

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS INCIDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Ferdinando Santos de Melo ¹

RESUMO: *O presente artigo tem por objetivo analisar as mudanças teórico-metodológicas verificadas atualmente nos processos de formação docente. O modelo formativo baseado no domínio da técnica, cuja centralidade está no conteúdo em detrimento da aprendizagem, não é mais suficiente para que o professor atue satisfatoriamente na complexidade do exercício da sua profissão. Assim, é necessário conjugar o exercício da técnica com a formação que permita ao docente usar a própria experiência como elemento para aprimorá-la através da reflexão permanente sobre suas ações, da pesquisa e da formação contínua. Todavia, essa proposta não deve ser considerada salvacionista, porque, se excessivamente centrada na figura do professor, pode provocar supervalorização e isolamento deste; o aluno e a aprendizagem devem ser, igualmente, atores no processo. O que se espera é que a formação permita ao docente associar teoria, prática e pesquisa em contextos sociais e institucionais, na busca da qualidade na formação e da realização pessoal.*

Palavras-chave: Cultura; Formação; Docência.

INTRODUÇÃO

A formação de professor, em particular, pelo fato de ele atuar em contextos complexos e imprevisíveis, exige alteração, flexibilidade, formação permanente e domínio de novas tecnologias. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de êxito. É imprescindível, para a realização profissional e pessoal, o investimento contínuo na carreira.

Embora já exista vasta literatura que confirma estas afirmações, na formação docente o currículo normativo² ainda predomina. Na perspectiva do pensamento de Donald Schön, *apud* Pimenta (2002, p.19), o docente formado segundo as diretrizes do currículo normativo “*não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.*”

Muitas das escolas de formação de professores não acompanharam a evolução do pensamento pedagógico e por isso seus currículos estão defasados e marcados fortemente por uma visão tradicional dos processos de aquisição do conhecimento. Nelas, portanto, o ensino está baseado na transmissão de um saber meramente escolar, assim definido por Schön (1992, p. 81):

1- Professor de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA; Professor da Universidade Federal de Sergipe, Especialista em Didática do Ensino Superior e em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação. E-mail: ferdinandomelo@hotmail.com.

² O currículo normativo é descrito por Donald Schön como sendo aquele que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.

“O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento.”

UM MODELO A SER REVISTO

O que se percebe é que os professores formados segundo a epistemologia tradicional de aquisição do conhecimento tendem a priorizar nas suas aulas o ensino marcado pela repetição mecânica e excessiva por parte dos alunos daquilo que o professor ensina, pela insistência em que o aluno obtenha boas notas em provas nas quais o conhecimento é mensurado através de conteúdos descontextualizados da realidade do aprendente e pela compreensão de que o professor é aquele que tudo sabe e o aluno aquele que nada sabe.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 207) descrevem a ação docente dos referidos professores:

“Na aula tradicional, geralmente se explicita o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando que foram historicamente construídas num dado contexto, como sínteses temporárias, afirmações técnicas, interligadas a uma pesquisa científica especial e com propósitos teóricos. Ao tomar a simples transmissão da informação como ensino, o professor fica como fonte do saber, tornando-se no portador e na garantia da verdade”.

Para professores com esse perfil, os conhecimentos são meras descrições do mundo, portanto, nesse contexto, o conhecimento de mundo que o aluno já detém quando vai à escola é desconsiderado no processo de aculturação deste. Especialistas afirmam serem estes fatos os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem por parte de alguns alunos e pelos elevados índices de evasão escolar, especialmente nas classes desfavorecidas nos aspectos social e econômico.

Freqüentemente, o professor é apontado como o responsável pela baixa qualidade do ensino provocada por esse modelo de formação profissional e de prática docente. No entanto, ao longo da história da educação, poucas foram as oportunidades dadas aos professores para que se manifestassem sobre suas práticas pedagógicas. Ações institucionais várias – propostas curriculares, planos educacionais, sistemas de avaliação etc. – vêm sendo introduzidas no universo escolar sem que os professores possam opinar a respeito, como se fossem profissionais incapazes de exprimir-se sobre o que os afeta diretamente.

Tal situação pode ser atribuída ao fato de que, durante muito tempo, a educação norteou-se pelo paradigma taylorista³, baseado na racionalidade técnica, que concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas. Ao fragmentar as funções e conferir ao trabalho um caráter de repetição alienada, o paradigma taylorista separa pesquisadores e

³ Taylorismo é o método de racionalização do trabalho, criado por Frederick Winslow Taylor, no início do século XX, com o objetivo de sistematizar a produção, aumentar a produtividade, economizar tempo e suprimir gastos desnecessários no interior do processo produtivo.

especialistas – os que elaboram propostas, planos, programas e métodos, enfim, os que produzem conhecimento – dos consumidores e executores dos conhecimentos e ações produzidos e planejados pelos primeiros.

O modelo de formação profissional fundado na racionalidade técnica pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos e provoca:

- i) A divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação;
- ii) O exercício de um trabalho individual que gera o isolamento do profissional;
- iii) A aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros.

Assim, a prática pedagógica passa a ser entendida como neutra e isenta de subjetividade, por ser transformada numa atividade técnica e instrumental decorrente da aplicação do conhecimento sistemático e normativo.

MUDANÇA DE FOCO: UMA NOVA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas duas últimas décadas, o modelo educacional fundado na racionalidade técnica vem sendo fortemente refutado, por vários motivos. Primeiro, porque defende a aplicação do conhecimento científico em detrimento da análise da prática, quando se sabe que a realidade, sendo complexa, singular, incerta, não se encaixa em modelos preestabelecidos. Segundo, porque na prática não nos defrontamos com problemas genéricos, mas com situações específicas, que não podem ser solucionadas através da técnica, sempre considerada universal e passível de generalizações. A racionalidade técnica, fundada na tradição positivista, ao invés de buscar métodos, princípios e técnicas que atendam às necessidades específicas de uma dada realidade, faz o movimento inverso: procura enformar a realidade às teorias, técnicas e métodos, já que, sendo considerados universais, poderiam atender a toda e qualquer realidade.

O modelo tecnicista adota uma perspectiva de fora para dentro, ou seja, neste paradigma o professor é visto como um técnico que tem a tarefa de implementar descobertas feitas por outros. No entanto, os professores são profissionais capazes de julgar e entender as próprias ações. Assim, é preciso dar voz aos professores, ou seja, é necessário possibilitar a eles, como afirma Vasconcelos (1997), libertar-se da autoridade dos discursos dos outros.

Também Goodson (1997) ressalta a necessidade de se contemplar o pensamento do professor, seus conhecimentos práticos e sua reflexão sobre eles, propondo o desenvolvimento de estudos que falem, ao mesmo tempo, de dentro do professor e para o professor.

Outro autor que faz a crítica ao modelo da racionalidade técnica é Giroux (1997) para quem este procedimento formativo está calcado em “ideologias instrumentais” que reduzem os professores a técnicos, de modo que, dentro da burocracia escolar, têm a incumbência de “*administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam a objetivos pedagógicos específicos*”(p. 158). Contrapondo-se a este modelo, o autor defende a idéia de que o trabalho docente é um trabalho intelectual e não puramente instrumental ou técnico, argumentando que se “*nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática (...) destacamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos*”(p. 161). Assim, diz ele, é

preciso “*encarar os professores como intelectuais transformadores*”(idem), o que significa conferir à docência uma dimensão política (Giroux, 1997).

Em substituição ao modelo da racionalidade técnica, vários autores propõem o modelo da racionalidade prática, que reconhece a existência de um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano.

Inspirando-se em Dewey, que já na década de 1970 denunciava o perigo da racionalidade instrumental e apontava a experiência como sendo a primeira fonte de educação, muitos autores defendem a idéia de que a formação do professor deve estar fundada no modelo da racionalidade prática: eles entendem que o professor é sujeito do próprio desenvolvimento profissional, processo em que a reflexão sobre a experiência prática é fundamental. O que estes autores propõem é que o professor deixe de ser um técnico, um mero executor, para tornar-se um “*investigador na sala de aula*” (Stenhouse, 1975, *apud* Pérez Gómez, 1992); um “*prático reflexivo*” (Schön, 1992); um “*prático autônomo*” ou um “*artista*”, capaz de criar as próprias ações, de manejar a complexidade do real e de resolver situações problemáticas por meio da investigação inteligente e artístico-criativa do conhecimento e da técnica com os saberes práticos, adquiridos no exercício cotidiano da docência (Pérez Gómez, 1992).

Esse processo de reflexão, convém ressaltar, não deve ser entendido como sendo independente do conteúdo e do contexto, mas sim como um processo que acolhe não apenas as experiências práticas, mas também valores, afetos e interesses sociais e políticos. Trata-se de uma reflexão ao mesmo tempo crítica e “contaminada”, que possibilitará ao professor integrar técnica e conhecimentos teóricos e práticos, superando, assim, uma relação linear e mecânica entre teoria e prática.

Weis e Louden (1989) *apud* Garcia (1992, p. 64) identificam quatro formas de reflexão e sua aplicação à formação de professores:

Introspecção: “implica uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à atividade diária e cotidiana”.

Exame: “implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorrem ou podem ocorrer no futuro. Esta forma de reflexão está mais próxima da ação, na medida em que exige uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida escolar”.

Indagação: “está relacionada com o conceito de investigação-ação e permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para melhorar”.

Espontaneidade: é “a que se encontra mais próxima da prática. Donald Schön chamou-lhe reflexão-na-ação, pois reporta-se aos pensamentos dos professores durante o ato de ensino, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula.”

Donald Schön é um dos maiores críticos do modelo tecnicista. Analisando não só a formação dos professores, mas também a de profissionais de diversas categorias, aponta os limites de uma formação voltada para a mera reprodução do conhecimento e defende a substituição deste modelo por outro, que capacite o professor a refletir criticamente sobre suas

ações. No que se refere à formação do professor, considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente. Para ele, o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um “*prático reflexivo*”, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer do seu trabalho na sala de aula. Tal prática, no seu entender, deve ser constantemente reelaborada em função de uma reflexão sobre a ação, que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto aos alunos, tendo como objetivo superar as dificuldades experienciadas no dia-a-dia. Desta maneira, entende que a formação do professor não se dá em momentos distintos – primeiro a formação teórica e depois a experiência prática – mas no diálogo da prática com a teoria. É neste diálogo, problematizando sua experiência prática – buscando alternativas para os desafios enfrentados, testando-as, observando as reações dos alunos, procurando entender o significado das perguntas e respostas formuladas por eles, avaliando-as e avaliando as próprias ações – que o professor aprende e aperfeiçoa seus conhecimentos. Portanto, ao refletir sobre a prática, o professor desenvolve uma atividade investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, e não mais como um especialista técnico, que apenas reproduz estes conhecimentos (SCHÖN, 1992).

Mais recentemente, nos anos de 1990, a literatura sobre a formação do professor reflexivo deslocou-se de uma perspectiva centrada quase que exclusivamente nos aspectos metodológicos e curriculares para outra mais ampla, que leva em consideração todo o contexto escolar em suas relações com a sociedade. Passou-se a considerar que as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nela atuam. Ao invés de centrar-se na sala de aula e em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares, os estudos sobre formação de professores passam a enfocar uma perspectiva mais complexa e mais abrangente, considerando também as dimensões culturais, sociais e políticas do fenômeno educativo.

Assim, conforme Nóvoa (1992), a formação do professor crítico reflexivo implica em três tipos de desenvolvimento:

Pessoal: “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Profissional: “Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão. (...) da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”.

Organizacional: “Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”.

Assim, a formação do professor não só passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, mas também pela transformação da cultura escolar, que inclui a implementação e a consolidação de novas práticas participativas e de gestão democrática.

Numa linha de pensamento semelhante à de Nóvoa, Zeichner (1993) destaca a importância do contexto, afirmando que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho, ou seja, considerar os contextos sociais, políticos e econômicos que interferem em sua prática pedagógica. Em sua opinião, vivendo em uma sociedade marcada por diferenças de classe, gênero e etnia, é fundamental a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo.

Também em oposição ao modelo de formação docente centrado exclusivamente na racionalidade, Severino (2002, p. 147) afirma que

“...a autocompreensão dos sujeitos envolvidos em educação é requisito para a eficácia do processo, pois, sendo ele simultaneamente objetivo (plano da aprendizagem) e subjetivo (plano da valoração), requer que todos desenvolvam a consciência cognitiva e a valorativa. Hoje se sabe da importância para cada indivíduo da formação de um autoconceito valorizado, como referência para o respeito à dignidade pessoal de todos, independentemente de limitações e diferenças.”

Aqui, é necessário destacar, ainda, uma reflexão de Tardif (2003, p. 36) sobre os saberes docentes indispensáveis à formação atual, num contexto profissional cada vez mais seletivo e exigente, no sentido de que os educadores são chamados, constantemente, a atuar nos processos formativos individuais e coletivos que constituem a cultura moderna:

“...a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural...”

O “saber plural” a que se refere o autor supracitado é formado pelo conjunto de saberes originários da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências, conforme síntese abaixo.

1- *Saberes profissionais* – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. A articulação dessas ciências com a prática se estabelece através da formação inicial ou contínua, embora os teóricos dificilmente atuem diretamente no meio escolar. Esses saberes profissionais podem se manifestar nos saberes pedagógicos ou doutrinários que fornecem um arcabouço ideológico à profissão.

2- *Saberes das disciplinas* – oferecidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas, transmitem-se nos programas e departamentos, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

3- *Saberes curriculares* – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais da cultura erudita

selecionados por ela, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

4- *Saberes da experiência* – são saberes específicos do trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Decorrente dos estudos de Schön, a formação docente baseada na prática reflexiva estimulou alguns pesquisadores a analisarem as origens, os pressupostos e as características conceituais de tal proposição e a fazer as primeiras críticas, no sentido de que esta proposta não seja vista como salvacionista e definitiva. Para eles é necessário ampliar o conceito de professor reflexivo para atingir a instância de professor pesquisador.

Freire (1998, p. 32), no entanto, considera que não há ensino sem pesquisa, portanto não pode haver distinção entre o professor crítico e o professor pesquisador. Segundo ele, o aspecto determinante é que, durante a formação, o professor perceba e assuma o necessário papel de investigador *do e sobre* o conhecimento. Assim, ser pesquisador não é uma atitude que se acrescente à de ensinar:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Pimenta & Guedin (2002) criticam a formação profissional docente para a reflexão, argumentando que o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações pode acarretar “a supervalorização do professor como indivíduo” na forma de praticismo, individualismo, hegemonia autoritária e modismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os mais recentes estudos sobre a formação de professores, que colocam a pesquisa como ação imprescindível ao desenvolvimento profissional docente, os cursos devem propor algo mais que a formação centrada apenas na técnica; eles precisam considerar também o modelo de formação crítico-reflexiva do educador. Este, no entanto, por si só não é suficiente para as necessidades do cotidiano no contexto escolar. É na ação conciliatória permanente de teoria, prática e pesquisa que o professor, de fato, desenvolve suas potencialidades e se realiza como profissional no contexto em que atua. Estas mudanças se efetivarão mais eficazmente se algumas medidas forem tomadas pelas instituições formadoras: combate aos cursos de formação aligeirada, que se caracterizam pelos estudos introdutórios das diversas áreas do saber e pelas especialidades, e oferta de estágios desde o princípio da formação do docente, possibilitando a ele a inserção da prática à teoria.

A docência reclama por professores com características diversificadas, conhecimentos gerais, impondo mudanças de práticas, atitudes. Entendemos que percorrer esse caminho, exige também, por parte dos professores, uma grande dose de empenho pessoal, traçar projetos que

visem o desenvolvimento profissional, incorporar o princípio da profissionalização, visando mudanças na prática. O primeiro passo poderia começar com a vontade de mudar, no sentido de dar novos significados à sua formação e ao seu trabalho docente. Constatamos também que alternativas diferentes para formar o professor terão chances de se realizarem com a profissionalização das agências formadoras assumindo a preparação de docentes nos princípios da profissionalização.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998 (Coleção Leitura).

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora. 1997.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor**. A formação do professor com profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2002.

_____ & ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação – vol. I.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água. 2002.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ed. Petrópolis (RJ): Vozes. 2003.

VASCONCELOS, T. M. S. **Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana**. Porto: Porto Editora. 1997.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa. 1993