

SHEILA ROBERTI PEREIRA DA SILVA*

Reflexões sobre a formação de professores para o ensino fundamental

produção acadêmica contemporânea parece ter invadido o ideário pedagógico, tanto no que diz respeito à formação inicial de professores quanto em relação aos programas de formação em serviço ou continuada. É forte a influência dos estudos que têm chamado a atenção para a necessidade de dar o papel central ao professor nos processos de formação.

A mudança do paradigma prescritivo, com ênfase nos métodos e procedimentos, para um modelo apoiado no conceito de professor reflexivo é tributária da evolução da pesquisa educacional no Brasil que, nas últimas décadas, elegeu o cotidiano como *locus* privilegiado para a compreensão dos fenômenos e processos educacionais, os quais não são visíveis, em geral, por outros tipos de enfoque.

Pode-se considerar que essa mudança nos enfoques de formação foi sendo gestada a partir do redirecionamento dado à pesquisa educacional que, criticada por um certo abstracionismo pedagógico que lhe seria característico (Azanha, 1992), volta-se, consoante às recomendações dos estudiosos desse campo, para a vida cotidiana da escola, colocando-a em sua ambiência histórica, na tentativa de captar as efetivas transformações por que tem passado.

* SHEILA ROBERTI PEREIRA DA SILVA é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora e coordenadora do Curso de Pedagogia da UNIP de São José dos Campos.

A escola como *locus* de formação

Ao fazer um balanço da pesquisa educacional no Brasil, Gouveia (1971), já no início da década de 1970, chamava a atenção para o necessário relacionamento entre a pesquisa e a ação e sobre a importância da pesquisa na formulação da política educacional em suas linhas mais amplas. Indicava a pesquisadora, também, a necessidade de considerar a questão da pesquisa sob aspecto pouco valorizado, até então: “(...) a influência da pesquisa sobre o processo educacional propriamente dito, isto é, sobre o que acontece nas escolas” (Gouveia, 1971, p. 17), anunciando, de certa maneira, a força que viria a ter o enfoque etnográfico de pesquisa do cotidiano escolar.

Em outro estudo, Gouveia (1976) apontava o que seria, naquele momento, um dos “flancos mais desguarnecidos da pesquisa educacional no Brasil: os estudos da escola como organização social e dos sistemas administrativos em que a escola se insere” (Gouveia, 1976, p. 79), mais uma vez enfatizando a necessidade de se colocar a escola no centro das investigações.

De fato, houve um redirecionamento da pesquisa educacional nas últimas décadas, sendo freqüente, na produção acadêmica contemporânea, relatos de pesquisa de tipo etnográfico que demonstram a importância de tomar a escola como *lôcus* de formação, a partir de problemas concretos da realidade. É no cotidiano da escola que tudo acontece e que as soluções urgem. Alguns estudos, como o de Passos (1999), relevam esse princípio e apontam a ri-

queza da troca e da colaboração entre os pares, sob uma perspectiva que valoriza o componente reflexivo, para o desenvolvimento profissional do professor.

A partir dos estudos de Donald Schon e Antônio Nóvoa — dois dos autores que mais têm influenciado o paradigma dominante na formação de professores, no qual é central a idéia de “professor reflexivo” —, assistimos à emergência de uma nova racionalidade a orientar os programas de formação.

Considera-se, nesse paradigma, que, em “zonas de indefinição”, conforme formulação de Schon (Passos, 1999), ou em “zonas de sombra,” conforme pontua Perrenoud (2000) — para citar outro autor que tem influenciado muito as concepções sobre formação —, é que aparecem situações complexas para as quais não se encontram respostas nos modelos prescritivos.

Sendo assim, exige-se o diálogo com a situação com que se defronta o professor, processo por meio do qual ele pode atribuir maior sentido ao trabalho docente, condição para seu desenvolvimento profissional.

Trata-se de perspectiva importante para se contemplar no processo de produção do saber docente, cujas características são diferentes do saber normativo das prescrições pedagógicas. Quando as iniciativas de formação, mais do que respeitam, consideram a vivência — e os saberes construídos a partir deste nível da realidade em intersecção com os saberes ditos pedagógicos — em suas definições de objetivos, conteúdos e metodologias de formação, abre-se a possibilidade de trabalhar na zona de representações dos professores, entendidas



É fundamental redimensionar o lugar que ocupa a unidade entre teoria e prática nos processos de formação de professores.

como fatos de palavras e de prática social, portanto, não redutíveis ao discurso (Lefebvre, 1983).

Assim, as representações dos professores sobre os diferentes aspectos de sua prática podem ser tomadas como objeto de reflexão, de modo que eles possam submetê-las a uma crítica teórica, confrontando o vivido e o concebido, em direção a uma síntese superadora de certas concepções ou crenças que vão sendo geradas no dia-a-dia do trabalho pedagógico, as quais, por suas características acríticas ou reiterativas, bloqueiam um agir pedagógico transformador.

O interesse pelas representações do professor como objeto de estudo é crescente, uma vez que a compreensão de grande parte dos fenômenos e processos educacionais pressupõe a análise do significado dessas representações docentes. Ao desvendar as condições por meio das quais determinadas representações dos professores se formam e se modificam, é possível vislumbrar quais mudanças são necessárias à transformação das práticas, tendo em vista tanto seu caráter retrospectivo, que possibilita conhecer as origens das representações, quanto seu caráter prospectivo, o qual permite antecipar o futuro, como apontam vários estudos que analisam o cotidiano escolar (Silva, 1996, 2005; Penin, 1989, 1994, 1995).

Esta necessidade de trabalhar as representações é apresentada, por Thuler e Perrenoud (2006, p. 364), como imperativa desde a formação inicial. Em um contexto caracterizado pela diversidade de referências e práticas, estes autores perguntam: “Que fazer em face da diversidade quando há que formular programas de formação inicial?”.

Defendem, então, uma “formação para a cooperação”, já que, de acordo com os autores, este não é um elemento dominante na profissão de professor. Entre tantas representações que pululam no cotidiano esco-

lar, Thuler e Perrenoud (2006) apontam a necessidade de problematizar o individualismo do professor.

Segundo os autores, o individualismo não é uma questão apenas de caráter e, sim, de relação com as condições das ações de ensino, com convicções construídas na e pela trajetória pessoal e profissional, enfim, com a história do professor.

Esta observação sobre a importância de se considerar as histórias de vida remete-nos à abordagem biográfica que prioriza o papel do sujeito na sua formação, mediante seu percurso de vida ou de vida escolar (Bueno et al, 2006).

A produção acadêmica, derivada de estudos que adotam a abordagem biográfica, mostra a necessidade de se conceber a vida como espaço de formação, revalorizando a noção de experiência (Bueno et al, 2006), o que pode ser avaliado como uma perspectiva promissora para programas de formação de professores.

Diálogo entre teoria e prática

Os enfoques atuais de pesquisa a respeito de formação do professor, ao inaugurarem uma nova epistemologia de formação, colocaram a escola no centro das preocupações e, em relevo, a questão da subjetividade, a importância de se perceber o professor como pessoa; evidenciaram, ainda, a necessidade do diálogo com a prática para acionar o processo reflexivo, trazendo novos desafios à pesquisa, no sentido de avaliar o impacto prático dos programas de formação no desenvolvimento profissional dos professores, alicerçados nas novas bases epistemológicas em que se fundamentam.

O que nos preocupa, de fato, é que, neste contexto do atual estágio de desenvolvimento das concepções sobre formação e de suas manifestações na prática de formação inicial e em serviço, em que se valoriza o diálogo com a prática, é fundamental redimensionar o lugar que ocupa a unidade entre teoria e prática nos processos de formação de professores. Tanto naquela como nesta, parece que, afetada pela racionalidade prática que caracteriza o atual momento, verifica-se um desprezo pela teoria ou um aprofundamento da dicotomia entre teoria e prática, tantas vezes denunciada como um dos principais problemas enfrentados pelos programas de formação.

Ao contrário do que se tem verificado, a formação do professor reflexivo não pode prescindir de um sólido embasamento teórico, entendida a teoria em seu caráter an-



tecipador de práticas não existentes e, como tal, como modelo que lhe serve de orientação, em um movimento de vai e vem, fundamental para a compreensão e avanço das práticas escolares. Como desprezar, no desenvolvimento do professor reflexivo, a capacidade de antecipar, na mente, as transformações que deseja fazer em sua prática? Como fazê-lo, sem a mediação teórica?

Particularmente em relação à formação inicial, ao se fazerem as críticas aos modelos tradicionais, é necessário que sejam criadas as condições para que os licenciandos não assimilem a necessidade de fundamentação teórica ao mero verbalismo (Saviani, 2007, p. 109), lembrando que a experiência por si não é formadora.

Por outro lado, “a adequada formação não pode ser imaginada com a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. Não se trata de substituir uma orientação psicológica por outra, nem de ampliar os estudos de ciências sociais...” (Azanha, 2004, p. 370). Trata-se, entre outras exigências, de se considerar a imensa variedade da situação escolar brasileira e tomá-la como ponto de partida da formulação de propostas de formação de docentes. A escola “deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores” (Azanha, 2004, p. 373).

No que diz respeito ao professor especialista, embora o eixo de sua formação situe-se junto às áreas espe-

cíficas, exige-se uma articulação diferente entre o específico e o pedagógico, para além de uma relação apenas temporal de sucessão que a tradicional organização curricular consagrou. Considerando, como Ludke (1994), que a competência básica do professor é o domínio do conteúdo específico, eis um desafio que permanece, a despeito de todas as indicações da literatura sobre formação: romper com a dicotomia entre o conteúdo específico e a sua dimensão pedagógica.

Tal superação tem sido dificultada, entre outros fatores, pela contradição entre os modelos que prescrevem como deve ser a formação dos professores e as práticas efetivas de licenciaturas, em que prevalecem a fragmentação das diferentes áreas do conhecimento e pouca ou nenhuma ênfase ao caráter reflexivo da atividade acadêmica.

Em vez de um currículo integrado que favoreça não só uma visão, e sim uma atitude interdisciplinar no tratamento didático dos conteúdos específicos, predomina, nas práticas de formação, a lógica disciplinar descolada, não raras vezes, dos problemas educacionais concretos, reforçando justamente o que se deseja romper. Assim, fica muito dificultada a tarefa de formar professores que adotem o paradigma interdisciplinar no ensino fundamental.

Estágio em situações reais

Para superar a distância ainda existente entre as prescrições idealizadas do perfil e das competências que o professor deve desenvolver, ou sobre como deve ser o ensino, a aprendizagem e a avaliação do aluno do ensino fundamental e as práticas efetivas de formação de professores, é imprescindível redimensionar o papel do estágio como eixo articulador entre teoria e prática.

O estágio, como atividade de observação, se dotado de procedimentos teórico-metodológicos consistentes, pode contribuir para a reflexão e a compreensão da realidade educacional, na sua concretude, e, como tal, em sua diversidade. A realidade não é homogênea e a identificação e a compreensão dos problemas que ela apresenta é condição para a sua superação, a partir da idéia de que o existente contém os germens de seu vir a ser.

Então, uma análise e uma reflexão rigorosa sobre a prática de ensino podem projetar elementos importantes na direção da sua transformação. Para isso, é necessária a apropriação de ferramentas teóricas de observação

A escola “deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores”

e de interpretação da prática, pois é preciso: “Primeiro aprender, depois observar. Quem nada aprendeu, nada pode observar”, como afirma Hanson (1975, p. 134).

Por outro lado, o estágio não poderia se limitar à descrição analítica do que acontece na escola ou na sala de aula. Para que se realize a unidade necessária entre teoria e prática, cujo esfacelamento dificulta ou impede uma compreensão crítica da realidade, é preciso que o estágio transforme-se nesse espaço privilegiado para romper com a atual dicotomia, por meio de um projeto que viabilize a participação do estagiário, na escola fundamental, em situações reais de ensino-aprendizagem-avaliação e em situações reais de planejamento e desenvolvimento de projetos, a partir da eleição de problemas do cotidiano da escola que o estágio de observação permite identificar.

Assim, seria possível favorecer uma compreensão da vida escolar de maneira contextualizada, que supere o abstracionismo com que a escola e o professor são considerados nas propostas de formação docente e que contribua para o desenvolvimento de um ponto de vista pedagógico que, como explica Azanha (2004, p. 373), não deve ser:

(...) uma tentativa de aplicação de conhecimentos auferidos em possíveis descrições e explicações de “fatos” escolares, mas um esforço de compreensão da escola como um projeto institucional para transformar uma comunidade de professores e alunos onde ocorrem encontros de gerações numa comunidade espiritual fundada numa visão ética cujos efeitos educativos se prolongam além dos anos de escolaridade.

Trata-se de tarefa bastante complexa, para cujo preparo não se pode dispensar tratamento homogeneizante. Pela complexidade do problema, os desafios são múltiplos e diversos e, como tal, exigem respostas múltiplas e diversas de acordo com as características de determinados contextos que apontam específicas necessidades de formação.

Por essa razão, esperamos que as contribuições da pesquisa educacional não sejam reapropriadas pelos formadores como modismos ou panacéias e que as questões como as aqui destacadas, dentre muitas outras não mencionadas, não escapem aos formuladores de diretrizes e propostas de formação do chamado professor reflexivo, enfatizado pela produção acadêmica e por programas de formação. Não se trata de mais um mero exercício retórico. Trata-se de dar a devida importância a esta questão, pela característica constitutivamente reflexiva da atividade docente.

Referências

- AZANHA, J. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.
- _____. Uma reflexão sobre a formação do professor da educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.
- BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. de et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.
- _____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 19, p. 75-79, 1976.
- HANSON, N. Observação e Interpretação. In: MORGENBESSER, S. *Filosofia da Ciência*. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LUDKE, M. Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). *Cadernos CRUB*, Brasília, n. 4, 1994.
- PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. São Paulo: Papius, 1999.
- PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- _____. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: 1994.
- _____. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.
- SILVA, Sheila R. P. da. *A prática cotidiana do ensino de Língua Portuguesa: o singular plural*. São José dos Campos: Univap, 1996.
- _____. *A avaliação da aprendizagem no contexto da organização do ensino por ciclos com progressão continuada: um estudo a respeito de representações de professoras do ciclo I de uma escola municipal*. 2005. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2005.