem o professor, moldando, por conseguinte, suas ações e práticas educativas.

O conteúdo apresentado motivou a relação entre “novas” e “velhas” concepções sobre a docência, possibilitando a ressignificação do já conhecido. Ao final, chegou-se ao entendimento de que o assunto aqui discutido é ainda mais denso do que se supunha a princípio. No que tange ao professor, embora a literatura educacional avance produzindo novos conhecimentos sobre a identidade, a formação e o trabalho desse profissional, na escola, as dificuldades vividas por ele, especialmente por aqueles em início de carreira, pouco regredem.

O exposto leva a constatar que: 1) divergências teóricas presentes na literatura educacional quanto à formação do professor inexistem no âmbito da realidade escolar, campo no qual teoria e prática não se dissociam, podendo, inclusive, ser consideradas distintas dimensões de uma mesma realidade; 2) independentemente dos modelos que orientam a formação do professor, ano após ano “novos” professores chegam às escolas para viver o drama do ingresso numa profissão desconhecida, para a qual não se sentem preparados adequadamente, suficientemente (cf. FREITAS, 2002; LIMA, 2004). Entre os fatores que contribuem para a manutenção desse quadro está uma formação inicial dissociada da realidade para a qual é formado o professor.

É preciso reconhecer que a realidade escolar vem sufocando o professor em seu *habitat* profissional. É preciso incluir essa realidade numa formação profissional considerada teórica, por excelência. O cenário educacional

atual suscita não somente a revisão dos paradigmas de formação já existentes, mas também a inclusão de novos, que atendam as necessidades específicas desta época.

Referências

ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GARCIA, W. E. *Educação à distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD, 2000.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Abrindo as escolas às diferenças. In: MACHADO, N. J. [et al.]. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001. (Educação em pauta: escola e democracia), p. 109-128.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez., 2006, p. 406-423.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Centro de Educação*, v. 29, n. 02, 2004.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 59-91.

_____. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. S. Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 95-114.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, Caxambu, 2003.

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

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