OS LUGARES E OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

FORSTER, Mari Margarete dos Santos, UNISINOS

SOUZA, Carmem Lisiane Escouto, UFRGS

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora: CNPq/FAPERGS/UNISINOS

Falar sobre formação docente ainda continua sendo um desafio! O momento atual em que se vive, instaurado pelo horror da guerra virtual e real, deixando-nos entre indignados e extasiados, pode nos imobilizar, por alguns momentos, mas não poderá nos fazer desistir da busca por um mundo melhor. Novos/velhos e emergentes/persistentes paradigmas exigem uma urgente redefinição de como atuar ante as contemporâneas situações, da mesma forma que nos desafiam a criar diferentes formas de ação pedagógica.

Atropelados por uma globalização que tem afetado todas as áreas do conhecimento, interferindo na educação, precisamos buscar entender este momento vivido, considerando sua história passada e projetando utopicamente sua história futura. Quem será este profissional professor no e do século XXI? Igual aos outros? Diferente? Uma mistura de todos, iguais e diferentes? O que nos cabe enquanto formadores? E à Universidade enquanto locus privilegiado de formação?

Sabe-se que o modelo que inspira a universidade brasileira se ocupa muito secundariamente da formação de professores, apesar dos inúmeros seminários, projetos e pesquisas realizados, podendo até se afirmar, auxiliados por Menezes (in CATANI, 1986, p.115), que “a universidade não cumpre algumas funções sociais que são suas e intransferíveis, como a formação de professores, que precisa ser rapidamente resgatada”.

Várias têm sido as posições assumidas hoje quanto à formação docente. Alguns defendem o eixo da formação em áreas específicas, pois compreendem que a competência básica de qualquer professor é o domínio do conteúdo específico, devendo-se partir deste para se trabalhar a dimensão pedagógica em estreita relação com ele.

Outros reafirmam o papel do Curso de Pedagogia como o lugar de formação do professores de séries iniciais; discute-se, ainda, se é ou não a universidade o lugar onde deve ocorrer essa formação ou se já não deveriam ser os institutos superiores que abrigariam a formação; outros, finalmente, acreditam que a escola seria o lugar por excelência onde esta formação melhor aconteceria.

Portanto, mesmo considerando que não há uma única realidade sócio-espacial na formação do professorado, e sim, que há realidades múltiplas e mutantes (BRITZMAN, 1991), é fundamental destacar que a luta pela formação é uma luta espacial e política. Segundo Hargreaves (apud PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.126-127) “se trata de uma luta para ver quem controla a formação de professores (as universidades, as escolas, os ministérios ou uma espécie de combinação deles), uma luta sobre onde e em que domínios se situam (quando em escolas e quando em outros lugares) e sobre as conseqüências que podem ter para a prática da formação de professores estes modelos de situação e controle”.

Mesmo tendo claro a existência dessa disputa acreditamos firmemente e insistimos que a universidade ainda é uma das agências formadoras de profissionais de educação e que esta função não é só das Faculdades, Centros de Educação, mas da Universidade como um todo.

O presente projeto, além de examinar a formação que está ocorrendo hoje, na academia, de forma especial, em um Curso de Pedagogia da grande Porto Alegre/RS, através de sua coordenação, professores e alunos, para compreendê-la na sua magnitude e complexidade, identificando seus erros e acertos e, dentro das possibilidades, encaminhar, em conjunto, alternativas para sua melhor qualificação, também examina a escola e os saberes ali produzidos por seus professores das séries iniciais. Parte-se do pressuposto de que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento e que, portanto, é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas teorias/práticas (TARDIF, 2002a).

Hoje, dois grandes obstáculos tem impedido que o ofício de ensinar se profissionalize. De um lado, a visão que a academia tem do ofício de ensinar, ao trabalhar saberes desvinculados do campo de atuação docente, reduzindo o que ensina a um conjunto de formalizações idealizadas, desvinculadas do real. De outro lado, a visão de senso comum sustentando a prática docente, reduzindo os saberes aí

produzidos a uma circulação restrita e particular. Há, sem dúvida, a necessidade de superação desses obstáculos para que, de fato, o ofício de ensinar possa se tornar uma profissão. Os saberes que são próprios do ensino não se dão num vazio, mas num contexto complexo e real. Não se pode atribuir exclusivamente à academia ou à prática o locus privilegiado da definição e distribuição dos saberes docentes. Não há propriedades nem proprietários do conhecimento. Estudos (TARDIFF, 2002a; TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991; THERRIEN, 1993, 1997) têm apontado que diferentes saberes são utilizados pelos professores na realização de seu ofício. Esses, por sua vez, têm um caráter multifacetado, heterogêneo e plural e, quando mobilizados, passam, em diferentes momentos, a fazer parte do repertório do professor. Interessa-nos identificar e analisar os saberes típicos e necessários para o exercício da docência das séries iniciais.

Efetivamente, existem saberes específicos do ofício docente? O que configura este ofício? Quais são os lugares de construção destes saberes? Que relações guardam entre si? Como um professor pode se tornar investigador de sua própria prática, problematizando-a e requalificando-a? Qual o papel da academia na interlocução com os saberes da prática pedagógica e destes com ela?

Estas são algumas das questões que o projeto pretendeu responder, a partir de contribuições de seus interlocutores, docentes da rede municipal e professores e alunos do Curso de Pedagogia, buscando, através de reuniões e entrevistas coletivas e individuais, privilegiar parâmetros qualitativos de análise, utilizando a pesquisa-ação e análise do discurso na sua metodologia.

Nossos estudos apontam que o contexto sócio-político nos diferentes espaços organizacionais e suas equipes diretivas influem na dinâmica de funcionamento das escolas e dos próprios profissionais. O nível de confiança, a disponibilidade para o trabalho, a crença na mudança se evidenciam mais fortemente na instituição em que isto intencionalmente é valor. Temáticas como projetos de trabalho, planejamento e avaliação foram discussões levantadas pelas escolas e estão ligadas a construção dos saberes dos profissionais que nelas atuam. Observou-se, também, como alguns saberes tradicionais- normatizadores e disciplinadores-, presentes na prática docente, apresentam fragilidades, pois comportam erros, preconceitos e mitos, que nem sempre são modificados pelos saberes construídos na experiência. A experiência e o hábito estão intimamente relacionados e, ao serem repetidos, tornam-se regras e atividades de rotina, definindo o padrão de desempenho docente em sala de aula. Por serem

particulares e únicos, os saberes construídos na experiência, se reconhecidos, autorizam o professor, uma vez que ele passa a ser construtor do seu próprio saber. Entretanto, contraditoriamente, esse processo de construção que pode fortalecê-lo, pode, também, fragilizá-lo, se confinado ao “segredo da sala de aula” (GAUTHIER, 1998 p.33). Mesmo assim, é claro, na fala dos professores da rede, a importância da experiência na construção do saber docente. Destacam ainda a necessidade da leitura e da escrita, da criatividade e da atualização de seus saberes; valorizam a academia no que se refere aquilo que ela contribui teoricamente com a prática docente.

Evidenciou-se, também, que os professores e alunos do Curso de Pedagogia reconhecem como saberes essenciais veiculados pelo curso os que lidam com questões sócio-histórico-culturais. Apontam para intencionalidades do curso mais do que para ações efetivas na direção de um ensino qualificado. Os docentes mostram o potencial da pesquisa e da teoria como catalizadores da prática, a importância de estimular a autonomia e autoria, especialmente, em produções escritas discentes. Admitem que a universidade muitas vezes desconhece o aluno real. Isto também é apontado pelos discentes que reivindicam um curso mais próximo da realidade escolar e que vincule conhecimentos e ações. A tão difícil possibilidade de articulação entre o teórico e o prático, e suas respectivas distinções, e o papel que cabe à agência formadora na qualificação docente, hoje, mais do que nunca agrava-se, pois vivemos tempos marcados pela fragmentação, pelos aligeiramentos, pelas flexibilizações, pela produtividade e eficácia, aonde a formação de professores é, concomitantemente, um dos campos mais investigado e menos valorizado.

O reconhecimento social é que dá legitimação a uma profissão; se nós, como profissionais da educação, não reconhecermos os saberes por nós mesmos produzidos com a nossa ação pedagógica, não há como legitimarmos o ofício docente como profissão.

O que ficou evidente, com o trabalho realizado, foi que há um mal-estar tanto na universidade quanto na escola sobre seus papéis. De alguma forma, concordamos com Tardif (2000b) quando diz que é a própria identidade das Ciências da Educação que está em jogo, [...] é a busca de equilíbrio entre as finalidades teórica e prática, disciplinar e profissional que está em jogo na formação dos profissionais do ensino. O lugar e os significados dos saberes universitários colocados em questão, por um lado, as políticas públicas normativas, por outro e as escolas e os professores responsabilizados pelo sucesso ou fracasso da educação, têm trazido a todos muito mais questões do que

respostas. Algumas delas deixamos aqui, para darmos continuidade a uma discussão, que é sempre inicial:

- a) O que se pode esperar da atividade científica e intelectual dos professores de Educação das universidades, em função das reformas educacionais e institucionais?
- b) O que de fato qualifica o conhecimento produzido pelos professores universitários responsáveis pela formação de professores?
- c) Como a lógica da formação profissional pode ser considerada na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, sem confundir-se com a tão propalada pedagogia das competências?
- d) Como evoluirmos para modelos colaborativos de pesquisa e de formação envolvendo professores universitários e professores que atuam na rede, para que se coloque em confronto suas idéias e seus conhecimentos recíprocos?

Referências Bibliográficas:

BRITZMAN, D. Cultural myths in the making of a teacher: Biography and Social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*. 56 (4), 1991, p. 442-446.

CATANI, Denice Bárbara. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. ; LAHAYE, L. *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs*. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, Vol XXIII, no. L, printemps, p.55-69, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 a.

_____. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, Suzane L.; CUNHA, Maria Isabel da.; MARTINI, Jussara Gue. (orgs). *Os Rumos da Educação Superior*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002b.

THERRIEN, Jacques. *A natureza reflexiva da prática docente: Elementos de Identidade profissional e do sabor da experiência docente*. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 19, n. 33 de 1997. P. 5-13.

_____. O saber social da prática docente. *Educação e Sociedade*, n. 46, dez. 1993.