

# UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DESTINADA AO SURGIMENTO DE UM PROFISSIONAL REFLEXIVO<sup>1</sup>

Lia Matos Brito de Albuquerque<sup>2</sup>

## RESUMO

*O tema formação do professor das quatro séries iniciais do ensino fundamental é examinado tendo como base uma síntese evolutiva que abrange os estudos e debates ocorridos nos últimos vinte anos, chegando ao presente momento. São analisados os enfoques que, em um passado recente, ressaltaram aspectos psicológicos, socioeconômicos e institucionais. São discutidas, também, as tendências atuais que estudam o tema sob a ótica de formar o professor como uma pessoa reflexiva.*

## SUMMARY

*The subject teacher formation of the four initial grades of the fundamental teaching is examined having as a support an evolutionary synthesis that include studies and discussions happened in the last twenty years until now. It's analysed the theoretical chain that in a recent past emphasized the psychological, social-economic and institutional aspects. It's also analysed the present tendency that study the theme under the view to form the teacher as a reflexive person.*

Decidimos estudar o tema **formação do professor** no contexto atual da educação do País, no qual convivem os mais diversificados enfoques, abrangendo aqueles voltados para os aspectos

psicológicos, outros envolvidos com a problemática socioeconômica e alguns imbuídos de valores institucionais.

A não unicidade de pensamento resultante, em parte, do dinamismo social enraíza-se no passado histórico da educação brasileira, cujas principais características - teorias, idéias, problemas - sobrevivem neste final de milênio. Um exame não muito extenso revela algumas tendências de pensamento e correntes teóricas que influenciaram o debate pedagógico e a pesquisa sobre o **perfil do professor** das quatro séries iniciais do ensino fundamental e o seu processo de formação.

De acordo com DAVIS et SILVA<sup>3</sup>, a produção acadêmica desta área, enfocando a caracterização individual do professor, surgiu, basicamente, nos últimos vinte anos. Entretanto, as análises apresentadas não abrangiam a totalidade da problemática porque:

*... as abordagens [eram] parciais, descritivas - numa ótica predominantemente psicológica, metodológica ou tecnicista - convivendo lado a lado com análises críticas que se empenham em compreender a educação a partir de seus condicionamentos econômicos e sociais.<sup>4</sup>*

Na década de 70, segundo as autoras acima citadas, as investigações e análises desenvolvidas detiveram-se em examinar o grau de influência que o perfil do professor<sup>5</sup> exercia no desempenho escolar. Esses estudos causaram diminuto impacto nos cursos de formação docente. No entanto, possibilitaram identificar **o que** diferenciava o professor dos demais profissionais. Em paralelo, explicitaram alguns aspectos de personalidade que **seriam vistos como adequados**.

<sup>1</sup> As idéias fundamentais deste texto foram apresentadas em uma conferência proferida no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí em set. de 1997.

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP.

ao exercício do magistério; porém não esclareceram "... as razões pelas quais certas características individuais do professor se traduzem num melhor rendimento escolar por parte dos alunos".<sup>6</sup>

Esgotada ou ultrapassada essa fase (na qual foram examinadas, detalhadamente, as particularidades do indivíduo), o professor passou a ser considerado como um "... agente do processo de ensino"<sup>7</sup>; e, assim, começaram a surgir as pesquisas sobre a prática docente. Esse período contribuiu para o avanço da produção acadêmica sobre o tema, porém não chegou a priorizar "... a observação direta da ação docente em sala de aula"<sup>8</sup>. Houve uma análise mais esmerada dos aspectos concernentes às habilidades e competências necessárias ao desempenho docente, não sob a ótica do professor, mas segundo a opinião do supervisor de ensino e do orientador educacional.

Os trabalhos executados pelos teóricos e pesquisadores, baseados na visão de mundo dos especialistas em educação e, sobretudo, indetificados com a pressuposição de considerar o professor como um agente de ensino, contribuíram para o implemento das ações de planejamento, enquanto ensejaram a realização de cursos de treinamento<sup>9</sup>; porém todo esse esforço não provocou uma acentuada melhoria no fazer docente nem no processo de formação do professor. Não obstante esses resultados, sobressaíram desse período dois elementos decisivos para o sucesso das atividades de ensino - a qualificação e a experiência profissionais -, ficando os outros componentes em segundo plano.

A superação de tais idéias foi ocorrendo de modo paulatino, até surgir um novo enfoque enraizado na Sociologia, segundo o qual os atributos pessoais que compõem o perfil do professor estavam condicionados a fatores socioeconômicos. Chegou-se à década de 80, tendo aflorado, paralelamente, um outro tipo de interpretação para o fazer docente - a influência exercida pela clientela.

Os fenômenos educacionais compreendidos à luz da Sociologia levaram os pesquisadores a examinar a ação docente a partir das representações sociais<sup>10</sup> que o professor fazia de si próprio e de seus alunos, dentre as quais se destacavam:

- o professor, especialmente o de ensino fundamental, revelou que se julgava detentor de uma visão de mundo única e legítima;
- o magistério era visto como se fosse uma arte para a qual os atributos pessoais seriam mais necessários do que a capacitação profissional.

Em conseqüência da natureza dessas representações, o desempenho escolar, cerne da problemática de ensino, que na realidade histórica brasileira vem significando, em parte, fracasso escolar, foi saindo da alçada do professor e passou a ser visto como se fosse causado **apenas** pela clientela. Essa interpretação enviesada referia-se, quase sempre, aos alunos oriundos das camadas sociais menos favorecidas, julgados como indivíduos inferiores que apresentavam comportamentos e atitudes inadequados. Conforme declara MELLO<sup>11</sup>, a criança era considerada pelos professores como ... *apático, passivo, rebelde, desinteressado*".

Além do tom preconceituoso embutido no modo como o professor percebia os alunos e respectivas famílias, havia um efeito deletério - a negação da possibilidade de êxito para o processo de ensino; assim afirmam DAVIS et SILVA<sup>12</sup>:

*O caráter preconceituoso de tais representações em relação aos alunos, às suas famílias e ao contexto em que vivem, ficam assim patente. A conseqüência mais perversa dessas concepções negativas é a de reforçar a idéia de que o sucesso escolar, em tais circunstâncias, é impossível de ser alcançado.*

Nesse período, a ênfase dada ao tema - representações sociais - teria produzido resultados acentuadamente positivos à formação do professor, se houvesse sido evitado ou diminuído o tom preconceituoso que o envolveu, conforme acima explicitado<sup>13</sup>.

Ainda na década de 80, alguns estudiosos, que buscavam traçar o perfil do professor sob uma outra ótica, direcionaram suas pesquisas e reflexões para a questão de gênero; no entanto não chegaram a elaborar uma teoria que explicitasse o tema, abordando o gênero como uma categoria de análise, conforme afirma LOURO<sup>14</sup>:

*Há ainda muito poucas pesquisas que descrevam e analisem a relação mulher - educação<sup>15</sup>; poucos estudos que criem teoria sobre os fatos e que contribuam para pensar em seus significados e desdobramentos. (Grifo nosso).*

Os escritos dessa época refletem os embates enfrentados pela mulher, notadamente sua inserção

no mercado de trabalho versus problemas salariais; e, como tema recorrente, o magistério que, por ter sido rotulado como uma ocupação feminina<sup>16</sup>, estava sendo passível de um esvaziamento de seu teor profissional. A discussão deste tópico existente na literatura especializada, ainda que não tenha conseguido alcançar um grau de excelência na teorização, possibilitou o avanço nas ações pertinentes à formação do professor, pois houve um começo de tomada de consciência. Assim, os envolvidos no processo docente começaram a perceber a necessidade de um exame aprofundado do magistério visto como profissão com suas variadas facetas, desde os fundamentos técnicos, científicos, pedagógicos até a estruturação da carreira de acordo com os dispositivos legais.

Na área educacional, o debate acadêmico dos anos 90 apresenta-se de forma multifacetada, convivendo com temas e prismas discutidos nos últimos vinte anos, enquanto avança em direção a um ideário denominado pós-moderno<sup>17</sup>, ao lado de uma análise fundamentada em um posicionamento neoliberal<sup>18</sup> referente à educação. A ressonância de tais idéias vem agravando o estado crítico que a escola brasileira enfrenta, atingindo, conseqüentemente, as atividades relativas à formação do professor. Toda crise traz em si mesma alguns elementos que ensejam sua superação, por isso estão surgindo estudos e debates acadêmicos com tal finalidade. Os emergentes mecanismos de resistência assumem um caráter reflexivo e uma postura prescritiva, sedimentando um dos pilares básicos da escola: o processo formativo do professor, que no momento dispõe de múltiplos caminhos e intenções diversificadas.

Tendo descortinado movimentos e ondulações passadas, mas que se fizeram presentes ao lado das tendências atuais, nós nos limitamos aos teóricos dedicados ao assunto sob a ótica de formar o professor como uma pessoa reflexiva. Em consonância com essa escolha, nós nos atemos a LIPMAN<sup>19</sup> que, ao analisar a escola, considera a estrutura existente inadequada aos interesses dos alunos. Segundo esse autor, existem na prática educativa dois paradigmas conflitantes: o paradigma padrão da prática normal e o paradigma reflexivo da prática crítica. Na perspectiva deste primeiro paradigma, educar significa transmitir conhecimento, pressupondo que o professor detém o poder e o saber, ficando o aluno em um posicionamento passivo. O segundo paradigma propõe que o professor estimule e coordene a participação de

todos nas tarefas educativas. Deste modo, cada participante terá a oportunidade de desenvolver um raciocínio lógico, adquirir conhecimento e aprimorar suas potencialidades humanas.

Um indivíduo torna-se reflexivo à medida que desenvolve um pensamento lógico, estabelece relações entre causa e efeito, entre meios e fins, formula julgamentos, assume uma atitude crítica, percebe melhor a realidade circundante e começa a agir de modo equilibrado em sintonia com seus genuínos interesses.

Compete à escola destinada à formação docente **constituir-se em um espaço** no qual o aluno descubra a si mesmo em contacto com o outro, aprendendo a estabelecer relações comunicacionais, vindo a sedimentar a capacidade de agir e raciocinar logicamente. Neste mesmo prisma encontramos em NÓVOA<sup>20</sup> a seguinte assertiva:

*A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.*

A citação acima transcrita ressalta uma exigência do processo de formação do professor: o entrelaçamento entre a aluna, **considerada em sua individualidade**, e as exigências da profissão. Urge que o curso de magistério contemple os dois tópicos: o desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo e a transmissão de conhecimentos técnico-científicos. A base científica desse processo vai sendo consolidada à proporção que a escola oferece conhecimentos específicos, instrumentos didático-metodológicos imersos em referências filosóficas<sup>21</sup>. Desta forma, propicia um **saber fazer** vinculado aos interesses da aluna em formação, instiga o desenvolvimento de uma postura mais crítica e estimula a criatividade.

Um saber fazer com tais características - **vinculado** à realidade da aluna e **capaz** de desencadear o afloramento da criatividade - necessita de determinadas condições inexistentes na escola e de um saber escolar diferenciado. O saber escolar na visão de SCHÖN<sup>22</sup>,

... é um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceitas, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas certas.

Na análise feita por SCHÖN, sobressaem alguns detalhes que dificultam a consecução de um saber fazer adequado à formação do profissional de ensino: a suposição de que o professor **sempre** sabe e a crença em respostas certas. Considerar o professor como o detentor do saber não facilita a aprendizagem, pois retira do aluno a possibilidade de consolidar seus conhecimentos de modo autônomo, dinâmico e permanente. É indispensável que o professor detenha o saber, mas não se considere o único com esta prerrogativa. Cabe ao professor a tarefa de articular o conhecimento, ou seja, refletir com o aprendiz.

Esperamos que a formação do professor, partindo da realidade do aluno e da escola, ocorra de modo equilibrado e harmonioso e, assim, possa atingir sua finalidade maior - possibilitar o surgimento de um indivíduo feliz, útil a si, aos seus e à sociedade.

## NOTAS

<sup>3</sup> Claudia DAVIS e Rose N. SILVA. *Formação de professores das séries iniciais*. p. 31-44.

<sup>4</sup> Ibid...p. 32.

<sup>5</sup> A expressão **perfil do professor** refere-se às características individuais deste profissional: nível socioeconômico, formação intelectual, experiência no campo do magistério ao lado de atributos cognitivos, socioafetivos.

<sup>6</sup> Ibid..., p. 33.

<sup>7</sup> Ibid..., p. 33.

<sup>8</sup> Ibid..., p. 33.

<sup>9</sup> Os treinamentos decorrentes desse tipo de pesquisa destinavam-se ao desenvolvimento de habilidades, à adoção de determinadas posturas e à transmissão de conhecimentos didáticos. Havia, pois, um modelo a ser implementado como indispensável à melhoria do fazer docente.

<sup>10</sup> Em 1961, o psicólogo social francês Serge MOSCOVICI usa o termo representações sociais

para expressar uma considerável gama de significados, pois descreve determinados fenômenos, enquanto formula conceitos e teorias para explicitá-los na perspectiva da psicossociologia. As representações sociais vão sendo construídas pelo indivíduo no decorrer de seu entrelaçamento com o contexto social, ou seja, com as instituições e práticas sociais. Desta forma, constituem, as representações sociais não somente, "... a influência unidirecional dos contextos sociais sobre os comportamentos, estados e processos individuais, mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais". Vide Celso Pereira de SÁ, p. 20.

<sup>11</sup> Guiomar N. MELLO. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. p. 52.

<sup>12</sup> Claudia DAVIS e Rose N. SILVA. *Formação de professores das séries iniciais*. p. 34.

<sup>13</sup> Esse tema pode ser aprofundado em:

- Ma. G. FELDENS et al. *Professores têm problemas?* p. 79-80.

- Cecilia L. MARIZ. *A criança carente vista por suas professoras*. p. 69-70.

- Ma. Helena S. PATTO. *A produção do fracasso escolar*. 385 p.

<sup>14</sup> Guaracira L. LOURO. *Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher*. p. 31.

<sup>15</sup> Conforme dados do Recenseamento Demográfico de 1980, no Brasil 86,6% do professorado são do sexo feminino. Nas séries iniciais do primeiro grau, de primeira à quarta séries, essa cifra aumentou para 96,2% e na pré-escola atinge 99% do total. Vide BRUSCHINI et AMADO, *Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*.

<sup>16</sup> Sexualizar o magistério, ou seja, considerá-lo como uma ocupação especialmente feminina, decorre, em parte, dos seguintes fatores:

· a existência de uma **suposição**, tida como verdadeira, de que o magistério exige determinadas habilidades, atitudes e comportamentos para os quais a mulher apresenta uma tendência natural para atendê-los.

· a permanência de uma visão do senso comum, segundo a qual o magistério identifica-se com vocação e doação.

Essas percepções enviesadas justificavam e/ou provocavam o esvaziamento profissional do

magistério dificultando sua estruturação, confundindo os limites de sua ação.

<sup>17</sup>O tema pós-modernidade pode ser visto em:

- Hilton JAPIASSU, *Dicionário básico de filosofia*, p. 170.

*Lytard introduz a idéia da condição pós-moderna como uma necessidade de superação da modernidade sobretudo da crença na ciência e na razão emancipadora, considerando que estas são, ao contrário, responsáveis pela continuação da subjugação do indivíduo.* (Grifos do autor).

- Antonio BUSNARDO FILHO, *Reflexões sobre o pós-moderno: um processo dionísio*, p. 10.

*Essa reutilização de elementos culturais de outros momentos históricos ou de elementos da cultura de outros povos é uma atitude apropriada para essa visão pós-moderna de mundo, porque o que se coloca em evidência é, apenas, o conceito de reinterpretação que se instala em todos os aspectos da constante mudança cultural na qual vivemos, com uma dinâmica muito maior...*

<sup>18</sup>Daniel SUAREL, In : *O princípio educativo da nova direita*. p. 253, descreve características do discurso político/educativo neoliberal que tem como objetivo: "... deslocar os conteúdos culturais e políticos implicados nas noções modernas de cidadania, bem-comum, democracia e educação pública e substituí-los por outros, produzidos no quadro da ética do mercado do livre consumo". (Grifos do autor).

<sup>19</sup>Matheus LIPMAN, *O pensar na educação*, p. 28-30.

<sup>20</sup>Antônio NÓVOA, *Os professores e a sua formação*, p. 25.

<sup>21</sup>Referências filosóficas = a concepção de escola, a escolha de uma determinada metodologia revelam a postura filosófica do professor.

<sup>22</sup>Donald A. SCHÖN, *Formar professores como profissionais reflexivos*, p. 81.

## BIBLIOGRAFIA

BUSNARDO FILHO, Antônio. Reflexões sobre o pós-moderno; um processo dionísio. In: *Rev. Universidade de Guarulhos*. Guarulhos, Ano II, n° 2, 1997, p. 28-31.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação. In: *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n° 64, fev. 1988, p. 4-13.

DAVIS, Cláudia e SILVA, Rose N. Formação de professores das primeiras séries. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n° 87, nov. 1993, p. 31-44.

FELDENS, Maria das Graças et al. Professores têm problemas? In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n° 28, maio 1983, p. 27-34.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, 265 p.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995, 402 p.

LOURO, Guaracira L. Magistério de 1° grau: um trabalho de mulher. In: *Educação e Realidade*. São Paulo: 1989, n° 14, p. 31-39.

MARIZ, Cecília L. A criança carente vista por suas professoras. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n° 53, p. 69-70.

MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1° grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1983, 151 p.

NÓVOA, Antônio. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992 (Col. Temas em Educação, 1), 158 p.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991, 385 p.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, p. 19-45.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992 (Col. Temas em Educação, V), p. 77-91.

SUAREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 253-270.