

DOCÊNCIA: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DE MÚLTIPLOS CONDICIONANTES

Geovana Ferreira Melo Teixeira*

Resumo

O presente artigo evidencia questões referentes à docência a partir de múltiplos condicionantes: a formação, a inserção na carreira do magistério, os impasses e os desafios postos pela prática docente. Tem por objetivos analisar o lócus da formação de professores e seus aspectos legais, discutir os saberes e a identidade profissional, além de apresentar reflexões a respeito da formação continuada de professores. A análise teve como ponto de partida o estudo da literatura referente à formação de professores, além de dados coletados junto aos professores cursistas. O desafio que se apresenta às instituições educacionais é o de organizar os cursos de formação continuada com base numa perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um partícipe de seu processo formativo.

Palavras-chave: Docência; Formação de Professores; Formação Inicial; Formação Continuada; Identidade Profissional; Saber.

UTOPIA

*A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*
Eduardo Galeano¹

Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual tem-se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente na educação profissionalizante, além dos cursos de graduação. Regra geral são considerados habilitados para assumir a carreira docente, nesses níveis, aqueles profissionais que possuem um título superior, qualquer que seja. Assim, por exemplo, para ser professor de eletrônica basta ser engenheiro, para lecionar microbiologia basta ser biólogo, para assumir o ensino de desenho industrial basta ser arquiteto, e assim por diante.

Tais práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão seja suficiente para autorizar

legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão. De acordo com Bazzo (2007)², essa situação torna-se ainda mais preocupante quando se trata da docência no ensino tecnológico. Segundo esse autor³, as ciências têm como ponto de partida fatos apreensíveis pelos sentidos, e é seu papel descrevê-los por leis universais e imutáveis. Nesse sentido, o professor que teve uma formação assentada em fortes princípios positivistas irá desenvolver práticas formativas pautadas, principalmente, pela objetivação e racionalização técnica de suas ações. Essa herança da tradição positivista por meio do processo educacional se alastra na formação desses profissionais, de modo a cristalizar um determinado tipo de cultura profissional assentada nos princípios da tradição positivista.

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado que englobam uma carga horária expressiva no novo desenho curricular para a formação de professores no Brasil⁴. Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora no PPGED/UFU. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência no Ensino Superior. Integrante do Núcleo de Didática. E-mail: geovana@faced.ufu.br

Recebido para publicação em: 26/02/09.

científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que para essa atuação basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar”. Tal situação é referendada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. No caso da LDB 9.394-96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dois artigos mencionam a docência universitária:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Não há, na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento. Nesse sentido, caracteriza-se a verticalização da formação, ou seja, formam-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Essa situação configura-se em um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim serão pesquisadores que ensinam ou que tentam ensinar, e não professores pesquisadores.

De acordo com Cunha (2001) “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”⁶. As consequências desse modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes.

Há, segundo Cunha (2001)⁷, uma contradição presente no projeto social da universidade, pois ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores.

Se por um lado a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, por outro será fundamental criar nas universidades espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão. O objetivo desse processo será buscar um melhor entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional de seus estudantes.

A função da universidade historicamente passa por transformações. Há, no imaginário social, cada vez mais a atribuição



a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, por outro será fundamental criar nas universidades espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão.

de um valor peculiar ao conhecimento, no qual a universidade ocupa dupla tarefa: a de produzir e disseminar os conhecimentos nas diferentes áreas. Nesse sentido, o trabalho do professor universitário consiste, também, em contribuir efetivamente para que os estudantes aprendam a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos numa cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo, em detrimento do pensamento crítico pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades. Ao professor caberá a tarefa de despertar nos estudantes a capacidade inventiva, a criatividade, a dúvida metódica, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996)⁸ e a expressão crítica da realidade. Esse processo deverá propiciar a formação de um profissional preparado para enfrentar um mundo de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2002)⁹, no qual é exigido o desenvolvimento de saberes técnicos (específicos para o exercício da profissão), além de saberes relacionados à convivência humana, dado que somos seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos.

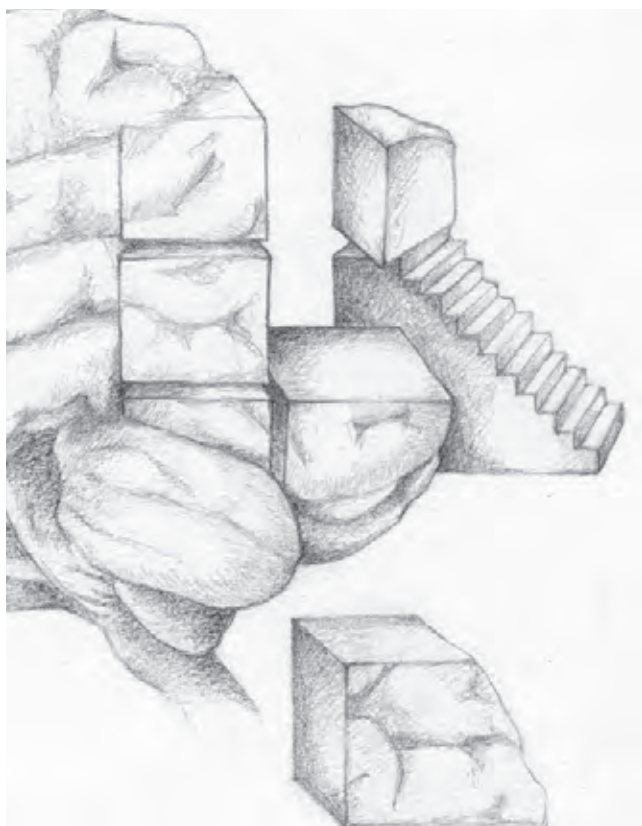
Nessa perspectiva, o professor deverá atentar para questões éticas e estéticas da profissão. Há que exercitar, cada vez mais, sua capacidade indagativa e reflexiva conforme apontam Schön (1995)¹⁰ e Zeichner (1993)¹¹ no intuito de buscar respostas para algumas questões importantes, como: Qual perfil de ser humano/profissional queremos formar? Como desenvolver uma formação que instrumentalize os estudantes para a inserção nessa realidade globalizada, multimídia e tecnológica? Que pressupostos, que metodologias? Como avaliar se realmente nossos objetivos educacionais estão sendo alcançados?

Pimenta (2006)¹² destaca que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Nesse sentido é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática. O professor em formação deverá passar por um processo de preparação para

assumir tarefas práticas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente. Nesse sentido, se o curso de formação inicial, em função de sua especificidade, conforme destacamos anteriormente, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. Terão também, como tarefa, de contribuir para uma formação para além da reprodução de modelos práticos dominantes, mas como espaço legítimo de investigação e análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente. Nesse sentido,

Apreender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas (PIMENTA, 2006)¹³.

Como se vê, o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo, que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação – imprescindível, mas não o bastante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes.



OS SABERES DA DOCÊNCIA

A análise apresentada neste tópico tem o objetivo de contribuir para o entendimento da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais bastante específicos, característicos da profissão docente. Partimos do pressuposto de que, em sua trajetória formativa e profissional, o professor constrói e reconstrói seus saberes conforme a necessidade de utilização que a prática lhe impõe. Para discutirmos os saberes docentes tomamos como interlocução preferencial as ideias dos pesquisadores Maurice Tardif (2000; 2002)¹⁴, Bernard Charlot (2000)¹⁵ e Clermont Gauthier (1998)¹⁶.

O modelo da racionalidade técnica¹⁷ e as abordagens psicológicas que se centravam nos processos de aprendizagem não mais satisfazem as inquietações dos pesquisadores na área educacional. Isso faz com que se volte um olhar diferente para a problemática educacional e, especificamente, para a docência nos diferentes níveis de ensino, buscando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes de que se utilizam os professores em seu cotidiano.

A complexidade do processo de formação, particularmente da formação de professores, deverá envolver diferentes aspectos: sociais, políticos, filosóficos e culturais. É preciso ousadia para que possamos nos desvencilhar de velhas práticas formativas que pouco contribuíram para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social de sua profissão, pois existem outras dimensões a serem consideradas. De acordo com diferentes teóricos (Por exemplo: TARDIF, 2002¹⁸; GAUTHIER, 1998¹⁹; PIMENTA, 2000²⁰), “dominar” o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz. Trata-se de uma questão histórica, no sentido de que a atividade docente, durante muito tempo, foi pautada pela ênfase na transmissão de conteúdos prontos, inquestionáveis, na qual o professor tinha a tarefa apenas de divulgar e avaliar esses conteúdos. Nessa perspectiva, Roldão afirma que:

Tal como nas universidades medievais, redutos únicos do saber disponível, continuou a perpetuar-se a idéia de que se ensina porque se sabe. Só mais tarde o *saber sobre o como ensinar* - os saberes pedagógicos e didáticos - assumiram alguma visibilidade²¹.

Essa questão encontra-se presente no imaginário dos professores, ao considerarem que o domínio do conteúdo específico é capaz de promover uma boa aula. Nesse sentido,

O olhar social sobre a educação continua a manifestar, assim, uma distância, e mesmo uma hostilidade, face ao desenvolvimento de um saber educacional específico, traduzido nesta persistente defesa do descartar do *input* de conhecimento educacional como supérfluo em favor da manutenção de um estado pré-científico de espontaneísmo do ato de educar, regulado no máximo por bom senso e sólido saber exclusivamente confinado aos campos dos conteúdos científicos que integram o currículo escolar - o célebre escolástico “ensino porque sei” (ROLDÃO, 2005)²².

Diante dessa problemática é que se torna oportuno reavaliar os saberes que são importantes na formação dos professores. É preciso romper com a cultura do “ensino porque sei” para “ensino porque sei e sei ensinar” e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica. Ainda de acordo com Roldão,

Os docentes transportam um déficit de afirmação profissional exatamente pela fragilidade da sua relação com o saber definidor da atividade e consequentemente definidor do nível de profissionalidade; possuem, usam e trabalham com saberes, mas carecem de um saber próprio que os identifique e com que se identifiquem: ou vivem o saber como sinônimo dos conteúdos que ensinam, ou vivem o saber educativo na versão praticista divorciada da teorização e formalização que o saber educacional - que eles também não produzem - oferece no campo das ciências da educação, situada num outro mundo de produção do saber que apenas a formação procura “ligar” mas com escasso sucesso na ruptura desta divergência paradigmática das duas culturas em presença (ROLDÃO, 2005)²³.

As pesquisas têm contribuído, ainda, para uma melhor compreensão dos processos formativos de professores e dos saberes que caracterizam a profissão docente. O desenvolvimento desses estudos utiliza uma abordagem teórico-metodológica que permite ouvir as vozes dos professores, a partir da análise de histórias de vida, trajetórias profissionais, práticas pedagógicas, etc. De acordo com Nóvoa (1995)²⁴, esta outra roupagem da pesquisa educacional surge em oposição aos estudos anteriores que restringiam a profissão docente a um conjunto de regras, competências e técnicas prescritas, ou seja, que ignorava o professor como pessoa. Como consequência, esses estudos acabaram por gerar nos professores uma crise de identidade em decorrência da separação do eu pessoal e o eu profissional. As pesquisas atuais têm destacado o professor

É preciso romper com a cultura do “ensino porque sei” para “ensino porque sei e sei ensinar” e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica

como figura central dos estudos, possibilitando uma abordagem mais abrangente a partir de diferentes enfoques que possuem como pressupostos os saberes profissionais, a identidade docente, a prática pedagógica, dentre outros aspectos ligados ao exercício da profissão docente.

As concepções de formação de professores, antes a partir da ótica da capacitação, ou seja, da transmissão pura e simplesmente de conhecimentos prontos, para que os professores estivessem “treinados” para o exercício da docência, têm dado lugar a uma outra abordagem: a análise das práticas docentes, enfatizando os saberes dos professores, como estes são mobilizados e construídos no cotidiano acadêmico.

Nessa perspectiva, compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina até ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize um outro tipo de saber: o experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos. Conforme Tardif (2000)²⁵, os saberes da experiência dão segurança ao professor, porque já foram testados e validados no cotidiano de sua prática profissional.

No intuito de compreender melhor a configuração dos diferentes saberes necessários à prática docente, temos como referência que os saberes profissionais são elaborados, incorporados no processo do fazer docente, e que só têm sentido quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas. Tardif (2000)²⁶ nos alerta para o fato de que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos porque formam um repertório de conhecimento unificado. São, portanto, ecléticos e pluridimensionais. Assim, esses saberes profissionais estão a serviço da ação, e é na prática que se tornam significativos. Além disso, Tardif (2000)²⁷ pontua que o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, consequentemente, os saberes dos professores trazem consigo a marca do humano. As dimensões éticas e estéticas na prática pedagógica dos professores passam a ser consideradas, pois essa prática implica a construção de valores, expectativas e relações interpessoais que vão tecendo a complexidade da trama que o processo de ensino-aprendizagem produz.

Nesse contexto, surgem os processos de formação continuada como importante espaço para oportunizar aos professores a aprendizagem dos diferentes saberes, para que possam exercer sua tarefa, bastante complexa, da melhor maneira possível, visto que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002)²⁸. Gage, citado por Gauthier (1998), trata da questão dos saberes pensando que o ensino

Distingue-se das receitas, das fórmulas e dos algoritmos; ele requer improvisação, espontaneidade e o manejo de um vasto leque de considerações em termos de forma, de estilo, de rapidez, de ritmo e de adequação, de modo tão complexo que nem os computadores conseguiriam realizar...²⁹

Nessa dimensão, “o manejo de um vasto leque de considerações” só é possível se o professor teve a oportunidade de construir os diferentes saberes que o identificam como profissional da docência em toda sua complexidade. Ser professor requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade. É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade, e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de ensino superior.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2000)³⁰.

A profissão docente implica saberes, o que demanda aos cursos de formação continuada de professores compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática. A docência é assim entendida como um ofício pleno de saberes que a caracterizam (cf. GAUTHIER, 1988)³¹. O saber, afirma Charlot (2000), é construído em “*uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação (...). Como tal é produto de relações epistemológicas entre os homens*”³².

Charlot atribui uma dimensão relacional aos saberes, no entanto os distingue de informação e conhecimento. Para esse autor, a informação é um dado exterior ao sujeito, se constituindo no primeiro estágio do conhecimento. Conhecer relaciona-se a um segundo estágio: o de labor com as informações, analisando-as, contestando-as ou aceitando-as. O conhecimento é, então, o “*resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas*” (CHARLOT, 2000)³³. O próximo estágio do conhecimento, conforme Pimenta (2000), “*tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria*”³⁴. O conhecimento, ao ser elaborado e trabalhado em diferentes aspectos (éticos, estéticos, culturais, conceituais), configura-se em saberes que, por sua vez, têm sua dimensão individual e coletiva.

A compreensão dos saberes desenvolvidos nos cursos de formação continuada permite ampliar o entendimento das práticas formativas desses cursos e contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores. Os saberes são considerados, portanto, como o resultado de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos (professores) e seus processos formativos.

Os saberes docentes estão em constante movimento, passam por elaborações e reelaborações à medida que há necessidade e provêm de diferentes fontes: experiências, história de vida, curso de formação inicial e continuada, prática pedagógica, convivência com os pares, dentre outros. Portanto, compreender a importância dos saberes docentes tem, para este estudo, a intenção de evidenciar a necessidade de que os cursos de formação continuada favoreçam a articulação entre a formação teórica (saberes disciplinares) e os conhecimentos oriundos do universo acadêmico (saberes pedagógicos), uma vez que, ao afirmar ser a docência

Ser professor requer uma
multiplicidade de atitudes que
ultrapassam a previsibilidade. É
preciso aprender a lidar diariamente
com o inesperado, os conflitos, as
individualidades, a adversidade, e
isso requer um tempo de formação
para além dos limites das
instituições de ensino superior.

uma profissão que envolve a produção e a utilização de saberes, o conhecimento desses saberes docentes pode contribuir para a melhoria da formação e da profissionalização do professor, que será refletida na melhoria da qualidade de suas práticas.

Genericamente, os *saberes disciplinares* referem-se aos conhecimentos da área específica de formação, ou seja, um conhecimento que vai além da aquisição de informações. Os saberes disciplinares, conforme Gauthier (1998), dizem respeito “*aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo*”³⁵. Referem-se também ao conhecimento do conteúdo a ser transmitido, uma vez que só se poderá ensinar o conteúdo que se domina (GAUTHIER, 1998)³⁶. O conhecimento tem como ponto de partida o trabalho cognitivo com as informações, mas não se reduz a este, porque envolve a reflexão e a produção de novas formas de desenvolver as capacidades intelectuais.

Os *saberes pedagógicos* estão diretamente relacionados à orientação para a prática profissional da docência, às teorias da educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios da organização escolar. Gauthier (1998)³⁷ ressalta que os saberes pedagógicos são os menos desenvolvidos durante a formação dos professores, o que se constitui em um problema, visto que são imprescindíveis à profissionalização do ensino. Para esse autor, “*os saberes pedagógicos constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor*”³⁸.

O desenvolvimento dos saberes pedagógicos possibilita ao professor uma melhor compreensão do fenômeno educativo, do exercício da docência, além de ampliar as possibilidades de reflexão sobre suas práticas. Contribui, ainda, para que o professor desenvolva sua autonomia profissional, no sentido de planejar bem suas aulas, desenvolver princípios metodológicos que contribuam para o alcance dos objetivos educacionais, utilize a avaliação da aprendizagem a partir de uma abordagem

mais formativa, enquanto importante instrumento balizador do processo de ensino-aprendizagem (TEIXEIRA, 2007)³⁹.

IDENTIDADE PROFISSIONAL: A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

A identidade docente não se desenvolve apenas nos cursos de formação, mas é na intrincada teia de relações que vão se estabelecendo entre formação inicial e continuada, experiências pedagógicas e vivências (família, espaços educacionais e sociais) que cada um constrói sua identidade pessoal e profissional. É preciso, ainda, destacar que não se torna professor do dia para a noite, mas é um processo longo e complexo. A partir das vivências, do curso de formação inicial e das diversas experiências, os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais) vão se consolidando num processo dinâmico, o que caracteriza a profissão docente. Isso quer dizer que a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais.

A identidade não é produzida de forma linear e estática, mas se constitui justamente nas contradições apresentadas durante as diferentes experiências pessoais e profissionais. Esse caráter de construção permanente da identidade docente é ilustrado na citação abaixo:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000)⁴⁰.

O desenvolvimento da identidade é sempre um processo bastante complexo, que necessita de tempo. “*Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças*” (NOVOA 1995)⁴¹. Além disso, a identidade não pode ser adquirida, não é uma propriedade, nem um produto. Por isso, não é simples o tornar-se professor e identificar-se com uma profissão cuja imagem está bastante desgastada e não oferece referências estimuladoras.

Os docentes, em sua maioria, identificam-se mais com o curso de formação inicial do que propriamente com a docência. Comumente, ao serem indagados sobre sua profissão muitos professores afirmam ser médicos que lecionam no curso de medicina, biólogos que ministram aulas no curso de biologia, historiadores que ensinam história, engenheiros que lecionam no curso de educação tecnológica, etc. Parece haver uma dificuldade para se identificarem com a docência, o que é reforçado pelas políticas instituídas em

grande parte das instituições educacionais: o exercício da docência torna-se uma sobrecarga para os professores, que são muito mais incentivados a cuidarem de suas pesquisas, a produzirem inúmeros artigos para publicação demandados pelas agências de fomento à pesquisa que constantemente avaliam muito mais a quantidade de produção do que a qualidade dos artigos.

Assim, “dar aulas” passa a ser algo “de menor valor”, principalmente quando se tem uma demanda grande de outras tarefas a serem cumpridas no interior das instituições: bancas, orientações de alunos, participação em eventos científicos, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, os estudantes são penalizados muitas vezes com a má qualidade das aulas em virtude do despreparo de seus professores.

NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES: PONTUANDO ALGUNS ASPECTOS

Os processos de desenvolvimento profissional e formação continuada de professores têm-se tornado uma demanda urgente, dada a complexidade do exercício dessa profissão. “*A docência é uma profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento*” (PIMENTA, 2002)⁴². Portanto, requer do professor, além do amplo conhecimento científico de sua área de atuação, o domínio dos saberes pedagógicos.

Esses estudos têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. Pimenta (2000) ressalta a importância “*de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise*”⁴³. De acordo com Tardif (2000) é importante compreender a epistemologia da prática profissional como o “*estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas*”⁴⁴. Sendo assim, o desenvolvimento dos cursos de formação continuada deve propiciar uma reflexão mais ampla sobre a relação objetivos/finalidades da educação, as relações conteúdo/método e as relações procedimentos/recursos, bem como os processos de avaliação na perspectiva de uma teoria crítica de educação.

O “o que” e o “como” ensinar são questões diretamente vinculadas ao “para quem” e “onde” se ensina. Isso significa que os conteúdos e a forma como serão desenvolvidos com os estudantes não poderão estar dissociados das características socioculturais e do contexto histórico-social em que se efetivará o processo de ensino-aprendizagem. Deve-se considerar ainda que a apropriação do conhecimento pelos estudantes envolve dificuldades que podem estar na natureza do próprio conhecimento.

No contexto escolar, de modo geral, observamos constantemente estudantes desmotivados com seus cursos, reivindicando aulas mais significativas e prazerosas, professores insatisfeitos com o processo e resultados da aprendizagem discente, coordenadores de cursos ansiosos por melhores resultados. Diante desses dilemas partimos do pressuposto não de uma formação pedagógica para atuar na docência ou “ensinar” os professores a ministrar suas aulas, mas a possibilidade de criar espaços para

aprendizagens em diálogo com a experiência e a história de vida de cada professor. Surge, então, a necessidade de se criar nas instituições educacionais – universidades, escolas de educação básica, escolas profissionalizantes – espaços fecundos para a prática de reflexões sobre a docência, para explicitar descobertas e experiências significativas, para estimular um processo permanente de exercício crítico da prática docente e reavivar a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, apontaremos algumas alternativas positivas no campo da formação continuada de professores que tenham como objetivos: compreender a condição histórico-social das instituições educacionais no contexto atual; analisar diferentes concepções de educação e teorias de aprendizagem; compreender a importância dos procedimentos didático-pedagógicos para a organização dos processos de ensino-aprendizagem; buscar propostas metodológicas que apontem para a coerência entre teoria e prática na atuação docente; incentivar a construção de uma postura científica e didático-metodológica no cotidiano do trabalho em sala de aula; refletir sobre a docência. Tais objetivos poderão ser alcançados a partir do desenvolvimento de temáticas como:

- a) **Educação e conhecimento:** teorias de conhecimento e educação, concepções de produção do conhecimento, paradigmas educacionais e de pesquisa, concepções de educação e tendências e correntes pedagógicas na prática educativa;
- b) **Profissão e profissionalização docente:** formação inicial, processos de formação permanente (formação em serviço), análise das práticas cotidianas, socialização de experiências entre professores, apreensão dos movimentos de profissionalização, desenvolvimento da identidade docente, construção dos saberes da docência;
- c) **Os espaços de ensino-aprendizagem:** reflexões sobre a aula como momento de produção de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento, possibilidades de tornar a sala de aula um ambiente favorável ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, relação indissociável entre teoria e prática;
- d) **Planejamento educacional e avaliação da aprendizagem:** (projetos pedagógicos, planos de curso, planos de aula) importância do planejamento como elemento orientador da prática pedagógica, concepções, abordagens e instrumentos de avaliação da aprendizagem, avaliação como momento privilegiado de estudos;
- e) **Relação professor-aluno:** autonomia docente e discente, autoridade *versus* autoritarismo, papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

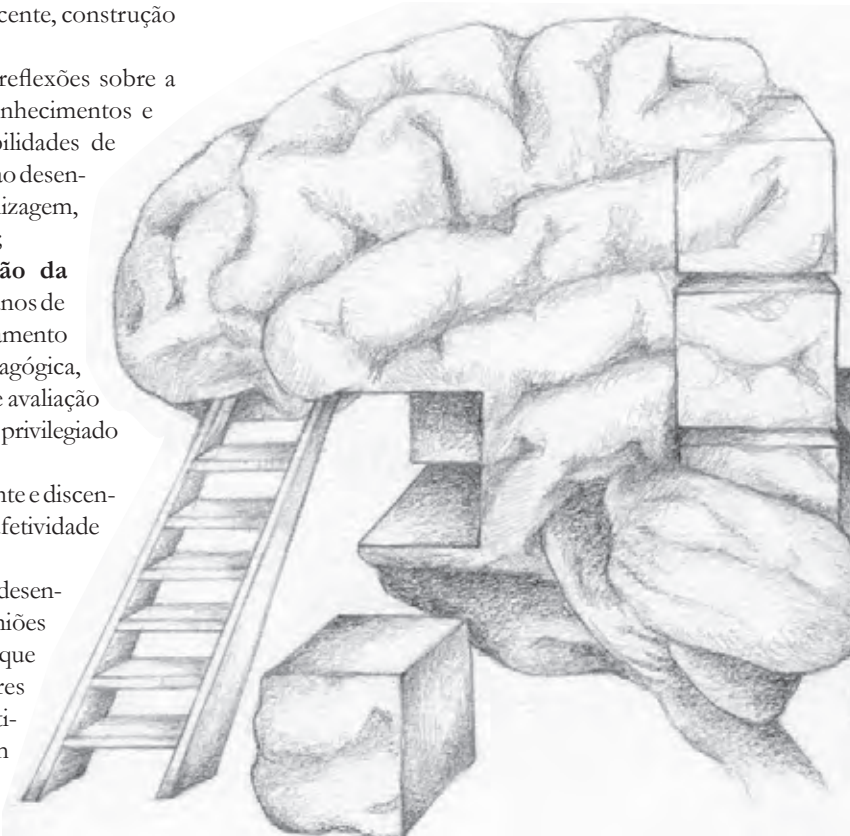
As unidades temáticas propostas podem ser desenvolvidas a partir de diferentes perspectivas: reuniões de estudo com leitura e discussão de textos que abordem os temas; encontros entre professores para relatos de experiências; elaboração coletiva de projetos de pesquisa-ação que tenham como temas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem; aulas dialogadas;

pesquisa bibliográfica; seminários, trabalhos individuais e em grupo, além da utilização de diferentes técnicas de ensino.

A carga horária dos encontros poderá ser organizada a partir das possibilidades e necessidades do grupo de professores em processo de formação continuada. A avaliação da aprendizagem no curso deverá ter como pressuposto a abordagem formativa, que acompanhará todo o processo das aulas. Nos cursos que organizamos e desenvolvemos, a avaliação proposta foi a partir da produção de um Memorial Reflexivo produzido pelos professores cursistas.

O memorial de formação é um gênero textual que tem sido valorizado cada vez mais, uma vez que representa ao mesmo tempo uma oportunidade de os educadores desenvolverem sua escrita, de tomarem a palavra para contar a própria história e de serem protagonistas de seu processo formativo. O Memorial é uma atividade reflexiva que poderá contribuir para o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional, uma vez que se trata do resultado de uma narrativa da própria experiência retomada a partir de fatos significativos que vêm à lembrança. Contudo, o processo de recordar não é apenas lembrança, mas sim um exercício de compartilhamento de experiências vividas.

A proposta de elaboração do Memorial no Curso de Formação Continuada de Professores representa a possibilidade de discutir, analisar e refletir criticamente as implicações da formação e da profissionalização docente inicial e continuada no processo de ensino-aprendizagem e suas relações, na perspectiva dos participantes, enquanto pessoas que constroem a base para o crescimento profissional para além dos preconceitos e estereótipos arraigados secularmente à profissão docente.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A análise da literatura referente à docência reitera que a formação de professores constitui-se numa área de conhecimentos, de investigação e de propostas de intervenção profissional em favor do ensino, da aprendizagem, da universidade e, também, em favor do desenvolvimento das pessoas. Não se trata, então, de desenvolver processos de ensino tradicionais, centrados apenas na figura central do professor, mas de buscar procedimentos metodológicos que apontem para a coerência entre teoria e prática, pensamento e ação, conteúdo e forma. Trata-se de preparar os estudantes para realizar a crítica e a reflexão no mundo do trabalho em que irão inserir-se como profissionais bem preparados, munidos de ferramentas que lhes possibilitem o exercício competente da profissão. Além disso, será preciso que os docentes envidem esforços no sentido de promover práticas que desenvolvam a dimensão formativa do humano pautadas em valores éticos e estéticos. Nesse sentido, o compromisso social das instituições de ensino será não somente produzir e disseminar informações e conhecimentos, mas também formar pessoas com sólidos valores, como: consciência ética, compromisso e responsabilidade com o conhecimento adquirido, solidariedade, justiça, dignidade e respeito à vida humana e planetária.

Diante da complexidade inerente ao exercício da docência, a formação continuada de professores deverá ser pensada e efetivada a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a sua totalidade concreta em que atuam os docentes. O desafio que se apresenta às instituições educacionais é o de organizar os cursos de formação continuada com base numa perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um participante de seu processo formativo. Outro desafio será o de reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, será preciso instituir processos formativos baseados em princípios orientadores que realmente possibilitem uma sólida formação teórico-prática, capaz de munir os professores dos diferentes saberes profissionais para o exercício da docência. Nessa perspectiva, as instituições educacionais deverão propiciar condições efetivas, como a disponibilidade de horários, infra-estrutura e incentivos para que seus professores possam e desejem participar dos cursos de formação continuada.

A partir da avaliação dos cursos de formação continuada, realizados pelos professores ingressantes e veteranos da Universidade, constatamos que esses professores têm consciência de suas limitações formativas, mas, ao mesmo tempo, demonstram interesse em desenvolver a dimensão didático-pedagógica para melhorar sua prática docente. Consideramos que os objetivos dos cursos realizados foram alcançados, conforme demonstram os relatos de alguns professores que já atestaram mudanças concretas em suas práticas, com melhoria, inclusive, da relação professor-aluno. Os aspectos principais citados pelos professores no momento da avaliação final do curso foram: “a riqueza dos encontros com colegas de outras áreas”, “a possibilidade de refletirem juntos os problemas comuns entre os pares”, “a troca de experiências e o efeito positivo já sentido na organização e no desenvolvimento de suas aulas”. Um dos professores chamou a atenção para o fato de terem desenvolvido ainda mais a capacidade reflexiva de suas práticas, além do desejo de melhorar suas

aulas, de planejar melhor e romper com a concepção tradicional de avaliação da aprendizagem, buscando novos instrumentos e a explicitação dos critérios avaliativos⁴⁵.

O caminho está se desenhando durante nossa trajetória de desenvolvimento dos cursos. Abrimos espaços para sugestões e temos a esperança de continuar o diálogo enriquecedor com os professores no sentido de romper com a solidão acadêmica, instituindo um espaço fecundo para troca de experiências, para compartilhar angústias e, por que não, criar novos procedimentos metodológicos que objetivem, cada vez mais, a crescente melhoria da qualidade na educação. Temos consciência das dificuldades enfrentadas pelos professores para participar dos cursos, principalmente pela questão de horários. Mas a utopia continua: ela não nos deixa parar de caminhar e acreditar!

NOTAS

- GALEANO, Eduardo. **Utopia**. Disponível em: <<http://www.escretores.org/galeano.htm>> Acesso em: 10/12/08.
- BAZZO, Walter A. Ser um educador em tecnologia. In: FRANCO, M. Estela; KRAHE, Elizabeth (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2007. p. 189-204.
- Id. ibid.**
- O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/ 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essas diretrizes apontam para uma reestruturação dos cursos de licenciatura, no sentido de romper com o conhecido esquema “3 + 1”, em que a ênfase é no bacharelado e a licenciatura fica secundarizada como um apêndice na formação do graduando. Uma das principais modificações instituídas pela Resolução 1/2002 do CNE refere-se ao aumento da carga horária para 400 horas de prática de ensino como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, mais 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso, totalizando 800 horas, além de 1/5 do total da carga horária que deverá ser destinado à formação pedagógica.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CUNHA, M. Isabel. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2001. p. 80.
- Id. ibid.**
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- PIMENTA, Selma G. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas(SP): Papirus, 2006. p. 67-88.
- Id. ibid.**, p. 74.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos

- universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº 13, p. 5-23, 2000; **Id. Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- ¹⁵ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- ¹⁶ GAUTHIER, Clemon. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 1998.
- ¹⁷ A racionalidade técnica, conforme Giroux (1997), está calcada em ideologias instrumentais que reduzem os professores a técnicos, de modo que, imersos na burocracia escolar, estejam incumbidos de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Contrapondo-se a esse modelo, Giroux reafirma a ideia de que a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico. Dessa forma, será preciso encarar os professores como “intelectuais transformadores”, o que significa conferir ao exercício da docência a dimensão política (GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais** – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 166).
- ¹⁸ TARDIF (2002). **op. cit.**
- ¹⁹ GAUTHIER (1998). **op. cit.**
- ²⁰ PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ²¹ ROLDÃO, Maria do Céu. Saber educativo e culturas profissionais - contributos para uma construção/desconstrução epistemológica. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 7.. Portugal, 2005, p. 1-26. Disponível em: <www.space.org.pt>, Acesso em: 22/11/05. p. 21.
- ²² **Id. ibid.**, p. 9.
- ²³ **Id. ibid.**, p. 21-22.
- ²⁴ NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995.
- ²⁵ TARDIF (2000). **op. cit.**
- ²⁶ **Id. ibid.**
- ²⁷ **Id. ibid.**
- ²⁸ TARDIF (2002). **op. cit.**, p. 20.
- ²⁹ GAGE. **Apud**. GAUTHIER (1998). **op. cit.**, p. 96.
- ³⁰ TARDIF (2000). **op. cit.**, p. 218.
- ³¹ GAUTHIER (1998). **op. cit.**, p. 28.
- ³² CHARLOT (2000). **op. cit.**, p. 62.
- ³³ **Id. ibid.**, p. 61.
- ³⁴ PIMENTA (2000). **op. cit.**, p. 22.
- ³⁵ GAUTHIER (1998). **op. cit.**
- ³⁶ **Id. ibid.**, p. 29.
- ³⁷ **Id. ibid.**, p. 34.
- ³⁸ **Id. ibid.**
- ³⁹ TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. **Tornar-se professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 223f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ⁴⁰ PIMENTA (2000). **op. cit.**, p. 19.
- ⁴¹ NÓVOA (1995). **op. cit.**, p. 16.
- ⁴² PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ⁴³ PIMENTA (2000). **op. cit.**, p. 17.
- ⁴⁴ TARDIF (2000). **op. cit.**, p. 13.
- ⁴⁵ Informações colhidas a partir da avaliação escrita e no grupo focal realizado com os professores participantes do I e II Cursos de Formação Continuada, no período entre 2007 e 2008. Os cursos foram promovidos pelo NAPP (Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor – PROREH/UFU – Universidade Federal de Uberlândia). Inicialmente os cursos foram organizados com carga horária de 40 horas e oferecidos aos docentes. Além dos cursos também foram oferecidos minicursos com carga horária de 8 horas, de acordo com as temáticas sugeridas pelas Unidades Acadêmicas.

ABSTRACT

Geovana Ferreira Melo Teixeira. *Teaching: a construction based on multiple conditioning factors.*

This article discusses issues related to teaching based on multiple conditioning factors: education, insertion in the teaching career, and impasses and challenges posed by the teaching practice. The objective is to analyze the locus of teacher education and its legal aspects, discuss knowledges and professional identity, and present reflections on active continuing education for teachers. The starting point for the analysis was the study of the literature on teacher education, in addition to data collected from teachers undergoing professional training. The challenge posed to educational institutions is to organize continuing education courses with an emancipatory perspective, in which the teacher is seen as a participant in his/her education.

Keywords: *Teaching; Teacher Education; Initial Education; Continuing Education; Professional Identity; Knowledge.*

RESUMEN

Geovana Ferreira Melo Teixeira. *Docencia: una construcción a partir de condicionantes múltiples.*

El presente artículo pone de manifiesto asuntos relacionados con la docencia a partir de condicionantes múltiples: la formación, la inserción en la carrera de magisterio, los impasses y los desafíos impuestos por la práctica docente. Tiene por objeto analizar la situación de la formación de profesores y sus aspectos legales, así como también discutir los conocimientos y la identidad profesional y asimismo presentar reflexiones con respecto a la formación continua de profesores en servicio. El análisis tuvo como punto de partida el estudio de la literatura dedicada a la formación de profesores, además de los datos recogidos por los profesores que tomaban cursos. Las instituciones educacionales se enfrentan con el desafío de organizar cursos de formación continua tomando como base una perspectiva emancipadora en la cual se considera al profesor como una parte integrante del proceso formativo.

Palabras clave: *Docencia; Formación de Profesores; Formación Inicial; Formación Continua.; Identidad Profesional; Saber.*