

Seis questões capitais em Formação de Professores

Natalia Ishy Cândia*
Vicente Fideles de Ávila**

* Acadêmica do Curso de Filosofia e bolsista de Iniciação Científica da UCDB.
e-mail: nataliaishy@yahoo.com.br

** Doutor em Políticas e Programação do Desenvolvimento (ênfase em *Educação e Emprego*) pela Université de Paris I/Panthéon-Sorbonne. Professor do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: fideles@ucdb.br

Resumo

Esta matéria enfoca as seis questões que consideramos como referência capital para se refletir sobre *formação de professores*. As idéias básicas, discutidas nas questões, estão indicadas em seus próprios enunciados: formação como conceito complexo; formação e combinação de processos formais e informais; formação de professor transcende "áreas temáticas"; ênfase em valores experienciais; fragmentação da identidade profissional docente; a investigação na essência da formação docente.

Palavras-chave

Formação de professor; formação inicial; formação continuada.

Abstract

This article focuses on six questions which are considered of capital importance for a reflection on the *training of teachers*. The basic ideas discussed in the questions are indicated in their specific presentations: training as a complex concept; training and the combination of formal and informal processes; teacher training transcends "thematic areas"; emphasis on experiential values; fragmentation of the identity of the teaching professional; investigation into the essence of teacher training.

Key words

Teacher training; initial training; continued training.

Introdução

Numa visão sistêmica, esta matéria constitui resultado documental¹ de participação da supramencionada co-autora, em etapa de Iniciação Científica ocorrida de agosto de 2002 a julho de 2003, sob a orientação do co-autor, no âmbito do projeto "Mercado de trabalho e redefinição de cursos superiores de formação de professores: crença/descrença em mudanças normatizadas pelo MEC/CNE nas licenciaturas tradicionais da UCDB", também coordenado pelo co-autor.

O plano de trabalho inicial previa atividades concernentes a estudo e análises nas dimensões tanto teórica, sobretudo de caráter documental²-bibliográfico atinentes à formação de professores, quanto de campo, dado que a fase da pesquisa, de acordo com o referido projeto, não só abrangia os docentes e alunos das Licenciaturas tradicionais da UCDB como também objetivava cotejar suas formas de pensar e agir com os princípios e diretrizes nacionais, vigentes e prospectivos, para sua *formação inicial* em nível superior.

Para que a iniciante pudesse integrarizar todo o seu plano de trabalho, necessário seria a prorrogação de sua ligação com o projeto por mais um ano, tendo em vista as dificuldades práticas encontradas no tocante à coleta de informações junto aos professores, o que acarretou atraso em toda a dimensão de campo do projeto. No entanto, tal prorrogação se tornou inviável pelo fato de a acadêmica só contar com mais um semestre para concluir seu curso de graduação.

Apesar disso, a mesma tomou parte de todos os trabalhos preparatórios da aludida coleta de informações junto aos professores e alunos, tendo a oportunidade inclusive de participar dos estudos e decisões técnicas tomadas por toda a equipe do projeto, mas concentrando atenção e esforços no referente às questões teóricas para a melhor compreensão do que de fato significa a expressão *formação de professores*. Além de constar de seu plano de trabalho, tais questões começaram a se revestir de capital importância para a iniciante, ao longo do estudo documental-bibliográfico, tendo em vista que cursava Licenciatura em Filosofia, portanto essencialmente voltada à formação de professores, como também começava a sentir o peso da responsabilidade que se avizinhava, dia a dia, em razão de já no início de 2004 ter que começar a pensar e portar-se como profissional da educação escolar e não mais só como acadêmica em formação.

Em consequência, e de comum acordo com o orientador, surgiu a idéia de aprofundamento e sistematização de reflexões em torno das seis questões, tidas como capitais no âmbito da formação de professores, cujas versões a seguir foram realmente elaboradas a quatro-mãos, isto é, em trabalho conjunto dos co-autores.

1. Formação como conceito complexo

Analisando a documentação indicada na nota anterior, evidentemente no que se refere explicitamente à formação de professores, a primeira noção que se tem res-

peito desse tipo de *formação* é a de que - mesmo se delineando como dinâmica de construção progressiva de mentalidade, caráter e perfil profissional- sua compreensão conceitual aprofundada ainda representa enorme desafio. Isso, em virtude de que, primeiramente, a *formação* abrange vasto horizonte em que se incluem diferentes e polêmicas dimensões e nomenclaturas, já até consagradas, como as da *formação inicial*, *formação continuada*, *formação especializada*, *formação técnica*, *formação humana*, etc.

Para tanto, envolvem-se, por um lado, estudo sobre os respectivos modelos e teorias, aí se incluindo análises das concernentes legislação e regulamentação, e, por outro, investigação empírica sobre a evolução das práticas reais de cada perfil formativo no campo da efetiva atuação, não apenas em relação à eficiência de encaminhamento da rotina profissional, como também no que respeita à oportuna capacidade de equacionar e desenvolver experiências inovadoras.

Por outra, a *formação*, como processo de cunho eminentemente social, se constitui fenômeno que se desenvolve em pleno campo de lutas ideológicas e políticas. Não há grupo com interesses na educação que não defenda suas posições, delas falando à vontade e por vezes até com agressividade. Aliás, a *formação* é um daqueles domínios em que todos se sentem à vontade para emitir opiniões, dando margem à estranha impressão de que nunca se avança.

No Brasil, desde a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação

Nacional – LDBEN, lei n. 4.024/61, o país experimentou intenso processo de mudanças no campo político, econômico e social, mas o centro das atenções dos educadores sempre se convergia para a preocupação com o destino da educação. Tempos antes, durante a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), no interregno da Reforma Capanema (ROSÁRIO, 2002, p. 115), instituídas no mesmo período as Leis Orgânicas do Ensino, já se falava da carência de professores profissionalizados, da necessidade de preparação científica e pedagógica, assim como de que a exercitação prática de magistério devia ser proporcionada por instituições e sistemas de formação de professores. Mas falava-se também de formação contínua, contrastando duas perspectivas, a primeira baseada em ações de “reciclagem” e a segunda ressaltando a necessidade de o professor “refletir sobre a sua própria experiência e estudar e aprofundar temas” (PONTE, 1998, p. 7) para os quais se sentisse motivado.

As Escolas Normais foram instituídas na tentativa de acabar ou amenizar a presença de professores “leigos” ou práticos experimentados (ROSÁRIO, 2002, p. 114). Desde essa época, muitos estudos se realizaram a respeito da formação dos futuros professores e a maioria dos atuais se assenta na idéia do “desenvolvimento profissional” do professor, na verdade enfocando a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional como processo que envolve múltiplas etapas, em última análise sempre passível de complementação.

Sung (2002, p. 43-44) conta que Simão Franco –consultor da *Revista Exame*–, ao responder a carta de um rapaz perguntando sobre que curso deveria fazer para ter mais chances de conseguir emprego, afirmou:

Insisto, sempre, que um curso tem o dever de formar pessoas livres, cidadãos, fornecer experiência de vida, e não apenas mera formação profissional. Aliás, formação para valer é formação humanista. Quer ser empregável, esqueça a técnica; o que vale é uma formação humanista.

Embora demasiadamente radical, esse tipo de expressão reflete a tendência de um novo mundo. É claro que não basta apenas formação humanista, pois, se a pessoa não conhecer, por exemplo, os comandos do Windows, e de outros programas básicos, não estará instrumentalizada para trabalhar na área de informática. Mas, por outro lado, a idéia do texto acima é a de que não adianta alguém dominar a técnica se ao mesmo tempo não gostar do que faz. E isso, pela simples razão de que quem não gosta do que faz também não toma iniciativa para mais aprender sobre o que faz e se potencializar no sentido de criar novas formas de fazê-lo melhor. E quem for do tipo que é preciso ser mandado para fazer, em termos de magistério ou de qualquer outro campo profissional, já está perdendo suas chances de trabalho nas áreas dos respectivos mercados que adotam essas novas políticas de gerenciamento.

2. Formação e combinação de processos formais e informais

De modo geral, a formação de professores e outros trabalhadores se apresenta tradicionalmente muito associada à idéia de “frequentar” cursos, enquanto que a capacitação propriamente dita potencializadora para o exercício profissional se desenvolve por múltiplas formas, evidentemente incluindo não só cursos como também atividades criativas, projetos inovadores, trocas de experiências, leituras de atualização e aprofundamento e, sobretudo, reflexões sobre a própria prática profissional. Assim, pode-se afirmar que a formação parte firmemente da teoria, permeia a prática e sempre volta à teoria, em crescendo processo de contínua evolução de capacidades e competências produtivo-qualitativas, pela dialética interativa entre teoria e prática, dinamizada ao longo da cadeia de elos que configuram a formação como dinâmica processual, alimentada pela energia teórico-reflexiva ininterruptamente fluente da relação teoria versus prática.

Isso quer dizer que a formação profissional, mormente no que concerne à de professores, ocorre nos meandros das multivariadas combinações entre processos formais e informais, antes e ao longo do exercício profissional, de maneira que o formando se torne apto a se metamorfosear da condição de objeto, ou mero cliente do processo formativo, para a de sujeito e agente multiplicador do mesmo em si e, por irradiação, no seu entorno. Fluindo-se, portanto de dentro para fora, da situação de

objeto para a de sujeito-agente da própria formação (evidentemente também desafiado e subsidiado por apelos e apoios externos), a dinâmica formativa do professor não visa a sua "normalização", por simples conformação a determinados protótipos, mas a promoção de sua capacidade de influenciar equilibrada e produtivamente, de forma que subsidie a sua autoconstrução evolutiva através do próprio processo de a outros influenciar:

O alvo da formação nos parece que deva ser a descoberta ou o reconhecimento de um horizonte pessoal e de um horizonte social, formados por duas atividades criativas, realizadas individual e coletivamente (HONORÉ, 1974, p. 104).

A formação começa um trabalho comum, ligando saber e vivido, antigo e novo, conhecido e desconhecido. Ajudando a dar à luz o universo de cada um, o formador descobre o seu próprio (LOTHELLIER, 1974, p. 66).

Para tanto, confere-se ênfase não só em conhecimentos e aspectos cognitivos como também, e igualmente, se valorizam os aspectos afetivos e relacionais do professor, em virtude de que a sua genuína formação, nos termos das citações acima, abrange processo mais amplo e dinâmico que o habitual, tradicionalmente polarizado pela lógica da transmissão de determinado(s) conjunto(s) de conhecimentos.

Em realidade, não há qualquer dicotomia ou incompatibilidade entre as idéias de formação e de desenvolvimento profissional. Se uma dessas idéias se desvinculasse da outra, a formação poderia tanto favorecer o desenvolvimento profissional do professor quanto diretamente, ou pelo viés

de "currículo oculto", contribuir para lhe reduzir a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e o senso de responsabilidade profissional, tornando-o refém de protótipos, em termos de enfoque conteudístico ou metodológico, na maioria das vezes de ambos.

O professor que quiser se desenvolver plenamente não pode deixar de estar sempre atento às constantes oportunidades formativas presentes ou emergentes em seu cotidiano profissional, evidentemente que correspondam aos seus objetivos e necessidades, colocando na centrifuga de seu poder reflexivo informações e conhecimentos vindos de fora (sobretudo por leituras, cursos e participação em eventos) juntamente com os ingredientes colhidos de sua experiência vivencial, para catalisar os efeitos formativos daí decorrentes. Esses de fato se constituirão efeitos-formativos, porque realmente produzidos (dialética, processual, significativa e cumulativamente) pelo próprio professor em sua trajetória profissional, com subsídios, respaldos e ajudas de tudo que o contextualiza e interage com sua dinâmica de vida profissional e pessoal.

Assim, para responder aos desafios constantemente renovados que se colocam às instituições escolares, pela evolução tecnológica, pelo progresso científico e pela constante variação social, o professor tem de estar com disponibilidade e em atitude de aprender sempre.

3. Formação de Professor transcende “áreas temáticas”

No caso de professores, aqui em evidência, normalmente se idealiza que a formação gravita em torno do jogo competitivo entre estas três principais “áreas temáticas”, assim hierarquizadas em razão da efetiva importância cultural e curricular a elas normalmente atribuída: conteúdos que conferem identidade “propriamente dita” a cada Licenciatura; Prática e Didática típicas também de cada Licenciatura; e temas educacionais de natureza geral.

A própria maneira real de concepção, organização e implementação dos currículos das Licenciaturas, praticamente reduzida à engenhosa arte de apenas combinar conteúdos para o exercício profissionalizante (tidos como necessários ou oportunos pelas respectivas áreas científicas mas nem sempre analisados e configurados de acordo com as necessidades e conveniências do próprio processo educacional em que se realiza/rá a prática profissional), com horários de professores e disponibilidades dos alunos vem historicamente mantendo e alimentando a fisiológica e hierarquizada distinção das três “áreas temáticas” acima referidas.

Em realidade, a “essência” da formação tem sido circunscrita a “saberes conteudistas”, saberes responsáveis pelos conteúdos técnicos de uma obra desenvolvida por equipe multidisciplinar da área científica de cada Licenciatura. As Práticas pedagógicas e Didática se reduzem a noções sobre recursos de manobras desses “saberes” em sala-de-aula, mediante “iniciações” na maioria das vezes artificializadas através de

“estágios supervisionados” desde que devidamente formalizados. E a fundamentação educacional propriamente dita, principalmente no que se refere a teoria, psicologia e metodologia de relação professor-aluno, aprendizagem, construção sócio-pessoal, interação humana-meio e cultivo de capacidade cidadã, é relegada ao esvaziado espaço das “generalidades” nas maneiras de pensar e agir da maioria de professores e alunos, assim como de nossa própria sociedade atual.

Ávila (1999, p. 3) enfatiza, como um dentre os “pressupostos fundamentais” para que as Licenciaturas comecem a tomar rumos efetivamente formativos, a necessidade de:

[...] as Instituições de Ensino Superior (IES) deixarem para trás, apenas tirando os proveitos cabíveis, a insistência na idéia de continuarem instituindo e mantendo *cursos, licenciaturas e/ou habilitações* que não preparam, e muito menos formam, nem os professores e nem os especialistas (técnicos não docentes) nas áreas de Matemática, Geografia, História, Biologia, etc, ou seja, não formando profissionalmente nem professores e nem matemáticos, geógrafos, historiadores, biólogos, e assim por diante.

Na visão do mesmo autor (idem, p. 3) o processo formativo do professor só começa a se revestir de relevância significativa, no âmbito educacional propriamente dito, quando:

houver o entendimento de que o [respectivo] Programa-Processo, do começo ao fim voltado para a formação profissional dos professores [...], enquanto educadores profissionais que ensinam [...], precisa contar com duas dimensões operacionais:

- uma **base-comum** que crie condições no sentido de que, a partir do ingresso no Programa, os alunos possam contar com espaço curricular inteiramente dedicado: de um lado, à fundamentação teórica básica bem como à realidade implicadas pelos perfis tanto da profissão quanto do profissional docente (a fim de que a opção por essa modalidade de atuação profissional se faça com a mais ampla ciência e consciência possível); e, de outro, à preparação técnica, em termos de conhecimentos e exercitação de habilidades, a exemplo de Iniciação Científica, hoje absolutamente indispensáveis ao exercício criativo e produtivo de qualquer profissão que exija certo grau de qualificação de seus profissionais;
- **parte-diversificadora** que, acoplada à **base-comum**, vise a profissionalização dos candidatos à docência em áreas ou campos de conhecimento precisos (Matemática, História, Física, Biologia, Geografia, Química, e outras) para faixas etárias e de mercado específicas [...].

Por outra, o mesmo autor (p. 7) questiona: “- Não é pelo menos esquisito um especialista de educação denominar-se *pedagogo*, em virtude do rótulo geral *-curso de pedagogia-* que abriga sua *habilitação*, e ao professor titulado por *licenciatura* sequer isso lhe ser permitido ostentar?”.

Portanto, progredimos significativamente quando percebemos que os currículos também devem dedicar grande atenção a capacidades e valores em qualquer tipo de formação, mormente se formação de professor: o currículo configurado na perspectiva de processo formativo precisa contemplar, por um lado, o que o profissionalizando tem de saber sobre o-que-terá-

de-fazer e, por outro, a necessidade de o mesmo se capacitar para bem-fazer-o-que-terá-de-fazer, discernindo, assumindo e irradiando nas trajetórias de sua própria vivência, assim como na da sociedade de que pelo menos diretamente participe e na dinâmica do meio-ambiente em que se insira, os valores desvelados e axiologicamente enriquecidos ao longo de toda a sua prática profissional. Afinal, diz Bolzan (2002, p. 12): “[...] acreditamos que obteremos um avanço significativo sobre as questões pedagógicas, na medida em que buscaremos compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático)”.

4. Ênfase em valores experienciais

No que respeita à formação de professor, Ponte (1998) destaca, na ótica dos valores experienciais, as seguintes três grandes vertentes, naturalmente as que julgam principais: a da didática, associada à prática letiva; a organizacional, atinente à participação do professor nas diversas esferas da vida das instituições de ensino, bem como de sua relação com a comunidade; e a pessoal, concernente ao modo como o professor encara e promove o seu próprio desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.

Trata-se, pois, de permanente relação dialética entre saber-e-saber-fazer que, além dos subsídios técnico-científicos –por mais atualizados e balizados que se afigurem-, recebem ecos e influências de múltiplas origens e direções, principalmente as proveni-

entes da própria experiência acumulada da profissão, com seus saberes, normas, métodos, mitos, trejeitos, crenças e prototipias tradicionais, bem como jogos de influências e interesses, que vieram e vêm se formando, cristalizando e infiltrando naquela espécie de "DNA" da história docente, em termos locais, regionais, nacionais e até continentais.

Isso quer dizer que não há como manualizar técnico-cientificamente as maneiras de pensar, ser e agir do professor: mesmo que necessariamente lastreada por conhecimentos teórico-metodológicos técnicos e científicos nas Licenciaturas ou qualquer outra denominação que se atribua à também chamada *formação inicial de professores*, a sabedoria teórico-prática da docência se constrói permanentemente no cotidiano interfaciamento do processo docente com as vidas, dinâmicas e histórias das pessoas, das comunidades e dos contextos ambientais em que tal processo é constantemente exercitado, de certo modo perpetuando o velho, mas sempre significativo, ditado popular *diga-me com quem andas e direi o que tu és*, não importando se *o que tu és* assuma conotação técnico-científica educacional e atualizadamente positiva ou negativa, dado que tal conotação fica na dependência do *com quem tu andas*.

O aproveitamento da dinâmica experiencial na formação do professor é constantemente feito e refeito, pelo mesmo, em função dos seus contextos de trabalho e das necessidades decorrentes das situações que já enfrentou e vai enfrentando no dia-a-dia de sua labuta profissional. Por

isso, o conhecimento ou aprendizado daí auferido se reveste de forte *caráter implícito*, porém sem se caracterizar como arbitrário ou de menor importância. Donald Schön (1995), um dos autores que mais eloquentemente têm escrito acerca da natureza do conhecimento profissional do professor, sublinha a sua dimensão artística, por um lado indicando que ele é, em última instância, irredutível aos padrões da racionalidade técnica e, por outro, apontando a importância do papel da reflexão -durante, após e entre as ações propriamente ditas-, a fim de que o referido conhecimento profissional formativa e processualmente se alimente e implemente ao longo de toda a vida profissional desse tipo de educador.

Por outra, se o conhecimento experiencial se reveste de forte *caráter implícito*, como dito acima, uma dentre as boas estratégias para as concernentes explicitações se constitui no aproveitamento ou criação de chances narrativas que possibilitem sua exteriorização sistematicamente reflexiva, tanto oral quanto documental. Como as narrativas são relatos que retratam e explicam algo que tenha sido vivenciado, ressaltando aspectos facilitadores ou dificultadores experimentados, e por vezes até sobre eles ensejando discussões, também se prestam eficazmente às importantíssimas, porém ainda sub-utilizadas, funções de catalisação e explicitação de idéias, posturas e valores subjacentes nos lastros implícitos do mundo experiencial de cada professor, assim como de qualquer outro profissional.

Em verdade, as narrativas orais normalmente apenas começam trajetórias de

catalisação e explicitação –como se disse acima de idéias, posturas e valores- que tendem a se enriquecer, em termos de sistematicidade descritivo-analítica, quando migram da esfera da oralidade para a documental ou escrita. No âmbito da narração oral, o profissional de certo modo garimpa os aspectos experienciais, inclusive implícitos ou soterrados pela avalanche de outros acontecimentos que ininterruptamente lhes recobrem no dia-a-dia, pelo menos identificando-os em termos de verbalização e discussão a respeito de seus valores ou relevância significativa. Já no patamar da narração escrita, apuram-se a seleção e o burilamento dos mesmos, tendo em vista que esse tipo de expressão linguística requer mais preparação, organização e sistematização de quem se mostre apto a utilizá-lo, além de tornar-se, por mais simples que seja, documento passível de divulgação para efeito de contaminação construtiva de outros e de inserção no acervo histórico-cultural, individual e coletivo.

5. Fragmentação da identidade profissional docente

Parece que fica cada vez mais difícil definir os perfis profissionais dos diversos tipos de atuação docente. Se, por um lado, há uma espécie de base-comum a todos os que se dedicam ao magistério, como mencionado atrás, por outro, é forçoso reconhecer as grandes diferenças e distinções que existem entre os perfis docentes para os níveis e respectivos ciclos- de ensino (superior, médio, fundamental e infantil), bem

como entre as variadas maneiras de vinculação administrativa dos mesmos: pública, privada, federal, estadual e municipal. Portanto, espalhados por diferentes sindicatos e associações, com auto-imagem muitas vezes depreciada em decorrência de reivindicações e paralisações, inclusive justas ou por conta das ineficiências atribuídas à instituição escolar brasileira como um todo, os professores estão longe de se constituírem categoria profissional com base cooperativamente unida em relação a seus direitos e compromissos profissionais.

E um dos fatores que exerce muita influência na formação da identidade docente é a forma como se ingressa na profissão. Chegava-se ao exagero de se exigir elevado grau de preparação para se conseguir a certificação profissional, sendo o candidato compelido a passar até pela situação de prévia frequência a estágio não remunerado de dois anos. No fundo, tratava-se de medida essencialmente injusta e quantitativamente ineficaz, porque: primeiro, o candidato estagiava, na verdade trabalhava por dois anos consecutivos, sem remuneração; segundo, inexistiam escolas para a esmagadora maioria da população em idade escolar; terceiro, o trabalho docente era encarado mais como *missão* ou devotamento social que profissão propriamente dita.

Mas, mesmo assim, é forçoso reconhecer como privilegiadas, pela lógica, as poucas escolas, em termos de país, que contavam com o devotamento de o próprio professor investir nele mesmo, em matéria de cultivo de ideal educativo e investi-

mento preparatório, para exercer a *missão-docente*, o que não pôde e nem poderia durar para sempre, tendo em vista o contínuo crescimento tanto demográfico quanto da pressão social por acesso universal da base da população à escola.

Portanto, principalmente a partir dos anos 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/61 e, mais ainda, da vigência da Lei n. 5.692/71, dita de "reforma" dos então denominados "1° e 2° Graus", hoje substituída pela Lei n. 9.394/96, que regula todas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a explosão escolar, sem a infra-estrutura dos recursos docentes minimamente necessários, acelerou o recrutamento de professores improvisados, multiplicou os processos tecnicistas com a finalidade imediatista do aligeiramento da formação docente em massa, tudo convergindo e contribuindo para esfacelar e diluir, e não para aperfeiçoar e fortalecer, a identidade profissional do professor.

Essa é uma destacada razão pela qual um dos elos mais fracos do nosso sistema de formação de professores se situe no período inicial da carreira profissional. Terminado o seu curso, obtido o seu diploma, o(a) jovem professor(a) se vê de repente com cinco turmas, completamente entregue à própria sorte e, muitas vezes, até sentindo-se olhado(a) com certa desconfiança pelos colegas mais experientes. Em vez de aproveitar as energia e criatividade dos jovens professores, as instituições de ensino -talvez sequer sem se darem conta disso- tornam-lhes as vidas difíceis, não favorecendo a sua socialização, não lhes pondo à disposição

os meios e recursos existentes e, principalmente, não os animando pelo estímulo ao cultivo da autoconfiança, e com certa dose de calor-humano tão importante neste raiar de sua vida profissional. Infelizmente, o que se colhe disso é que esse período de entronização profissional, que podia ser extremamente produtivo em termos de experimentação de novas idéias ou de envolvimento em novos projetos, torna-se, com raras exceções, a ante-sala de difícil e desencantadora relação com a profissão.

Mas há também, no(a) jovem professor(a), grande reserva de saber -mesmo que ainda esparso em termos de concreta aplicabilidade-, de energia e de generosidade que se pode traduzir em disponibilidade para os alunos, para os colegas e para a escola. Nos últimos anos, tem-se afirmado e presenciado, em largos horizontes da profissão, o desejo de se envolver em projetos inovadores que possam trazer melhorias ao ensino, à aprendizagem e à qualidade de vida tanto da escola quanto dos alunos.

Portanto, a mencionada situação de desencantamento com a profissão logo no começo da vida profissional, bem como ao longo dela, pode ser invertida pela iniciativa da própria escola, cada uma em particular e a instituição escolar como um todo, na condição não apenas de espaço laboral do professor mas também de *locus* real e privilegiado de sua formação continuada. Tal inversão poderá ocorrer, por exemplo, se a escola ou instituição escolar tomar providências institucionais, desde o ingresso do(a) jovem professor(a) na respectiva co-

munidade escolar, sinergicamente canalizadoras do enorme cabedal de sua densa gama de potencialidades.

A questão de caber à escola tomar iniciativas se explica em razão de: primeiro, muitas dessas juvenis potencialidades ainda não estarem claramente delineadas, quase sempre vagando entre o utópico limiar de entusiásticas divagações e as penumbras do receio por amedrontadores riscos dos desafios; e, segunda, tais potencialidades, ou várias dentre elas, se tornarem passíveis de concretização à medida que encontrarem oportunidades e ambientes propícios, sobretudo na própria escola, para se transmutarem paulatinamente em eventos, movimentos, projetos e atividades, desde que devidamente reconhecidos e efetivamente valorizados no âmbito da comunidade escolar.

Aí, sim, além de realmente contribuir para a contínua melhoria processual-finalística da educação escolar em que se envolver, o(a) jovem professor(a) estará criando meios e abrindo horizontes para a convergência e infusão de suas reservas energéticas, normalmente típicas da juventude, também em sua própria dinâmica e performance formativa, nas perspectivas tanto profissional e institucional quanto pessoal, somativa e equilibradamente com seus colegas –alguns com mais ou menos experiências e outros em igualdade de condições–, dirigentes, alunos e demais envolvidos.

Aliás, o livro *Educação escolar e desenvolvimento local: realidade e abstrações no currículo* (2003), publicado pelo co-autor desta matéria, sugere

princípios referenciais nesta linha de pensamento, alguns genérico-contextuais e outros bastante específicos, como os do Capítulo 3, cujo título já é indicativo por si mesmo de tal especificidade: **“Da interambientalidade à interdisciplinaridade”**.

6. A investigação na essência da formação docente

O fato de a investigação no processo formativo de professores aqui se situar como fecho ou conclusão desta matéria não significa que tal questão seja de somenos importância em relação às demais, tanto as abordadas anteriormente quanto outras não incluídas na delimitação deste estudo.

Pelo contrário, o permanente cultivo de capacidade e hábito investigatório é que funciona como elemento catalisador e sugador dos subsídios e resíduos formativos que podem, e sempre devem, ser destilados de iniciativas e processos formais e informais (cursos, atualizações, vivências, observações, projetos, atividades, etc.), já se começando no período comumente denominado *formação inicial*, de nível médio ou superior, e se dinamizando e adensando cada vez mais ao longo de toda a vida profissional, no prisma de *formação continuada*.

O co-autor deste trabalho (cfr. ÁVILA, 1999, p. 19-20), de longa data preocupado com proposta de formação para nossos educadores, entende necessária a inserção da *investigação* como *atividade permanente* no processo de formação desses profissionais, já a partir da fase compreendida

pela chamada *formação inicial*, realizada em forma de cursos regulares de nível superior ou médio, assim caracterizando-a:

Não se trata de investigação ou pesquisa puramente acadêmico-formativa, só para exercitar a capacidade produtiva dos docentes, dos alunos e de quantos se envolvam com o Programa³.

Além dessa *finalidade formativa*, evidentemente essencial para o desenvolvimento de aptidões qualitativo-produtivas em toda a clientela engajada em sua implementação, há pelo menos outras quatro *finalidades pragmáticas*, absolutamente necessárias no sentido de que o próprio Programa não se divorcie da dinâmica realidade para a qual objetiva formar profissionais. São aquelas que lhe possibilitarão manter-se constantemente inteirado sobre *performance atual* e *tendências de evolução* dos: a) perfis da profissão e do profissional docente ou especialista de educação [...]; b) preparação técnica dos candidatos à profissionalização em domínios específicos [...]; c) conteúdos curriculares e metodologias (de ensino-aprendizagem e de relacionamento interativo professor-aluno), atinentes a todos os domínios de profissionalização [...]; e d) *necessidades e modalidades de educação continuada* [...].

Reiterando a função catalisadora mencionada no segundo parágrafo deste item, se o candidato a educador/professor começar a cultivar cultura, gosto e hábitos investigatórios desde seu ingresso no processo formativo, os mesmos constituirão os próprios eixos-motrizes de sua permanente *formação continuada*. Isso, em virtude de que a formação não é algo que, em momentos aprazados, vem pronto de-fora-

para-dentro da pessoa. De-fora-para-dentro recebem-se apenas subsídios, que, para se transformarem em *sangue formativo-vivificador*, precisam ser *mastigados, digeridos e metabolizados* no âmbito de cada indivíduo, a exemplo do que nosso organismo faz com os alimentos ingeridos diariamente.

Isso quer dizer que, da mesma forma que é essencial a relação entre alimentos e capacidade metabolizadora para a vida saudável de cada indivíduo, também o é a da interatividade entre as oportunidades subsidiárias externas, oferecidas ou surgidas não importa de onde e nem de que natureza e tipo, e o potencial investigatório para detecção, catalisação e sucção dos nutrientes formativos pelo próprio educador/professor, em dinâmica trajetória de formação permanente, a serem captados através dessas oportunidades.

Notas:

¹ Os agradecimentos dos co-autores às professoras Maria Helena Junqueira Caldeira, Marta Regina Brostolin, Cláudia Maria Marinho Américo dos Reis, Gisela de Moura Bluma Marques e Dáugima Maria dos Santos Queiroz, todas da equipe técnica do projeto, mas de modo especial às duas últimas pelas diretas e valiosas contribuições subsidiárias à elaboração desta matéria.

² Citam-se, nesse sentido e apenas para efeito de exemplificação, as seguintes leis maiores e atos do MEC/CNE:

a) Leis: n. 4024/61, de diretrizes e bases da educação nacional que vigorou até o advento das Leis n. 5540/67, de reforma do ensino superior, e 5692/71 de reforma do ensino de 1º e 2º graus; n. 5540/67, de reforma do ensino superior, que vigorou até o advento da Lei n. 9394/96; n. 5692/71, de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º

graus, que vigorou até o advento da Lei n. 9394/96; e n. 9394/96, em vigor, de diretrizes e bases da educação nacional.

- b) Atos do MEC/CNE, sobretudo CNE: Parecer (CNE) n. 53/99, de janeiro de 1999, sobre "Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação"; Parecer CNE/CEB n. 01/99, de 29/01/99, sobre "Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio"; Parecer CNE n. 115/99, com homologação ministerial em 03/09/99, relacionado com os Institutos Superiores de Educação; Resolução CNE/CP n. 1/99, de 30/09/99, que "Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação"; "Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior", elaborado pelo MEC em maio de 2000; "Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior", também elaborada pelo MEC em maio de 2000; Parecer CNE/CES n. 492/2001, de 03/04/2001, definindo "Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia"; Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 08/05/2001, sobre "Diretrizes Curriculares Naci-

onais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena"; Parecer CNE/CP n. 27/2001, de 02/10/2001, que "Dá Nova Redação ao Item 3.6, Alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001(...)" –referindo-se ao estágio curricular supervisionado–; Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18/02/2002, que "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena", na verdade consagrando em norma a síntese das proposições apresentadas através dos Pareceres CNE/CP n. 09/2001 e n. 27/2001; e Resolução CNE/CP n. 2/2002, de 19/02/2002, que também "Institui a Duração e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior".

³ O contexto desta citação é o de que a mencionada fase de formação inicial se desenvolva através da "Proposta de Programa-Processo em Nível de Graduação", que constitui o subtítulo da publicação referenciada. Os destaques em negrito constam do texto original.

Referências bibliográficas

ÁVILA, Vicente Fideles de. *Educação escolar e desenvolvimento local: realidade e abstrações no currículo*. Brasília: Plano, 2003.

ÁVILA, Vicente Fideles de. *Formação de educadores para a educação básica: proposta de programa-processo em nível de graduação*. Campo Grande-MS: UCDB, 1999.

BOLZAN, Dóris. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HONORÉ, Bernard. Quelle formation? – réflexions pour contribuer à fonder une politique et une étude de la formation. In: *Formation 1 – quelle formation?*. Paris: Institut de Formation et d'Études Psychosociologiques et Pédagogiques/ Petite Bibliothèque Payot, 1974, p.89-183.

LOTHELLIER, Alexandre. La formation en question. In: *Formation 1 – quelle formation?* Paris: Institut de Formation et d'Études Psychosociologiques et Pédagogiques/ Petite Bibliothèque Payot, 1974, p. 15-87.

PONTE, J. P. *Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Conferência no IV Congresso da SPCE, Aveiro, 1998.

ROSÁRIO, Maria José Aviz. Notas sobre a história da formação para o magistério. *SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS: UCDB, n. 14, p. 109-121, jul/dez, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SUNG, Jung Mo. *Conhecimento e solidariedade: educar para a superação da exclusão social*. São Paulo: Editora Salesiana, 2002. (Coleção viva voz; 5).

Bibliografias

- ÁVILA, Vitoria Fátima de. *Formação de professores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Ávila, 2003.
- ÁVILA, Vitoria Fátima de. *Formação de professores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Ávila, 2003.
- BOLZAN, Bóris. *Formação de professores: um olhar crítico*. São Paulo: Editora Ávila, 2003.
- HÖLTER, Bernd. *Die Formation – ein Beitrag zur Konstruktion einer Theorie der Bildung*. Frankfurt: Suhrkamp, 1974.