

FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESPAÇO MULTIDIMENSIONAL EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

FORMACIÓN DE ENSEÑANZA: UN ESPACIO MULTIDIMENSIONAL EN LA CONSTRUCCIÓN PERMANENTE

Inajara Vargas Ramos¹

RESUMO

Em tempos de aposta nos processos de formação continuada como a chave da constituição da profissionalidade docente, o presente artigo objetiva problematizar o tema, promovendo uma reflexão sobre o exercício da docência universitária, a dialética do processo pedagógico e a função social da universidade como promotores do perfil docente desejado para superar os desafios da educação deste século.

Palavras-chave: Docência. Universidade. Ensino. Formação. Aprendizagem. Aluno.

RESUMEN

En tiempos de apuesta en el proceso de educación permanente como elemento clave para el establecimiento de la enseñanza profesional, este artículo tiene como objetivo discutir el tema, promover una reflexión sobre la enseñanza universitaria, proceso dialéctico de la enseñanza y la función social de las universidades como promotores del perfil los maestros quieren superar los desafíos de la educación en este siglo.

Palabras clave: La Enseñanza. La Universidad. La Educación. La Formación. El Aprendizaje. Estudiante.

¹ Professora Mestre em Educação. Pró-reitora de Ensino e docente do curso de Pedagogia da Feevale. E-mail: iramos@feevale.br.

A formação de professores sempre foi pauta de debates e proposições, ganhando, por isso, especial destaque nas pesquisas e produções de educadores e técnicos interessados pela área educacional. Considerando que a docência pode ser exercida por profissionais que não têm no magistério sua base de formação, ainda hoje, ela é um campo do conhecimento que produz muito conteúdo para estudos, seja pela inércia que muitas vezes parece lhe cercar, seja pelas constantes mudanças que lhe são imputadas em nome de possíveis avanços necessários à quebra de paradigmas fortemente arraigados na ação docente.

De forma bastante geral, os docentes que hoje compõem o corpo formativo das nossas escolas e universidades ainda são remanescentes de um modelo de formação orientado pela racionalidade técnica, em que a organização curricular dos cursos privilegiava, em primeira mão, o estudo das disciplinas de conteúdos específicos, voltados para o bacharelado, em detrimento dos conteúdos pedagógicos que se destinavam à formação do professor. Geralmente, essa estrutura preconizava a realização das práticas profissionais ao final do curso, quando a maioria dos conteúdos teóricos já tivesse sido estudada. A adoção desse modelo subentendia um conhecimento prévio da teoria, para que o sujeito, ao apreender a técnica, obtivesse os instrumentos para a solução dos problemas surgidos no desempenho de suas funções, em detrimento de uma concepção que pressupõe ser possível produzir e construir conhecimento no campo prático, ao invés de utilizá-lo apenas como terreno fértil à aplicabilidade teórica.

Segundo estudos e pesquisas atuais na área da educação, não existe mais espaço para que se pense a formação de um professor nesses moldes. A urgência que há em estabelecer relações entre as disciplinas de conteúdos específicos e as de conteúdos pedagógicos, em função da natureza da atividade docente, não requer dos professores uma formação puramente técnica, uma vez que eles terão, em seu exercício profissional, contato com situações singulares e complexas que não poderão ser resolvidas apenas com regras e metodologias predeterminadas. Urge que se abram espaços de discussão, avaliação e redimensionamento das experiências individuais e coletivas dentro da universidade, como proposta para a formação de um profissional reflexivo.

Para buscar a competência pedagógica, parece-nos importante que no curso de formação, nas diferentes disciplinas, sejam elas de cunho científico ou pedagógico, haja possibilidade de estabelecimento de relações com os conteúdos que serão ministrados pelo futuro professor, bem com as questões sociais, éticas, políticas, ecológicas... neles envolvidas. Se estas relações puderem se fundamentar na prática, melhor ainda (GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. apud GERALDI et al., 2001, p. 119).

A fusão necessária entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos só faz sentido num contexto em que esteja claro o perfil docente desejado. E, mais do que isso, num contexto no qual o compromisso imprescindível do professor seja em relação à aprendizagem do aluno. Demo (2002, p. 75) diz que “para aprender é mister pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar, questionar, refazer com mão própria”. Essas são as ferramentas através das quais o docente, hoje, conquista seu lugar no cenário educativo como orientador da aprendizagem do aluno. Já não basta “dar aulas”, é preciso que o professor saiba aprender para fazer o aluno aprender.

Professor é, sobretudo, quem aprende melhor, sabe aprender mais que outros, faz disso sua razão maior de ser. Aula qualquer um dá, sobretudo quem não aprende. Quem aprende insiste menos na aula do que no gesto do aluno de aprender a aprender. Por isso, quem aprende de verdade não busca ensinar, instruir, treinar, mas propiciar ao aluno que possa aprender e daí surge imediatamente a perspectiva da aprendizagem permanente, ou seja, o direito de aprender (DEMO apud NETO et al., 2002, p. 75-76).

Para além desse compromisso ético e político do professor com a aprendizagem do aluno, Demo (2000) atribui ao docente as características seguintes.

- Ser um estudioso, sobremaneira das teorias e práticas de aprendizagem.
- Ser um pesquisador.
- Ser um inovador, atentando para que as inovações sirvam para melhorar a aprendizagem do aluno.
- Ter um projeto pedagógico próprio, a fim de viabilizar o projeto pedagógico coletivo.
- Saber manejar bem as novas tecnologias.
- Ter o hábito da leitura frequente.
- Manter-se bem-formado, alimentando continuamente sua formação.
- À primeira vista, essas afirmações podem parecer óbvias. Entretanto, ao julgarmos

o peso da tradição que os professores carregam, sendo que, por muito tempo, eles foram formados para transmitir conteúdos, passar a matéria e mudar comportamento, perceberemos o porquê de insistirmos nessas questões. O professor, ao receber, em sua formação, uma grande carga horária de conteúdos da área e metodologias do ensino, ao invés de aprofundar-se nas teorias da educação e/ou pedagógicas, acaba por distanciar-se daquilo que lhe é mais peculiar – a aprendizagem, aproximando-se do que lhe é mais familiar – o ensino.

Tal condução produz resultados imediatamente perceptíveis no perfil dos egressos de nossas escolas e universidades, quando confrontados com a realidade profissional.

Os estudantes chegam ao fim do curso muito despreparados até mesmo para serem ‘recursos humanos’, porque não atendem às expectativas de inovação e mudança da sociedade e também da economia. [...] ser profissional, em primeiro lugar, não é só exercer profissão, mas saber renová-la de maneira permanente. É fundamental ser ‘mentor’ de sua profissão, não somente serviçal (DEMO, 2004, p. 49).

A universidade, segundo Demo (2004), sempre foi o *locus* privilegiado da aprendizagem e do conhecimento, sendo essa a sua essência. Entretanto, considera nesse cenário também a premissa de que dela se sobressai igualmente o compromisso com a formação de indivíduos para posições de comando ou destaque na economia e na sociedade, sob a denominação de “preparar recursos humanos”, na acepção mais positivista do termo. O autor aprofunda um pouco mais a questão, fazendo a crítica ao modelo altamente instrucionista adotado pelos docentes, que tem a função precípua de objetivar tal feito.

Em suas pesquisas, Zabalza (2004) traz contribuições interessantes para compreendermos que não se trata pura e simplesmente de uma equação que se alicerce na atuação docente. A questão é um tanto quanto mais complexa, pois que abarca a própria função social da universidade, concebida como o espaço de excelência na formação de inúmeros profissionais, incluindo-se os professores. Nesse sentido, destaca que as atividades universitárias devem atingir três aspectos sobre os quais se projeta o sentido da formação, quais sejam: “o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas e uma visão mais ampla do mercado de trabalho a fim de agir nele com mais autonomia” (p.45). Buscando facilitar nossa compreensão, aponta dilemas sob os quais a formação se assenta, dando destaque especial ao plano de referência, à formação geral, preferencialmente, à especialização e à relação local *versus* universal. Nessa triangulação, creio que vislumbramos uma boa oportunidade para redimensionar a formação em nível universitário, inclusive a docente.

Tardif (2002), por sua vez, amplia um pouco mais nosso olhar, quando nos anuncia as diferentes possibilidades também presentes na composição do arcabouço teórico da formação dos professores que, sabidamente, se constitui de saberes construídos ao longo da história pessoal e profissional dos docentes práticos e de profissão, saberes esses oriundos de diferentes fontes e modos de integração.

É indiscutível que, independentemente da concepção sob a qual se balize a formação docente, o professor tem um compromisso formal com os processos envolvidos no ensinar e no aprender. Esses processos, plenos de dialogicidade, têm, em sua raiz, um forte componente político, social e cultural, transcendem os saberes escolares e são investidos do comprometimento com o aprender e o ensinar a sermos todos humanos. Segundo Arroyo

(2002, p. 53), “aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, de docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência”.

A forma como o professor vê, pensa e organiza suas disciplinas, a partir da sua relação com outras, e as mudanças que opera nas relações de poder no espaço da sala de aula e com o todo institucional podem significar, como diz Leite (apud LEITE et al., 1997, p. 32), uma “mudança na configuração da docência, na qual alunos, pessoas da comunidade [...], professores de outros graus de ensino, pesquisadores, funcionários técnico-administrativos e profissionais diversos são todos ‘docentes de diferentes saberes’”, possibilitando o enfrentamento dos dilemas a que se referia Zabalza (2004) anteriormente.

O momento vivido é de transição. Os papéis sociais e profissionais estão passando por grandes redefinições com o claro propósito de superar os modelos tradicionais de formação, em busca de novos paradigmas que facultem a compreensão da realidade concreta em que os currículos escolares e acadêmicos se inscrevem. Nesse processo, muitas críticas são dirigidas aos docentes, os quais não conseguem responder bem a uma demanda que lhes exige engajamento nos processos educativos, através da imersão em conhecimentos pedagógicos específicos e produzidos num campo de confluências históricas complexas, que conjugam movimentos inter e transdisciplinares. Faz-se premente agregar desenvoltura e competência no trato das questões pedagógicas, evitando a cristalização da imagem do professor que passa adiante as suas informações e/ou de um especialista que desempenha tarefas acriticamente ou que se omite, confortavelmente, frente à realidade. Os caminhos, as dúvidas, as certezas e os conflitos decorrentes das opções realizadas são, antes de tudo, resultados das trajetórias percorridas que, em processo sumário, se ligam diretamente à história de cada sujeito.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de forma não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF, 2002, p. 72).

Tal suposição requer um esforço desse docente, para que cultive o diálogo interdisciplinar, num processo de evitação do confinamento monoepistêmico, tão próprio da fragmentação e da especialização do conhecimento a que foram submetidos em seu processo de escolarização e formação.

Repensar a formação inicial e continuada, a partir da análise das práticas pedagógicas, revelou-se uma demanda da década de noventa e que avançou para o século

XXI. Essa necessidade se reafirma quando do entendimento de que as teorias reprodutivistas, que nos anos setenta e oitenta do século passado serviram para explicar o fracasso escolar, demonstraram sua produção como reprodução das desigualdades sociais, transferindo esse movimento para o âmbito das práticas pedagógicas. Pesquisas mostram que viemos praticando outras teorias pedagógicas que não aquelas necessariamente originadas das ciências da educação. Nesse sentido, a grande contribuição para a área advém do exercício da prática e não dos cursos de formação que,

[...] ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA 2000, p. 16).

O usualmente esperado de um curso de formação é que ele *forme* o acadêmico ou, no mínimo, contribua com a sua formação. Formação esta que vai além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício de uma profissão, uma vez que a compreensão atual da utilidade dessa formação está em que ela possa mobilizar os conhecimentos da teoria da educação necessários à compreensão do ensino como uma realidade social, aguçando a capacidade de investigação dos que atuam na própria atividade prática para, a partir dela, construir e transformar os saberes e fazeres da sua função num processo de construção contínua de uma identidade profissional.

Certamente um curso de formação, em qualquer nível, não tem a pretensão de forjar um profissional completo ao ser concluído, pois o universo das relações de aprendizagem é extremamente amplo e compreende a incorporação de saberes oriundos de diferentes fontes e circunstâncias. Segundo Tardif (2002, p. 11), de fato, não há como falar em saberes, no âmbito das profissões e dos ofícios, sem relacioná-los aos condicionantes e contextos do trabalho, uma vez que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”, ou seja, o saber relaciona-se com a identidade da pessoa, com sua experiência de vida, com sua história profissional e com todos aqueles sujeitos com os quais ela se relaciona.

É nesse sentido que não podemos pensar que todas as dificuldades que envolvem a grande temática da formação de professores hoje em nosso país tenham um único viés de abordagem. Nessa breve incursão por autores-referência na área, tanto em âmbito nacional quanto internacional, percebemos, no mínimo, três condicionantes que nos apontam por onde é possível buscar respostas a algumas das nossas angústias quanto ao referido até então: nos

saberes lógico-formais da academia, nos saberes da prática e no contexto social em que a formação se dá, seja pela dimensão estrutural da universidade, pela dimensão pessoal do docente em questão ou pela dimensão relacional com aprendiz, provocador da interlocução desse professor com a realidade, com o conteúdo a ser explorado e com o *habitus* adquirido no exercício de sua prática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, A. S. et al. (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G. et al. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. (orgs.). Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.