

# Formação docente: reflexões sobre diferentes dimensões

## *Teaching formation: reflections about different dimensions*

Ruth Pavan\*

Maria Cristina Lima Paniago Lopes\*\*

\* Doutora em Educação pela UNISINO. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UCDB.

e-mail: ruth@ucdb.br

\*\* Doutora pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

e-mail: Cristina@ucdb.br

Iniciamos destacando que no discurso freireano a idéia do inacabamento do ser humano é central. Isto não só nos faz pensar constantemente em nossos limites, mas nos faz pensar sobre o nosso fazer docente. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 2002, p.64).

O processo de inacabamento também é foco nos questionamentos de Pinto (1984) quando pergunta “quem educa o(a) educador(a)”. Segundo este autor, “quem e o que educa o(a) educador(a)” é a própria sociedade.

Do feiticeiro da tribo ao pedagogo grego, ao escriba romano, ao clérigo medieval, ao mestre e ao professor universitário de

hoje, a genealogia social é a mesma. A constituição da figura do educador, seu status profissional e sua valorização social são efeitos das diferentes etapas pelas quais passa o processo histórico. O nível médio de formação do professorado é um reflexo do nível médio do desenvolvimento social (PINTO, 1984, p.110).

Hoje, vários autores e autoras das diversas áreas do conhecimento assumem a percepção de que não existe formação de educadores(as) sem abordar os saberes docentes construídos no cotidiano da prática pedagógica, assim como no cotidiano do(a) educador(a) na sua totalidade. Isto adquire um sentido ainda maior quando entendemos os(as) educadores(as) como aqueles(as) que, além de refletirem sobre sua prática docente, devem também refletir criticamente sobre os diversos processos de exclusão presentes na sociedade.

Apontamos quatro eixos que explicam de que forma a sociedade, por meio do processo histórico como um todo e do cotidiano em particular, vai construindo educadores e educadoras (críticos ou não), sempre com base no autor já mencionado. a) O educador e a educadora devem compreender que a sua fonte de aprendizagem, de formação, como já disse antes, é sempre a sociedade. b) Embora nos pareça, primeiramente, que a nossa formação advenha do lugar no qual adquirimos formalmente as informações, o conhecimento e outros tipos de instrução tanto teórica como prática, é a partir de e em nosso cotidiano que nos construímos como educadoras e educadores. Esta afirmação se vê justificada na medida em que tanto a instituição formadora de educadores(as) como seu espaço de trabalho pedagógico sempre apresentam possibilidades de formação, tanto quantitativas como qualitativas, na mesma medida em que a sociedade exige determinado tipo de conhecimento e a necessidade de sua distribuição. É possível compararmos as preocupações da educação formal de algumas décadas atrás com o momento atual para percebermos como isto se concretiza.

Assim, o momento histórico interfere, primeiro, na formação do(a) educador(a); segundo, na quantidade de pessoas que têm acesso à educação formal; terceiro, no tipo de conhecimento que é trabalhado e de que forma ele deve ser trabalhado. Embora a sociedade condicione o processo de formação escolar como um todo e a formação do(a) educador(a) em particular, o autor ressalta que a eficiência do(a) educador(a)

no cumprimento de sua tarefa social está na sua indispensável vinculação com o povo. d) Só assim é que o(a) professor(a) perceberá a necessidade de estar sempre em processo de formação, pois, como diz Pinto (1984), o(a) educador(a) é um(a) sabedor-ignorante. Então, a formação do(a) educador(a) “[...] se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados e outros; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social (PINTO, 1984, p. 113).

Certamente a construção de um profissional que não só pensa e age na sua profissão, mas também sabe do seu compromisso social, passa pelo pensar sobre o que faz e, no caso específico dos(as) professores(as), pelo pensar sobre o que pensa.

O que faz com que alguns discursos oficiais coloquem o educador e a educadora como “peças” fáceis de substituir é a idéia de que estão tratando com um tipo de profissional que não pensa sobre o que faz. A idéia de que substituir o(a) educador(a) é fácil se deve ao fato de eles(as) serem entendidos(as) como profissionais que não refletem sobre seu fazer docente, lembrando Comenius, que compreendia que um “bom livro didático” era suficiente para ensinar. Sobretudo a substituição do(a) docente se apresenta como algo simples quando este(a) é visto(a) como profissional desvinculado(a) das lutas sociais. Portanto, a opção pelo trabalho docente passa necessariamente pela postura crítico-reflexiva, pelo vínculo com a população, sem os quais não podemos nos sentir educadores(as).

O que é necessário neste momento histórico é o absoluto compromisso do(a) educador(a) com a compreensão do seu trabalho nas dimensões pedagógica e política. Escrever que o processo de formação docente é complexo e inacabado é reconhecer não uma visão reducionista mercadológica de que precisamos estar em constante atualização, mas é sobretudo reconhecer a dinamicidade da sociedade humana e sua possibilidade de mudança. É ver no trabalho educativo a contribuição para a construção de uma sociedade sensível aos problemas sociais e comprometida com a sua resolução. E esta prerrogativa da educação só é possível se educadores e educadoras também tiverem um processo de formação continuada e que leve em consideração elementos como: a reflexão, a crítica, a autocrítica, o coletivo da sociedade e outros.

Ser educador(a) não é nem vocação nem destino. Somos educadores(as) por opção, e isso nos coloca frente a frente com as responsabilidades que esse trabalho nos traz. Portanto, situamo-nos longe de qualquer paradigma que compreenda o processo educacional como algo já dado, como algo determinado, ressaltando, como já apontamos anteriormente com base em Pinto (1984), os condicionantes históricos.

Assim, se nos detivermos mais especificamente no ato de educar, é possível dizer que é necessário ressignificar tanto a educação escolar quanto a educação dos(as) educadores(as) e a própria compreensão do espaço da sociedade. Pois é impossível pensarmos, por exemplo, em educar para o desemprego, porém é possí-

vel educar para a justiça social, para a diversidade cultural e para inclusão social. Para isso é necessário que sejamos autores(as) dos nossos fazeres, é necessário não só mudarmos nossos fazeres; mas, sobretudo, ser autores(as) escritores(as) dos nossos fazeres. Possivelmente, quem educar depois de nós dirá que outras coisas poderiam ter sido feitas. Porém, se não escrevermos a nossa história, de que forma ela poderá ser lida? Como as/os educadoras/es escreverão as outras páginas e outras histórias, como saberão que são outras? (Escrevemos isso não no sentido de que temos que ficar seguindo etapas fixas, mas no sentido do compromisso do fazer docente.)

Assim, compreendemos que, nesta perspectiva, outras questões podem aflorar quando se inicia um processo de reflexão sobre a formação do professor: qual é o papel do professor em uma sociedade em constantes transformações? Como agir diante de uma nova realidade educacional em que se dispõe de diferentes tipos de recursos, contextos instrucionais híbridos (com ou sem tecnologia), espaços desterritorializados?

As transformações exigidas por uma sociedade em constante movimento (como, por exemplo, a maneira como pensamos, conhecemos, aprendemos e lidamos com o saber) requerem novos hábitos intelectuais para lidar com novos signos, representações e interações. As novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e de se comunicar vêm influenciando a sociedade, exigindo flexibilidade e participação de todos e interdependência.

Essa necessidade de mudança

representa uma reação à racionalidade técnica, à atividade do professor vista como instrumental, à simples solução de problemas mediante a aplicação de teorias científicas, à reprodução de práticas tidas como corretas, e que não são questionadas. Surge, então, a proposta da racionalidade prática ou do conhecimento prático (SCHÖN, 1983, 1987) que compreende um processo de reflexão sobre uma situação problemática concreta em que se supera a relação mecânica e linear entre o conhecimento e a prática, havendo elaboração e modificação de rotinas, recriação e invenção de procedimentos e recursos.

Tanto o conhecimento como a prática são importantes, pois, mais do que aplicar conceitos científicos às situações práticas, Schön (1983, 1987) sugere que se aprenda a enquadrar e re-enquadrar problemas complexos e ambíguos, testando diferentes ações e modificando-as, se necessário.

Schön (1992), ao explicitar sua epistemologia da prática, enfatiza seu embasamento em Dewey (1938), o qual propunha uma valorização das experiências atingida pela reflexão e conseqüente entendimento sobre seu(s) significado(s). Para Dewey (1934, 1938), experiência é conhecimento acumulado: experiências passadas se articulam com as mais recentes, originando um contínuo dinâmico que embasa interpretações e significados, os quais repercutem no entendimento de novas vivências. Assim, o contínuo de experiências empresta significado ao passado e, ao mesmo tempo, molda o entendimento do presente e do futuro. Sob essa perspectiva, Dewey (1971,

p.17) enfatiza que a qualidade das experiências vividas precisa ser interpretada e re-interpretada para que o indivíduo alcance compreensão de si mesmo, do seu trabalho e da arte.

Para interpretar experiências, segundo Dewey (1959), é preciso distinguir o pensar – ou seja, uma sucessão de estados mentais – de um pensamento reflexivo – isto é, aquele que examina mentalmente o assunto e o considera séria e consecutivamente. Para o autor, “a reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere” (DEWEY, 1959, p.14).

Segundo Dewey (1959, p.18), o pensamento reflexivo traz um propósito, algo a ser esclarecido e atingido e requer investigação: “O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega”. Para Dewey (1959, p.20, 21), “a função do significado é o fator central de todo o ato de pensar reflexivo; ou seja, a reflexão começa quando começamos a verificar a validade de uma idéia sugerida e se é compatível de aceitação”.

Interpretar a realidade também é preocupação de Freire (1970). Para ele, uma educação de caráter reflexivo implica constante ato de conhecimento do mundo em que vivemos, emersão das consciências, resultando na inserção crítica de nossas vidas. A reflexão proposta por Freire é a

reflexão sobre os homens em suas relações com o mundo. É uma proposta mais ampla, envolvendo mais a questão da transformação social.

A questão de envolvimento do sujeito com a sua própria prática, além de um compromisso crítico do seu papel na sociedade é, do mesmo modo, a proposta de Perrenoud (1999, p. 13) em relação ao professor reflexivo: “envolver-se, é em princípio, interessar-se, informar-se, participar do debate, explicar, mostrar”. Associando ao pensamento reflexivo preocupações relacionadas à transformação social, à participação ativa e ao comprometimento do sujeito com a história surge o conceito de reflexão crítica.

Para Kemmis (1987), a reflexão crítica precisaria ser entendida sob uma perspectiva que reconhecesse que as escolas não se podem transformar sem o comprometimento informado de professores e vice-versa. Para ele, reflexão implica um processo de auto-avaliação que coloca o praticante na ação, na história da situação, participante da atividade social, principalmente, assumindo posições. O posicionamento crítico-reflexivo implica uma visão da prática como práxis; ou seja, uma ação informada e comprometida que leva em conta tanto pensamento quanto ação. Este comprometimento por parte de todos os participantes do processo educacional faz com que os olhares não fiquem direcionados apenas às teorias e possíveis compreensões, mas também aos processos sociais e históricos.

Adotar uma perspectiva crítico-reflexiva é considerar professor, aluno, institui-

ção, contexto, meio e sociedade como interdependentes e interativos no processo educacional que só mudará se ocorrer o engajamento de todos. Falar de pensamento crítico-reflexivo não é meramente falar de pensamento crítico, há necessidade de participação nas atividades sociais, de situar-se na história, de assumir posicionamentos (Kemmis, 1987, p.75).

Promover um posicionamento crítico-reflexivo no processo educacional é, portanto, fazer com que todos os participantes desse processo passem a se sentir responsáveis também pelas práticas sociais, políticas, econômicas, identificando e denunciando incoerências e sugerindo mudanças, quando necessárias. Em outras palavras, é comprometer-se. Contudo, para que esta atitude de comprometimento e de participação crítica passe a ser habitual para os professores, alunos e envolvidos no contexto educacional, seria interessante que propostas compartilhadas entre instituição, corpo docente e discente fossem apresentadas com o objetivo de instaurar dispositivos de formação. Dessa forma, abandonar a passividade, engajando os professores em análise e compreensão crítica do contexto no qual estão inseridos, conhecer e intervir nos sistemas são ações que fazem parte de uma postura crítico-reflexiva.

Apesar de barreiras que possam retardar o processo crítico-reflexivo (como, por exemplo, os preconceitos, a desconexão entre o trabalhar e o refletir, a resistência em encarar a realidade, falta de tempo e oportunidade, não-comprometimento, individualismo), dialogar consigo mesmo e com os outros, tentando explorar, questionar

e desafiar as situações do contexto em questão, dar voz às idéias para ouvi-las e interpretá-las são propostas que podem propiciar um posicionamento crítico-reflexivo.

Com base nos diferentes teóricos, discutimos a importância da sociedade na formação e prática do docente, bem como a necessidade da reflexão crítica como processo de formação que articula as diferentes dimensões do ser humano no seu inabarcamento. Nas reflexões apresentadas, tomamos como desafio organizar um periódico que tem como tema central a formação docente.

Assim, neste periódico apresentamos sete textos de diferentes autores que discutem a formação docente, incluindo diferentes dimensões. Em “Contextos de constituição das políticas educacionais: considerações acerca da formação do professor rural” Flávia Werle, juntamente com Lenir Brito, Cinthia Merlo e Sheila Konarsewski refletem sobre a escola rural e a imposição e o atropelamento das políticas sobre os estabelecimentos escolares e suas práticas. No artigo intitulado “O estágio supervisionado como experiência formativa para o trabalho coletivo na escola”, Teise Garcia e Bianca Correa discutem a complexidade e o desafio que é o trabalho coletivo na escola, sobretudo, no que tange ao estágio supervisionado. Em “Pensando a docência: formação, trabalho e subjetividade”, as autoras Maria Alice da Motta e Sônia Urt trazem para o centro do debate o trabalho docente e suas múltiplas dimensões no processo de tornar-se professor. No artigo “Identidade e profissionalização docente: o professor nas

pesquisas educacionais brasileiras (1993-2005)”, os autores Roberto Puentes, Orlando Aquino e Armindo Neto trazem o resultado de uma pesquisa acerca do estado da arte sobre a formação de professores no contexto ibero-americano (1993-2006). Nesta análise percebem a emergência das categorias identidade e profissionalização docente nos trabalhos pesquisados. No texto “Saber científico – conhecimento específico – saber escolar e a formação de professores” a autora Marilene Resende aborda a relação entre saber científico e o saber escolar no conhecimento matemático, no âmbito da licenciatura de matemática. Em “Significados de pesquisa segundo professores formadores de um curso de Pedagogia”, Marli André e Romilda Teodora refletem sobre o significado atribuído por professores à proposta de prática profissional denominada Pesquisa da Prática Pedagógica. No artigo “Desafios presentes à formação de professores” de Fernando Casadei Salles e Jorge Luis Gonzáles discutem a problematização da formação do professor levando em consideração os aspectos relacionados com a crise do paradigma social, tecnologia, globalização, ciência moderna e a crise da cultura.

A leitura destes artigos nos remetem a pensar sobre o processo de formação docente em diferentes dimensões. Ressaltamos que de acordo com a reflexão apresentada e a leitura dos artigos é imprescindível compreendermos a formação docente como central no debate educacional, sob pena de secundarizarmos o que é essencial, ou seja, o papel do professor.

## Referências

- DEWEY, J. *Art as Experience*. New York: Capricorn, 1934.
- \_\_\_\_\_. *Experience and education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series – Collier Books. New York: Collier Macmillan Publishers, 1938.
- \_\_\_\_\_. *Como Pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. *Atualidade Pedagógicas*, v. 2, 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora, 1971.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 1970/1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KEMMIS, S. *Critical reflection*. In: Wideen, M. F. & Andrews, I. (Eds.). *Staff development for school improvement*. New York, NY: The Elmer Press, 1987.
- PERRENOUD, P. *Formar profissionais em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999.
- PINTO, Á. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p.77-92, 1992.

