

**Formação Docente e as Mudanças na Sala
de Aula: Um Diálogo Complexo**

**Teaching Background And Changes In
Classroom'S Environment: A Kind Of
Complex Dialog**

Heloisa Maria GOMES*

Leonir PESSATE ALVES**

Marina Graziela FELDMANN***

Solange Vera Nunes de Lima D AGUA****

Windsor Espenser VEIGA*****

Wlademir MARIM*****

RESUMO

O presente trabalho é resultado de reflexões, estudos e debates realizados em 2003, no Curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, na Linha Pesquisa de Formação de Professores. Por meio dele, buscamos a compreensão e elaboração de pesquisas que, considerando as especificidades brasileiras e seus aportes na sala de aula, contribuíssem para o avanço do conhecimento ao que se refere à formação do professor em contextos de profundas mudanças. A proposta de trabalho teve como base a pesquisa e definição - na literatura vigente - dos termos mais importantes relacionados com a temática, o quais poderiam contribuir para o aprofundamento do objeto de estudo das pesquisas de cada um dos

* Mestre em Educação pela PUC-SP. Professora da PUC-SP/PEC e FOCO/SP. E-mail: heloisagomes@uol.com.br

** Mestre em Educação pela PUC-PR. Professora da Pós-graduação da ICPG/IBPEX. E-mail: pessate@netuno.com.br

*** Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora da Faculdade de Educação e da Pós-graduação em Educação da PUC-SP. E-mail: feldmnn@uol.com.br

**** Mestre em Educação pela PUC-SP. Docente da PUC-SP/PEC e Coordenadora de Equipe Interdisciplinar Educação/Osasco - SP. E-mail: soldagua@uol.com.br

***** Mestre em Contabilidade pela PUC-SP. Docente da PUC-SP e da Faculdade São Luís. E-mail: windsor.espenser@uol.com.br

***** Mestre em Educação pela PUC-SP. Docente da Universidade Mogi das Cruzes e Assessor Pedagógico do Colégio Marista e Mathema. E-mail: miarr@aol.com

envolvidos. Como recurso metodológico, utilizamos leituras de diversos autores, previamente selecionados, assim como a realização de atividades em grupo para discussões, análises e sínteses. Essas sínteses foram socializadas num seminário final da disciplina, que oportunizou uma visão total das produções dos grupos. Partimos do pressuposto de que nenhum trabalho em educação pode ser considerado um produto acabado, mas um produto em processo de construção, o que permite que se amplie o olhar sobre ele. Nosso objetivo era entender o presente momento, o processo de formação, suas possibilidades, limites e reflexos na sala de aula. Concluímos que, apesar de muitos estudos já terem sido realizados, há muito que se discutir sobre a questão da formação docente e, concomitantemente, sobre seus reflexos em sala de aula, independente dos níveis e modalidades de ensino. Acreditamos que formação, de maneira genérica, inicia bem antes da entrada na universidade que é preciso ser desenvolvida de forma competente e comprometida. Portanto, faz-se necessário a construção de profissionais dispostos e abertos às mudanças eminentes. Nesse sentido, acreditamos na importância do processo de formação, como um momento ímpar e contínuo, no qual os sujeitos incorporam a necessidade de uma profissionalização competente. Entendemos, sobretudo, que a profissão docente requer políticas públicas governamentais consistentes, o reconhecimento da sociedade como uma organização social, histórica, política e cultural, e posicionamento do professor mediante uma participação efetiva como sujeito construtor do seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: formação docente - mudanças - escola - complexidade.

ABSTRACT

This work is reflection studies and debates results accomplished in 2003, in the Post-Graduation Course in Education: Curriculum from Pontificia Catholic University – PUC/São Paulo city, in the Studies' Line of Research Teachers' Background. Through it, we tried to understand and elaboration of researches that, considering the Brazilian specification and its characteristics into the classroom, contributed to the knowledge advance referent to teachers' formation in contexts of deep changes. The proposal of work had as basis the research and the definition – into the current literature – the most important thermos related to the theme, those could contribute to deepen of the object of study of researches of each person involved on it. As a methodological resource we used readings from several authors, previously selected as the accomplishing of activities in groups to debate, analyses and synthesis. Those syntheses were shared at the final seminar of Discipline, which showed a total view of the productions from the groups. We understood that no work in education could be considered a finished product, but a product in process of elaboration, what it allows to wide the attention on it. Our aim was the understanding the present moment, the process of formation, its possibilities, limits and reflexes into the classroom. We concluded that in spite of many studies had already been accomplished, there are a lot to discuss about points of teaching formation and, along, on their reflexes into the classroom, independently of levels and modalities of teaching. We believe that the formation, general way, has the beginning before the

people university ingress and it is a process that needs to be developed in a committed and competent way. Therefore, it is necessary the elaborating of willing and broad professional to imminent changes. In this way, we believe in the importance of the formation process as a singular and continuous, on that the subjects incorporate the needing a competent professionalization. We also understand that the teaching profession requests consistent governmental policies, the recognizing of society as a social, historical, political and cultural organization, and the teacher's aptitude face to an effective participation as constructor subject of his own knowledge.

Key words: teachers background - changes - school - complexity.

Este trabalho é resultado de estudos, análises, debates e reflexões realizados em 2003, no Curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC/SP, na Linha Pesquisa de Formação de Professores. Nele buscamos compreender e elaborar pesquisas que contribuam de maneira significativa para o avanço do conhecimento sobre a formação do professor em contextos de profundas mudanças, considerando as especificidades brasileiras e seus aportes na sala de aula.

Propusemo-nos, também, a pesquisar e definir termos relacionados à temática da formação docente disponíveis na literatura vigente, os quais, por sua importância, certamente contribuíram para o aprofundamento do objetivo de estudo das pesquisas de cada um dos envolvidos.

Como recurso metodológico, utilizamos leituras de autores diversos, previamente selecionados, e a realização de atividades em grupo para discussões, análises e sínteses. As sínteses foram socializadas num seminário final de disciplina que

oportunizou uma visão total das produções dos grupos.

Partimos do pressuposto de que nenhum trabalho em educação pode ser considerado um produto acabado, mas em processo de construção, permitindo que ampliemos o olhar e nos estruturamos para entender o momento presente, o processo de formação, suas possibilidades, limites e reflexos na aula.

1. ALGUNS APORTES TEÓRICOS

A história das práticas docentes no Brasil inicia-se no seu descobrimento em 1500 com a vinda dos padres jesuítas. Essas práticas revelam influências da pedagogia tradicional, com suporte do modelo da formação religiosa, no qual o professor - centro das ações pedagógicas - era reconhecido como "o detentor do saber". Essa premissa influenciou profundamente a ação docente, cujos reflexos se estendem até os dias de hoje e se mostram insuficientes.

Com o surgimento da escola nova, na década de 30, o professor deixa

essa posição central, que é transferida para o estudante, e passar a agir como instigador de aprendizagem, num processo oposto ao da pedagogia tradicional, que acabou não se efetivando na prática.

Já em 1964, a partir do governo militar, impera na educação brasileira - mobilizada pela expansão industrial - a racionalidade técnica, a eficiência e a produtividade, tendo como apoio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71. Salienta-se, então, a fragmentação dos conhecimentos e a formação docente para atividades específicas tanto no ensino de primeiro grau, como no ensino de segundos grau. O currículo passa a ser determinado em âmbito nacional e obrigatório, enfatizando a formação técnico-profissional.

Os cursos de formação docente, influenciados por essa tônica, criaram a denominada “licença curta” para preparação rápida e massiva de professores, centrada na aprendizagem de métodos e técnicas visando atingir os objetivos propostos pelo Sistema de Ensino. Nesse contexto, o professor passou a ser um técnico especialista, sobrepondo-se a uma formação que permitisse um olhar crítico e reflexivo sobre o sentido de sua prática e de seu compromisso com a educação e a sociedade como um todo. A predominância dos aspectos produtivos e do fazer acontecer preponderaram sobre o pensar, analisar, refletir. Parafraseando Tardiff (1997), pode-se dizer que na década de 60 os

professores foram *ignorados* na sua capacidade de transformação e usados para a perpetuação do *status quo*; na década de 70, eles configuram-se como *esmagados*, sendo impossibilitados de alavancar qualquer iniciativa crítica.

Na década de 80, considerada ainda a fase de *controle* sobre os professores, a escola começa a assumir um papel mais organizativo e transformador junto à sociedade, mobilizada pelas teorias críticas que ora surgiam, passando de uma visão tecnicista para uma concepção mais dialética, em que as experiências vividas passaram a ser valorizadas como possibilidades de aprendizagem. Conforme Therrien (apud TARDIFF, 1997), os docentes buscam novas expectativas, sendo detentores de um saber plural, crítico e interativo, baseado na práxis. No entanto, é somente a partir dos anos 90 que o professor passa a ser colocado no centro dos debates e das problemáticas educativas.

Nóvoa (1995) afirma que estamos no cerne do processo identitário da profissão docente, visto que, mesmo nos tempos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir sobre sua maneira de ser professor.

No que diz respeito aos tempos e espaços de formação docente, ao perguntarmos aos professores das mais diversas áreas do conhecimento, que profissão exercem, é comum recebermos respostas como: sou engenhei-

ro, sou advogado, sou consultor de empresas (...). Essas respostas aparecem com uma carga identitária muito forte, pois o tempo de formação dedicado à construção dessas profissões é de longa duração: geralmente inicia em nível médio, seguido de um curso de graduação e, no mínimo, mais um curso pós-graduação, em nível de especialização, perfazendo um total aproximado de dez anos de formação profissional. Por esses indicadores, os profissionais sentem-se preparados a exercer a docência em cursos técnico-profissionais ou mesmo na educação superior, com considerada qualificação.

Ao nos reportarmos a esses professores, para investigarmos qual o sentido da profissão docente em sua vida profissional e decorrências na sala de aula, constatamos que essa profissão, se aparece, já vem em segundo plano. Além disso, ela não se constitui em preocupação para leituras, participação em congressos, produções científicas, enfim, para pesquisas da própria ação docente. Normalmente, essa preocupação fica centrada na formação específica, em torno da qual tudo gira. Isso aponta para um sentimento de que o exercício da docência não contribui para que esse profissional se constitua num cidadão melhor, um ser social que está realizando parte que lhe compe-

te, nos seus aspectos formais e ou informais.

Nesse sentido, algumas questões são recorrentes, tais como: para ser profissional docente, o que se requer? Qual é a formação para o exercício do magistério? Que tempo demanda essa formação? Que enfoque científico deve orientá-la? Ou as práticas profissionais do engenheiro, do advogado, do administrador continuam sendo suficientes para exercer a função de “professor”? Como essa prática se efetiva em aula? Esses e outros questionamentos, cujas respostas exigem toda uma reflexão pautada na realidade presente e em seus pressupostos sociais, políticos, históricos e culturais, vêm sendo levantadas quando se reflete sobre a temática da formação profissional docente, estando inseridos na pauta de discussões de muitos eventos.

Pesquisadores da formação docente¹ afirmam que é preciso contar com a experiência teórica e prática dos profissionais das mais diversas áreas do conhecimento para atuarem como docentes, pois, esses profissionais detêm um profundo conhecimento da sua especificidade. Esse conhecimento, construído tanto ao longo dos cursos de formação inicial como também da sua experiência prática, decorrente dos anos de atuação no mercado de trabalho, deve

¹ Nóvoa (1995), Misukami (1997), Tardif (1997), Behrens (1998), Sacristán (1998), Alonso (1999), Feldemann (1999; 2003), Garcia (1999), Imbernón (2000), Scheibe (2002), Veiga (2002) e Masetto (2003), entre outros.

ser visto como possibilidade de diálogo entre aqueles saberes (da experiência) com os novos saberes a serem construídos com os estudantes. A contribuição de Behrens (apud MASETTO, 1998, p. 58), a seguir, vem ratificar essa questão:

Nesse grupo de profissionais que atuam na docência, o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas em sua área de atuação. Como profissionais em exercício contaminam os estudantes com os desafios e as exigências do mundo mercadológico. Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos.

Apesar de estudos apontarem como verdadeira a premissa, ela, por si só, não se basta. Considerando-se que a docência é uma profissão tão importante como outras, a formação pedagógica se torna indispensável para que aquele que a exerce possa tornar-se um verdadeiro profissional docente, independente do seu nível de atuação.

Segundo Sacristán (1999), na medida em que nossas representações afloram à luz da consciência (no decorrer da ação-consciência na ação ou posterior à ação - consciência sobre a ação), podemos antecipar o curso de ações semelhantes que poderão ocorrer no futuro sem de fato realizá-las materialmente, o que se torna um interessante recurso de conhecimento

para o processo de formação.

Porém, destaca o autor que a destreza prática é fato a ser considerado para a compreensão das dificuldades do processo de formação de professores, pois esta exige a prova da experiência pessoal de situações particulares. Afirmar que decorre “daí a dificuldade de comunicar aos novos professores o conhecimento prático a partir da experiência de outros, porque está ligado às condições concretas do contexto da prática” (SACRISTÁN, 1999, p. 53).

Assim, não se pode reduzir a questão da formação só a partir da prática, renunciando-se o referencial teórico construído pelos pesquisadores, nem é possível esperar que esse conhecimento seja acessado pelo professor sem uma ampla política de formação, pois ele, ao longo de sua carreira, irá se defrontar com situações particulares e com problemas para os quais sua prática não aponta soluções predefinidas. Os problemas são únicos e particularizados, sendo que o embasamento teórico poderá sustentar algumas situações conflitantes, mas não responderá objetivamente às especificidades das problemáticas singulares. Ou seja, viver e conviver na incerteza são questões eminentemente recorrentes no fazer e ser da atualidade.

É preciso abandonar o conceito obsoleto de formação estática e finita, baseando-se na atualização científica, didática e psicopedagógica. É preciso, ainda, adotar um conceito de

formação que contemple o desenvolvimento de habilidades como organizar, fundamentar e revisar a teoria, articulando esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam.

Para aprofundamento da temática da formação docente e as mudanças na aula, elencamos alguns termos que serão conceituados a partir de autores nacionais e internacionais trazidos à tona durante as discussões em aula: profissão, profissão docente, profissionalização docente, formação inicial e formação continuada.

Iniciamos pela palavra “profissão”, proveniente do latim *professione*, que significa ato de professar; supõe, pois, preparo e encerra certo prestígio pelo caráter social ou intelectual que lhe é determinante.

Nesse intento, buscamos em Sacristán (1998, p. 68) a seguinte referência sobre as profissões: “definem-se pelas práticas e por certo monopólio das regras dos conhecimentos da atividade que realizam”. Por isso, profissionais das diversas áreas, que detêm um conhecimento profundo numa especialidade, consideram essa sua especificidade como uma profissão superior à da docência, visto que é um objeto de conhecimento construído ao longo dos anos.

Encontramos em Costa (1995) uma crítica como contraponto da reflexão que se inicia, dizendo que a “profissão não é uma ocupação, mas o meio de controlar uma ocupação”. Por esse viés, pode-se perceber que as ques-

tões relacionadas com o poder não estarão ausentes nessas discussões. A profissão está associada com a posse de um saber determinado que, certamente, a distingue no campo de trabalho, conforme Cunha (1999). Esse posicionamento, relacionado à “posse de um saber”, vem destacado pela concorrência desenfreada no mundo do trabalho, a qual, na maioria das vezes, não é salutar para os envolvidos.

Clarificado o que se entende por uma profissão, avançaremos refletindo sobre a profissão docente que, nas palavras de Libâneo (2001, p. 63), refere-se ao “desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Dessas palavras decorre o entendimento de que a profissão docente não pode vir em segundo plano, pois o que para ela se requer não se constrói da noite para o dia: ela precisa de tempo, espaço, compromisso. Essas características específicas da docência fazem a diferença entre ela e as demais profissões.

Parafraseando Sacristán (1995, p. 77), a profissionalidade docente refere-se, ainda, a um conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Diz respeito à “observância de certo tipo de regra baseada num conjunto de saberes e de saber fazer” que tem

como ponto de referência à prática profissional, a qual, em sua relação com a formação e com a sociedade em está inserida, apresenta-se em constante construção. Portanto, as questões relacionadas com o contexto sócio-histórico e cultural precisam estar presentes e ser respeitadas na profissão docente. Assim, o conceito de profissionalidade envolve ter capacidade para conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade (CAVALLET 1999).

Nessa perspectiva, a formação docente remete para uma construção contínua ordem que, ao longo da carreira docente, fases de trabalho e fases de aperfeiçoamento devem alternar-se ou caminhar de forma concomitante. Tardif (1999, p. 24), ao referir-se à formação docente de diversos países, aponta que a formação profissional tem pelo menos quatro fases: “começa antes da universidade, cristaliza na formação universitária ou equivalente, se valida e aperfeiçoa-se na entrada da profissão e

prossegue durante uma parte substancial da vida profissional”.

Essa afirmativa é digna de uma atenção especial, pois vem ao encontro do que pensamos em termos de formação: muitas vezes, as ações desenvolvidas por meio de políticas públicas ou de iniciativas particulares não se dão conta dos aspectos negativos que se constroem no interior da escola, quando são desenvolvidas ações de formação fragmentadas e sem um projeto pedagógico verdadeiramente político.

No Brasil, a formação inicial é entendida, de acordo com a LDB nº 9394/96, como estudos realizados em nível médio, nos Cursos de Magistério, ou nos Cursos de Licenciaturas, em nível de graduação e outras modalidades complementares.

Já está comprovado, por inúmeras pesquisas de desempenho dos estudantes (ENEM, SAEB e PROVÃO)², que existem inúmeros problemas na formação docente, independente dos níveis de atuação. Atualmente, vê-se como uma das

² ENEM é o Exame Nacional de Ensino Médio com a finalidade imediata de aferir a qualidade do ensino médio nacional e que hoje se apresenta como uma alternativa para o critério de seleção de candidatos para o ingresso em algumas universidades nacionais. SAEB, criado em 1988, é uma ação desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. É aplicado a cada dois anos e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (foco: Leitura) e Matemática (foco: resolução de problemas) (<http://www.inep.gov.br>, acessado em 24 mar. 2004). E o Provão é o que designa, popularmente, o exame nacional de cursos (ENC) ao qual se submetem os graduandos dos cursos superiores do Brasil, como condição para receber seus diplomas, sem exigência de nota mínima. Esse exame é apresentado pelo MEC como instrumento que mede a aprendizagem escolar e cuja média de notas permite avaliar a qualidade do ensino ministrado pelas Instituições (SANTOS, 2002, p. 82).

possibilidades de superação dessas deficiências a formação continuada, a qual, constituindo-se em um verdadeiro *continuum*, nunca está pronta, acabada, mas em constante processo de construção de novos conhecimentos. Nas análises feitas por Fusari (1999, p. 221) sobre as ações de formação contínua, ele as classifica em duas modalidades: convencionais (cursos, palestras, encontros, reuniões, seminários, etc.) e modalidades alternativas (educação à distância, internet, videoconferências...). As primeiras não podem ser entendidas como ruins, velhas, ultrapassadas, ao mesmo tempo em que as ações advindas de modalidades alternativas não podem ser consideradas como boas, modernas, contemporâneas. O importante é que se estabeleçam políticas públicas de formação consistentes, ágeis e capazes de solucionar as problemáticas, apontadas num tempo exíguo. Quando, em 2000, a Avaliação do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), apontou que 59% dos estudantes brasileiros da 4ª série do Ensino Fundamental não dominam habilidades básicas de leitura, possibilitou o entendimento de que o professor está fortemente incluído nesse fracasso escolar, pois é parte integrante do processo formativo.

A formação continuada, neste estudo, é concebida como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai ade-

quando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Há emergência na constituição de um profissional docente melhor preparado. Os percentuais apontados pelo INEP quanto à avaliação internacional realizada pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2000 indicam que, dentre 41 países avaliados, o Brasil configura em 40º lugar no desenvolvimento das habilidades matemáticas, ficando à frente apenas do Peru; e em 37º nas habilidades de leitura, à frente apenas da Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru³. Tais indicadores são altamente preocupantes, pois não só descaracterizam a formação básica dos estudantes, como o sistema educacional brasileiro em si, a escola e o seu professor. A falta de perspectivas de avanços didático-pedagógicos nos processos de aprendizagem está implícita em todos os níveis e modalidades de ensino. Não é exclusiva da Educação Básica.

Assim, pretende-se na profissão docente que a formação continuada possa ser um canal de acesso é que na profissão docente se pretende que a formação continuada possa ser uma via de acesso e/ou de resgate da dignidade e da identidade pessoal, profissional e social do professor, bem como da qualidade do ensino em consonância com as exigências atuais. (ALARCÃO, 1998, p. 100).

³ Publicado pela Assessoria de Imprensa do INEP. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/> >. (1º jul. 2003). Acessado em 20 out. 2003.

O que deve mesmo diferenciar essas modalidades de formação são as ações apresentadas por Candau (1996, p.140) como nova perspectiva de formação continuada de professores, as quais devem respeitar dois princípios:

a) o locus da formação a ser privilegiado é a própria escola;

b) todo processo de formação contínua tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a sua valorização.

Além dos espaços e tempo de formação, encontramos um professor envolto numa profunda complexidade institucional, que o torna impotente nas suas ações de superação das dificuldades postas.

As profundas mudanças ocorridas no cenário social colocam desafios enormes para a educação e, conseqüentemente, a impossibilidade de se pensar a formação de professores dentro dos paradigmas tradicionais. Vivemos em tempos de globalização, marcados por transformações decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos com conseqüências em todas as esferas da vida social. Nesse contexto, há que se repensar o processo de formação de modo a preparar as novas gerações para conviver com a incerteza e a provisoriabilidade, uma vez que o simples domínio de conhecimentos consolidados não garante uma participação efetiva no social. É preciso muito mais, é

necessário o desenvolvimento de capacidades que habilitem as pessoas a buscarem informações e a construírem conhecimentos novos, de forma a responder satisfatoriamente às novas demandas. Isso significa dizer que a relação sujeito com o conhecimento mudou: este deixou de ser visto como algo estático, acabado, definitivo, e passou a ser entendido como algo transitório, sujeito a mudanças e (re) interpretações constantes. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem supõe um papel ativo do aprendiz.

Nesse cenário, é necessário formar cidadãos capazes de lidar com o progresso tecnológico e suas conseqüências sociais, como destaca Feldmann (2003), ao comentar que “a tarefa da escola contemporânea é formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis aos seus sonhos, respeitem a pluralidade e a diversidade e intervenham de forma científica, crítica e ética na sociedade brasileira”.

Essa tarefa só é possível quando o profissional da educação reconhece os limites de sua própria formação, buscando incessantemente alternativas que possam contemplar suas inquietudes e responder, mesmo que provisoriamente, às suas indagações emergentes.

Também os RFP⁴ (1999) apontam que não podemos excluir a escola desse contexto, pois ela tem uma grande parcela de responsabilidade na forma-

⁴ RFP - Referenciais de Formação de Professores, Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação. Brasília, 1999

ção dos futuros cidadãos, no desenvolvimento de competência que lhe possibilite sobreviver nessa sociedade altamente dinâmica.

Portanto, a função da escola terá que ser revista, uma vez que antigas tarefas da família e de outras organizações sociais são hoje colocadas como função da escola, tornando o seu trabalho cada vez mais complexo e incompleto. Dessa forma, é preciso repensar o processo de formação de professores tendo por base tais premissas. Para Imbernón (2001, p. 7):

A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora (...).

Uma vez que as exigências da sociedade complexa são outras, acredita-se que o desenvolvimento integral dos estudantes se sobrepõe à aprendizagem de conteúdos desprovidos de significado, de tal forma que é necessário repensar o currículo sob uma nova ótica e fundamentada em novos princípios, o que certamente requer uma reconcepção da escola enquanto local privilegiado de aprendizagem. Um locus que possibilite ao estudante a realização de operações de pensamento, que lhe permita a construção dos conhecimentos necessários para a resolução das problemáticas de

seu contexto social.

Quanto à construção do conhecimento, consideramos importante refletir sobre os quatro pilares da aprendizagem de Delors (1999), divulgados em relatório da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. Em relação aos professores, o relatório indica que eles devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente, tarefa desafiadora para qualquer profissional.

Muitos estudiosos e pesquisadores voltaram-se para o tema e começaram a repensar a atividade docente e a perceber a necessidade de competências específicas para o exercício do papel de professor. Morin (2000) defende a idéia de que, antes de ensinar disciplinas, é importante discutir saberes, que são fundamentais para a preparação do ser humano “rumo à lucidez”. Dentre esses saberes, destacam-se: a compreensão do conhecimento pertinente e contextualizado, a compreensão de si mesmo como ser uno e inserido no contexto “Terra”, a compreensão mútua e ética, e a forma de se preparar para as incertezas.

O que emerge do exposto é que há vários enfoques sobre as competências para ensinar no século XXI, o que deixa bastante clara a complexidade da função docente. Logo, ser professor exige, também, um comportamento ético, moral e político. Para

Imbernón (1998), o professor deve desenvolver enquanto profissional: conhecimento polivalente ou conhecimentos técnico-pedagógicos e práticos; autonomia ou possibilidade de interferência e decisão sobre o currículo; interseção entre teoria e prática, o saber e o saber-fazer, no sentido de desenvolver um conjunto de ações que resultem em uma situação de ensino; globalização como contraponto ao corporativismo: o professor deve interagir com a comunidade educacional, com o mercado de trabalho, com outras disciplinas e com outras questões que não apenas as de seu campo de atualização; conhecimento pedagógico específico, baseado no processo de ensino e aprendizagem e na função do professor como mediador de aprendizagem.

Diante do novo cenário sócio-político e cultural, a tarefa docente mostra a inviabilidade de um modelo de formação docente pautado, exclusivamente, no acúmulo de conhecimentos específicos da área e em alguns procedimentos de sua aplicação nos contextos de ensino. Vislumbra-se uma possibilidade de formação que contribua para a transformação do perfil do docente, que lhe possibilite o exercício da profissão em contextos complexos.

De acordo com Mizukami (1997, p. 43):

O conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se

constrói com a quebra de certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Devem-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento.

Essa referência nos ajuda a concluir que o professor, enquanto profissional que ensina na complexidade e incompletude do século XXI, precisa ser um mediador na criação e construção de novos conhecimentos junto aos estudantes, continuamente. Além disso, precisa compreender que vivenciar a escola como espaço de construção do conhecimento implica um trabalho complexo, mas não de todo impossível. Isso vem afirmado por Feldmann (1999, p. 88):

A escola como espaço de construção do conhecimento é concebê-la como um ambiente formador de identidade dos sujeitos históricos que nela vivem e convivem; é compreendê-la através de valores, atitudes, sentimentos, emoções que interagem o processo de comunicação dos diferentes grupos que nela estão presentes.

Ao referenciarmos o professor como um profissional criador e construtor de conhecimentos, gostaríamos de fazer um comparativo entre indi-

cadores de formação e desenvolvimento profissional docente que consideramos importantes na mudança das atitudes em sala de aula, enquanto espaço privilegiado para a construção do conhecimento.

Para tanto, nos embasamos em Nóvoa (1995), que aponta o professor como parte importante na mudança da escola. Esta não pode mudar sem o empenho e envolvimento do professor. Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores deve estar articulado com a escola e seus projetos. O projeto de escola, construído coletivamente, é determinante ao se pensar a transformação da mesma. Ter clareza sobre o tipo de homem que se deseja formar, em que tempo e espaço ele vai se construir, a quem vai servir e, quais as competências que lhe são indispensáveis são variáveis determinantes de qualquer movimento que possa levar à transformação da escola.

Garcia (1999) prevê, para a mudança da escola, uma formação contextualizada, organizada, que se produz no próprio espaço escolar e se preocupa com as necessidades profissionais e pessoais do professor enquanto sujeito ativo do processo. Aponta também como indicador de favorecimento um olhar apurado na carreira do docente, envolvendo todos em um processo coletivo de construção.

O professor, enquanto profissional, pratica uma cultura escolar que

tem a ver com a sua própria cultura, como pertencente a um grupo social. Para Gómez (1998, p. 162) essa cultura - que ele chama de cultura dos docentes - é constituída pelo “conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que o dito grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e relacionar-se entre si.”

Portanto, o professor como profissional detentor da cultura docente é capaz de construir a sua própria identidade e superar os problemas que lhe são impostos nas incertas e conflitantes condições de trabalho. Daí a importância de se levar em consideração essa cultura, em qualquer projeto de inovação, como lembra o mesmo autor (1998, p. 163):

A cultura docente é um fator importante a considerar num projeto de inovação, pois a mudança e a melhoria da prática não requer só a compreensão dos agentes implicados, senão fundamentalmente sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada.

Para Sacritán (1998), é preciso pensar o educador como construtor do conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva, pois o poder do professor isolado é limitado, não pode gerar melhoria e mudança na escola.

A mudança é um processo lento,

que precisa ser interiorizado. O professor não pode ser visto como um técnico que executa ou implementa inovações estabelecidas. Ele precisa participar ativa e criticamente do processo, para sentir-se agente transformador e gerador da mudança, adotando a dinâmica da mudança institucional em sua formação profissional e pessoal.

O professor como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico. (SACRISTÁN, 1998, p. 20).

Propomos um modelo de formação para o educador profissional e reflexivo que reimprima essa nova concepção, em que o processo dialético entre teoria e prática seja substituído por um ir-e-vir entre prática-teoria-prática, sendo o professor capaz de analisá-las, resolver problemas e criar estratégias para uma ação autônoma e responsável.

É importante compreendermos que cabe à profissão de professor sua especificidade e característica, que lhe propiciam autenticidade e valor profissional. Ser professor é, acima de tudo, ser um profissional facilitador do processo ensino-aprendizagem, que garanta as possibilidades de interação, de relação e de troca de idéias e ideais.

O local da ação docente passa a ser visto como um campo imprevis-

to de relações, cabendo ao professor saber interagir conforme o surgimento de situações pedagógicas provocadas por reações diferentes dos aprendizes.

A base dessa relação está no tratamento da informação e na tomada de decisões pelo professor, tornando a dimensão relacional desse processo tão importante quanto o conhecimento propriamente dito.

Esse é um modelo de profissionalismo que parece fundamentar o processo de profissionalização docente hoje, um modelo muito mais dinâmico, pois comporta quatro dimensões de interação em uma situação de ensino-aprendizagem: estudante-professor-conhecimento-comunicação.

Por essa perspectiva, a prática do professor profissional acaba por tornar-se a questão nuclear de uma formação que objetive as mudanças educacionais. Investida da sua realidade, a prática docente passa a constituir um lugar de aprendizagem autônomo e independente, considerado uma instância de saberes e competências, de onde é possível extrairmos uma epistemologia própria que garanta um espaço de comunicação e de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a prática docente configura-se como um quadro de referências, tanto para a formação inicial e contínua como para a pesquisa em educação, assim como para a valorização do exercício da profissão.

2. CONSIDERAÇÕES

O estudo, análise, discussões e reflexões realizadas apontaram que os espaços que se constituem como locus de reflexão sobre a formação docente e seus aportes na sala de aula, foram riquíssimos e ultrapassaram as expectativas estabelecidas no início do semestre letivo, pois os grupos estiveram envolvidos e compromissados com todas as leituras e produções solicitadas, disputando, muitas vezes, espaços para socialização dos estudos/reflexões. Isso nos leva a acreditar que é possível construirmos conhecimentos de forma coletiva e compartilhada.

Ainda, pudemos identificar que apesar de muitos estudos já terem sido realizados, há muito que se resolver sobre questões da formação docente e de seus reflexos na aula, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A formação docente, que se inicia bem antes da entrada na universidade, precisa ser desenvolvida de forma competente e compromissada. Faz-se necessária a formação de um profissional disposto e preparado a mudanças, a fim de que os possíveis níveis de resistência pessoais ou profissionais sejam minimizados, objetivando um amadurecimento do ser profissional para a educação.

Por conseguinte, ressignificar a prática docente em sala de aula torna-se uma necessidade preeminente diante das demandas que emergem do

contexto social. É preciso, urgentemente, uma nova (re) conceituação, estabelecendo-se uma forma de “construir as aulas” com a participação efetiva do estudante, sujeito fundamental no processo de construção do conhecimento.

No entanto, é preciso que o profissional da educação é sujeito construtor de seu próprio conhecimento e, por isso, sua efetiva participação torna-se condição ímpar para qualificar seu repertório pessoal, profissional e acadêmico. O compromisso com o ser e fazer docente certamente criará possibilidades para enfrentar as possíveis incursões que se apresentarão durante sua trajetória profissional. Este é o desafio: reconhecer as incertezas que permeiam sua prática e, ao mesmo tempo, reconhecer as possibilidades de mudanças que envolvem o ser e estar em um mundo de constantes transformações.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores. In: REALI, M.; MIZUKAMI M. G. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- CAVALLET, V. J. **A formação do engenheiro agrônomo em questão**: a expecta-

- tativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI. São Paulo, 1999.
- COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. Porto: Asa, 1999. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI).
- FELDMANN, M. G. Escola pública: representações, desafios e perspectivas. In: ALONSO, M. (Org). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- _____. **Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento**. In: FAZENDA, I.; SEVERINO, A. J. **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003.
- FUSARI, J. C. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, M. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1999.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Pt: Porto Editora, 1999.
- GOMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana C. Leite. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 77).
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2001.
- MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, A. **Vidas de professor**. Porto, Pt: Porto Editora, 1995.
- SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NOVA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- SANTOS, W. Revendo a retórica do provão. In: CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade de Escolas, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto: Rés Editora, 1997.