

A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe

Marinêz Luiza Correia
Professora de Matemática
Chopinzinho - PR

Resumo: Pretende este trabalho abordar a formação de professores delimitado à prática pedagógica na formação inicial do professor, e o interesse nesta pesquisa releva as questões da prática pedagógica e dos saberes sobre a educação, tendo como embasamento as informações sobre os assuntos mais abordados na literatura acerca da formação de professores: a formação inicial, modo como são apreendidas as práticas pedagógicas e as representações sobre seus percalços e desafios.

Palavras-chave: Professor. Formação. Prática pedagógica. Desafios.

Abstract: The present job deals with teacher education, limited to the teaching practice at the beginning of the course. The results of this research reveal issues regarding teaching practice and the background on education. The study was based on the literature about teacher education: beginning teacher education, the way teaching practice is learned, and the representation of difficulties and challenges on teaching.

Key words: Teacher. Education. Teaching practice. Challenges.

1. Introdução

Pretende-se tratar aqui a formação de professores, voltando-se essencialmente ao tema: desafios, tensões e racionalidades, delimitado à prática pedagógica em si, como coadjuvante na formação inicial do professor, referenciando o que André et al. (1999, p. 302), já registram: “Dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial [...]”.

Em outro aporte, aufere-se de Pimenta (1999, p. 26), que pergunta: “Qual o interesse das ciências da educação para as práticas? Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos.” O foco da questão esbarra, sobretudo na constatação de que as práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil e que a elas, deve-se conferir o estatuto epistemológico.

O direcionamento da questão assume duas vertentes, que indicam os desafios da formação do professor e que desencadeiam o problema desta proposta de estudo: como se configura a prática pedagógica na formação inicial do professor?

Antes da procura por responder a questão, definem-se objetivos que permitam discorrer sobre o assunto, no sentido de buscar compreender a formação do professor no contexto inicial sobre a prática pedagógica, focar a formação continuada e dissertar sobre a formação para o trabalho docente para o exercício docente autônomo.

A metodologia é bibliográfica exploratória, tendo como procedimentos as fontes impressas e consultas on-line. O método é dedutivo que “[...] parte do geral e, a seguir, desce ao particular” (GIL, 1999, p. 27) com o fim de relacionar a formação docente e compreender a configuração da prática pedagógica na formação inicial docente.

2. Desenvolvimento

Durante muitos anos e, em especial, na atualidade, a formação docente tem ocupado boa parte das discussões sobre a educação. Mesmo diante de tantos debates, constata-se que a escola não virá a ser o único instrumento a produzir uma revolução na sociedade.

O desejo por essa revolução é latente e alimentado ou por educadores que acreditam que a educação pode fornecer consciência de luta por uma sociedade mais justa ou por educadores que classificam a educação como mera reprodutora do pensamento vigente ou simples formadora de mão-de-obra qualificada. Mas as posturas convergem quando se coloca em questão a formação de professores, pois ambos os lados perceberam que o problema da formação de professores é complexo e muito importante para a educação. Como lembra Riggio (1999), em geral, muitos professores enfrentam as aulas logo depois de sua formação, sem estarem preparados para os problemas advindos da prática diária.

As grandes mudanças desejadas para a sociedade têm dado lugar a utopias mais modestas: se não é possível mudar a escola enquanto sistema, talvez algo possa ser feito em relação a unidades menores. Modestamente, se não é possível mudar a sociedade, talvez um pequeno núcleo como a sala de aula seja mais viável e, nesse ponto, a formação docente volta ao centro da discussão.

Torna-se evidente o fato de que poucas mudanças acontecerão no cenário educacional, se a formação docente não for constante objeto de preocupação. Se pouco pode ser feito para ocorrerem mudanças substanciais na escola, ao menos a formação docente qualificada poderá alterar determinados quadros do atual cenário.

Verifica-se em Pimenta (1999, p. 15) que “[...] repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes [...]”. Estudos realizados têm dado ênfase à prática docente, indagando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, são levadas a termo teorias que

não são aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. Com isso, entra em cheque a formação dos professores, tanto a inicial como a contínua.

Nunes (2001, p. 38) que enfatiza

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que ‘aprendessem’ a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência (grifo no original).

Pensar a formação do professor envolve capacitá-lo, dentre outros, à prática de lidar com o conflito resultante do confronto entre os diversos saberes provenientes de diferentes grupos sociais que frequentam a escola e com os saberes sistematizados existentes em dado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir. Assim, os professores devem estar habilitados a constatarem a importância de desenvolver uma prática pedagógica mais consistente, que esteja diretamente ligada à vida dos educandos (NUNES, 2001).

Conforme Pimenta (1999), ao contrário do que se necessita, os cursos de formação inicial, ao desenvolverem currículos formais com conteúdos e atividades distanciados na realidade e da verdadeira prática social de educar, pouco contribuem para formar uma nova identidade do profissional docente. Com referência à formação contínua, o que mais tem ocorrido é a realização de cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino, o que tem se mostrado pouco eficiente na modificação da prática, pelo fato de não considerarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos.

“Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.” (FUSARI *apud* PIMENTA, 1999, p. 16).

Entende-se que o tipo de formação que o professor recebe, poderá vir a refletir de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar e intervir no cotidiano escolar e, por consequência, na formação que será propiciada aos alunos.

Acerca da formação docente na universidade, assim se expressa Tardif (2002 p. 276): “[...] acreditamos que já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.” Falhas existentes fazem com que os questionamentos acerca dos fundamentos da prática pedagógica sejam evitados, principalmente no que se refere a postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino.

Ainda o mesmo autor constata acerca dos cursos de formação docente, que estes são globalmente idealizados com base em pressupostos aplicacionistas do conhecimento: os educandos passam determinado período a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proporcionais. Na sequência, ou no decorrer dessas aulas, realizam o estágio que serve para a aplicação desse conhecimento. Ao término da formação, passam a atuar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, muitas vezes, que os conhecimentos obtidos não se aplicam adequadamente na ação cotidiana.

Esse modelo contém sérios problemas, pois passa a ideia errônea de que basta ao professor recém formado conhecer o conteúdo e exercer o domínio de turma para que seu trabalho seja um sucesso. Isso é uma falácia, denominada por Riggio (1999) de senso comum pedagógico. Conforme visto em Nunes (2001), estudos recentes acerca da formação de professores, tanto inicial como contínua, vêm dando destaque à necessidade de se analisar a questão da prática pedagógica em cursos de formação de professores como algo de elevada relevância, opondo-se às abordagens que tratavam de separar formação e prática cotidiana.

No Brasil, é a partir dos anos 90 que se inicia a busca por novos enfoques e paradigmas visando entender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido, pois havia a constatação cruel de que estavam sendo formadas visões anacrônicas do processo, que repassam a ideia de que a formação do professor acaba quando o mesmo se gradua. Assim passam a ser desenvolvidos estudos que, levando em conta a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, procuram resgatar o papel do professor, dando destaque à importância de se pensar a formação desse profissional sob uma perspectiva que ultrapasse a acadêmica, englobando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Assim, a década de 1990 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores embora, ainda hoje, tais temáticas não recebam a devida valorização nas pesquisas e programas de formação de professores (NUNES, 2001).

Entretanto, com base no que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nacional 9394/96), as novas concepções de formação devem buscar valorizar a prática docente, enfocando a análise e a reflexão do professor e a formação continuada. A atual proposta de formação inicial de professores no Brasil inclui a prática pedagógica como conteúdo de formação desde o início do curso: conteúdo e prática são entendidos como situações de formação permanente

O desafio que se coloca na formação inicial ou continuada de professores é o de capacitar profissionais que consigam conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade

do sistema social como um todo que objetiva, pela educação, atingir a plena realização do indivíduo.

Na formação do docente, tanto inicial como continuada, é preciso segundo Tardif (2002, p. 153), que fique explícito, quanto à prática educativa e o ensino, que

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o ‘saber-educar’ e o ‘saber-ensinar’ também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. [...] a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o ‘saber ensinar’ não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática.

Entende-se que o trabalho do professor exige que a ênfase se estenda à promoção da autoformação contínua, por meio de um processo participativo onde o saber da experiência seja valorizado e em que a prática pedagógica seja vista como o centro da produção do saber. Assim, a formação inicial ou continuada do professor deve prepará-lo para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica como um processo de aprimoramento contínuo. De acordo com Riggio (1999), alguns mecanismos devem entrar em cena como a revisão dos métodos e estratégias de ensino visto de acordo com a realidade das turmas.

Acerca da importância da formação continuada, verifica-se ainda em Tardif (2002, p. 249) que,

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.

Dessa premissa depreende-se que, em princípio, a formação profissional ocupa significativa parcela da carreira, e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento na prática.

Destaca-se que a prática dos professores é rica em possibilidades para a construção da teoria. Laneve (*apud* PIMENTA, 1999) volta suas pesquisas à investigação da forma com a qual o professor iniciante pode construir teoria a partir da prática docente. Assim aponta, entre outros, o registro sistemático das experiências, para dar forma à memória da escola, a qual analisada e refletida, poderá contribuir com a elaboração teórica e com o revigoreamento e o engendrar de novas práticas.

Conforme colocação de Gadotti (1998, p. 125),

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas também a prática coletiva dos educadores.

É indispensável compreender a relação entre a teoria e a prática como processo através do qual se constrói o conhecimento. Ambos devem ser trabalhados simultaneamente constituindo uma unidade indispensável, pois a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria.

Conforme Tardif (2002), os professores, enquanto profissionais, são considerados práticos refletidos ou reflexivos que geram saberes específicos ao seu trabalho, possuindo capacidade de ponderação acerca de suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações que acreditam poder melhorar sua eficácia, partilhando da ideia de Nóvoa (2002) que propõe que o professor compartilhe com o coletivo suas atividades de reflexão.

A prática profissional não é tida, desse modo, como mero campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela. De acordo com Tardif (2002, p. 286), “Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes.”

Isso leva à constatação de que a formação profissional precisa ser redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nesse sentido, os saberes transmitidos pelas instituições de formação devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas (TARDIF, 2002). Longe da ideia divulgada pela escola tradicional de que o professor é aquele profissional detentor de um conhecimento pronto e acabado, seus saberes também são construídos na prática, como lembra Tardif, que, ensinar é entrar em relações com o outro, pois o saber é construído para o outro e com o outro. Explicita-se aqui que estes saberes aos quais refere-se Tardif são aqueles das relações de construção ligados à questão do trabalho do professor no seu ambiente escolar.

Percebe-se como inegável a importância da articulação teoria-prática nos cursos de formação de professores, para que estes possam vivenciar experiências de pesquisa que auxiliem sua prática. A teoria é um instrumento que ajuda a apreender o real, mas é da prática que emergem as questões vitais. (FERRAZ, 2000).

Com base no exposto no Art. 61 da LDBEN (Lei 9394/96), a formação profissional docente, visando atendimento dos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do educando, deve ter como fundamento a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante

a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Essa determinação leva à constatação de que tais pressupostos implicam uma abordagem integrada entre a teoria, a prática e as experiências anteriores, durante todo o processo de formação do educador. A concepção autônoma para a aquisição, produção, criatividade e inovação, aliada à sensibilidade para a compreensão, análise e intervenção em situações de ensino complexas, é requisito essencial para a formação profissional docente de qualidade.

Corroborando, Mazzeu (1998) assevera que o principal objetivo da formação docente é o de proporcionar condições de autonomia ao professor, tornando-o capaz de buscar sua instrumentalização e a elaboração do próprio discurso, sob uma perspectiva histórico-cultural, na qual o educador se torna o sujeito central de sua formação, na medida em que consegue tomar sua prática como objeto de reflexão crítica.

Marques (2003), a partir de seus estudos, constata que o exercício autônomo da profissão deve ser edificado em face da concepção de uma nova forma de atuar dentro de uma perspectiva re-educadora, permanente e continuada. Defende ainda que a questão da ética e dos valores constitui um eixo central das definições políticas, através de construções coletivas de educadores/educandos, na dinâmica entre as práticas pedagógicas e as concepções teóricas.

Aufere-se de Demailly (1995) que, primeiramente, para que a prática pedagógica se constitua, é preciso que se efetive num processo em que, em simultâneo, seja construída a identidade, o desenvolvimento profissional do professor e do processo educativo. Para tanto é vital que, em sua formação, sejam desenvolvidas competências morais e éticas, com base na definição de uma filosofia que compreenda a educação como um processo para alcançar tanto a consciência como a autoconsciência do desenvolvimento humano. Este processo utiliza-se, como explicita Riggio (1999), de potencialidades que o professor já possui e que podem ser desenvolvidas fortalecendo-se a formação inicial recebida num processo contínuo de reflexão/ação.

Desse modo, a filosofia da educação esta presente como componente essencial na formação do educador, contribuindo para direcionar a construção da prática pedagógica no sentido da contribuição do processo educativo na construção e desenvolvimento da sociedade.

Segundo Pimenta (1999), é preciso pensar a formação dos professores como um projeto único envolvendo a inicial e a contínua. Desse modo, a formação engloba duplo processo: o de autoformação dos professores, com base na reelaboração constante dos saberes realizados na prática, confrontados com as experiências vividas no contexto escolar e o de formação nas instituições escolares em que atuam.

3. Análise

Em conformidade com o estudo realizado, constatou-se que a prática pedagógica na formação inicial do professor é tema de frequentes discussões, sujeito a afirmação de estudiosos que as formações inicial e continuada são desprovidas da prática pedagógica que não é enfocada, como deveria ser, em suas mais diversas dimensões.

Já as Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinam que seja amplamente trabalhada a prática pedagógica na formação inicial desses profissionais, bem como em cursos de re-capacitação.

Assim, verifica-se que a prática pedagógica, para ser efetivamente trabalhada nos cursos de formação de professores, se desenvolve durante toda a sua duração, abdicando-se do clássico costume de configurá-la como uma rápida prática de ensino ao final desses cursos, baseado na lógica da fragmentação, que é relativamente comum nas propostas de formação dos profissionais de educação.

Além disso, constata-se que a prática pedagógica trabalhada na formação desses profissionais busca satisfazer, além de competências éticas, de relações humanas e administrativas, também os saberes específicos, compreendendo os saberes científicos, didáticos e pedagógicos, configurando-se como processo científico de formação e investigação.

A formação acadêmica não esgota a formação necessária para a atuação pedagógica, pois a profissão docente é muito complexa. É necessária, então, a formação continuada na prática pedagógica cotidiana, mediada pela teoria e pela constante reflexão do professor.

O desafio reside na formação de profissionais que incorporem competências, saberes e habilidades de criatividade e inovação, de cooperação e de trabalho em equipe, de gestão e tomada de decisões, de aquisição e produção de conhecimentos, de expressão e comunicação, não sendo somente reprodutores de conhecimentos já estabelecidos, apresentando-se então, aptos para o exercício docente autônomo.

4. Considerações finais

Com a intenção de dar um fecho a este estudo retoma a confirmação da importância da temática abordada, em vista dos inúmeros trabalhos realizados na área em questão, comprovando sua relevância no contexto da educação e, principalmente, na formação de educadores.

Estudos abordados enfatizam o quanto o professor pode aprender a partir da prática; mas, paralelamente, constata-se que os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos provenientes do universo escolar.

Isso posto, reforça-se a ideia de que, nos cursos de formação inicial e também na formação continuada, é imprescindível a capacitação ampla que contemple a produção do conhecimento em detrimento da transmissão do mesmo, bem como a unidade teoria-prática e a interdisciplinaridade, para que o planejamento do cotidiano escolar possa fundamentar-se com base nestas perspectivas, visto que a prática pedagógica sofre influência direta do tipo de formação adquirida.

O estudo em pauta buscou embasar-se na literatura existente na área, ficando evidente a necessidade de se levar a termo a formação inicial e continuada do docente interligada com a prática pedagógica, o que pode propiciar a construção e a reconstrução do conhecimento, de acordo com as necessidades da comunidade escolar em que o professor atuará.

5. Referências

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n.º 68, dez./1999, p. 301-309.

BRASIL. LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Promulgada em 20 de dezembro de 1996.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Antônio Nóvoa (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

FERRAZ, L. Formação e Profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. *Movimento*. Revista da Faculdade de Educação da UFF. Profissão docente: teoria e prática. DP&A, nº 2, setembro de 2000.

GADOTTI, M. *Pensamentos pedagógicos brasileiros*. São Paulo: Ática, 1998.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional de educação*. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Caderno Cedes*, ano XIX, ed. 44, 1998. p. 59-72.

MORIN, E. *O método: o conhecimento do conhecimento*. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: _____ (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, abr/2001. p. 27-42.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____ (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

RIGGIO, M. A. *Conseqüências de um programa de cooperação no desenvolvimento da Educação Matemática na Bolívia*. Dissertação (Doutorado em Educação Matemática), Unesp – Rio Claro, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.