

## A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas

**Vera Maria Nigro de Souza Placco**

Coordenadora e professora do Programa de Estudos  
Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP  
veraplacco@pucsp.br

**Sylvia Helena Souza da Silva**

Professora da Unifesp

### **Formação de professores: uma construção social**

A discussão sobre formação docente é antiga e, ao mesmo tempo, atual: antiga, pois, em toda a nossa história da Educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores; atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade do ensino, evasão e reprovação; atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

No entanto, a expressão "formação de professores" traz uma questão nuclear. O que é formar? O terreno das representações surge como fundamental quando indagamos acerca dos pressupostos que orientam as ações no campo da formação docente: a perspectiva do formar como um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única, e que oferece "um continente e uma matriz a partir das quais algo possa vir a ser" (Figueiredo, 1996, p. 117). Esse formar favorece uma postura crítica diante das múltiplas interpretações e ações que têm sido desenvolvidas na formação de professores.

Outras questões, então, impõem-se: Formar em relação a quê? Que dimensões contém a formação de um professor? Se a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo, portanto, ser pensada em uma direção única, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais?

No movimento de indagar e produzir respostas, sempre relativas e provisórias, privilegiados, inicialmente, o pensar sobre as dimensões<sup>1</sup> possíveis do formar:

- A *dimensão técnico-científica*: não há controvérsia sobre a necessidade de formar-se o professor do ponto de vista dos conhecimentos técnico-científicos relacionados à sua área. No entanto, há controvérsias quando se considera o atual progresso científico e a rapidez com que as mudanças ocorrem nos diferentes campos. Revê-se a ideia de formação específica universal e amplia-se a ideia de formação básica e sistematizada na área de conhecimento, a fim de garantir a flexibilidade para mudanças e ampliações do campo conceitual.

O domínio do conteúdo não se restringe mais ao conhecimento consistente de uma área específica, mas se exige que esse conhecer se articule com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares. É a busca de um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinar (Fazenda, 1996).

- A *dimensão da formação continuada*: se o profissional formado a partir da compreensão, explicitada anteriormente, não tiver possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, o que ocorrerá? Esta flexibilidade, a habilidade de busca, o interesse e a motivação para prosseguir constituem “motores” importantes no assumir da formação continuada.

1. Cada uma dessas dimensões tem sido objeto de reflexões e ênfases, segundo diferentes autores, como Adamczewski (apud Lang, 1996) e Placco (1992), entre outros.

É importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

- A *dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico*: ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congregiar para um trabalho significativo junto aos alunos. E trabalhar em cooperação, integradamente, considerando as possibilidades e necessidades da transdisciplinaridade, não é uma ação espontânea, mas nasce de processos de formação intencionalmente desenvolvidos.
- A *dimensão dos saberes para ensinar*: esta dimensão abrange diferentes ângulos, dentre os quais o conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos (sua origem social, suas experiências prévias, seus conhecimentos anteriores, sua capacidade de aprender, sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades), o conhecimento sobre finalidades e utilização dos procedimentos didáticos (os mais úteis e eficazes para a realização da tarefa didática que devem desempenhar), o conhecimento sobre os aspectos afetivo-emocionais, o conhecimento sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional (visão de Educação, objetivos da Educação, formação de determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade).
- A *dimensão crítico-reflexiva*: há necessidade de se ressaltar “o desenvolvimento de reflexão metacognitiva, que implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e de habilidade de autorregulação deste funcionamento” (Gatti, 1997), fundamental para e em qualquer processo formativo. Perceber-se

e perceber as ações que realiza, avaliá-las e modificá-las em função da percepção e avaliação são questões fundamentais e sensíveis na formação do professor, que exigem do formador e do formando disponibilidade e compromisso.

- *A dimensão avaliativa*: interpenetrando todas essas dimensões da formação, uma outra se destaca, referente à capacidade avaliativa do professor em relação a aspectos específicos de sua prática pedagógica ou a aspectos específicos estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela escola em que trabalha. Assim, é fundamental que o professor desenvolva habilidades de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados, encaminhando propostas e soluções para as questões encontradas.

Na reflexão sobre essas dimensões, pelas quais podem e devem ser formados os professores para que sejam sempre e cada vez mais envolvidos e comprometidos com seu mister de ensinar, surgem questionamentos sobre “como” estruturar, desenvolver e construir essa formação: Qual deveria ser a ação do formador de professores para cada uma dessas dimensões? Devem ser elas trabalhadas em conjunto ou separadamente? Sequencialmente ou simultaneamente? Em formação contínua? Na Universidade, nas Delegacias de Ensino ou na escola em que o professor trabalha? Em grupos de professores da mesma disciplina ou juntando-se os professores de uma mesma escola ou região? Ao longo do período letivo ou em momentos específicos durante os recessos escolares? Por períodos concentrados de formação ou distribuição ao longo do tempo? Que tempo seria esse?

Indaga-se, ainda: essa formação deve estar a cargo de especialistas das diferentes áreas do conhecimento ou de especialistas da área de Educação e Didática? São ações das Secretarias da Educação, das Universidades, das Delegacias de Ensino ou das próprias escolas? Deve-se formar capacitadores que multipliquem as ações formadoras ou estimular os professores a descobrir, em grupos de estudo, as melhores maneiras de enfrentar os desafios da profissão?

Em nossa história da Educação, todos estes e outros meios de formação têm sido usados, ora separada, ora simultaneamente. Temos

discutido seus prós e contras, temos sido seus defensores ou detratores. E temos, finalmente, analisado seus resultados e verificado quão pouco os aspectos trabalhados se têm traduzido em ações diferenciadas ou transformadoras em sala de aula. Assim, outro questionamento se nos apresenta: Por que os resultados são desanimadores? O que devemos considerar e que, no entanto, temos deixado de lado?

Enfrentar essas questões remete-nos a movimentos analíticos que nos permitem ampliar a compreensão da formação de professores. Um desses movimentos refere-se ao estudo e à investigação do modo como aprendem os professores, do modo como se formam. Essa questão é uma angústia do formador e do formado, e, em decorrência de nossa história, pouco nos temos detido nela. Programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidos, quais as necessidades dos que deles participam, em que medida influenciam os professores a quem são destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas, em que medida o sistema usufrui e se desenvolve em razão das atividades formativas desencadeadas e, posteriormente, utilizadas.

A cada ano, mais ações formadoras têm sido postas à disposição dos professores e mais professores nelas se têm engajado. No entanto, se essas ações não levarem em consideração a maneira “como” os professores aprendem, muito tempo e dinheiro terão sido despendidos em vão.

Hernandéz (1997), em artigo sobre o modo como os docentes aprendem, amplia essa discussão — não é apenas questão de saber como os docentes aprendem, mas que condições eles têm, em sua escola, para integrar o aprendizado às suas práticas cotidianas? O entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para as inovações são fatores que podem facilitar (e sua ausência, dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras.

As práticas dos professores, desse modo, mantêm articulação com as formas de organização do mundo escolar, compreendendo que essas formas de organização ganham visibilidade singular no

campo do planejamento curricular, da avaliação, das interações mantidas por professores e alunos, dos ideários filosóficos que presidem os projetos político-acadêmicos, das propostas de formação de professores que estão postas tanto pelo nível gerenciador do ensino superior, como pelas demandas apresentadas pelas associações docentes e pelos sindicatos.

Parece-nos pertinente enfatizar, inspiradas nas afirmações de Fuenzalida (1992), que o campo da formação de professores nutre-se e nutre todo um processo de produção da universidade, tendo-se claro que as relações entre educação e formação de professores imbricam-se com as necessidades educativas da sociedade e com:

- as transformações na concepção de Estado e suas relações com a sociedade civil, alterando profundamente as políticas públicas para o setor social;
- o sistema universitário vigente (o que forma a universidade, o que espera o mercado de trabalho, que caminhos são possíveis e necessários para se fazer o diálogo universidade/mercado de trabalho?);
- a função docente (a procura da autonomia, da criatividade, da crítica da e para a prática docente);
- o reordenamento do espaço profissional e de trabalho hoje posto para o professor;
- as transformações no mundo do trabalho, redefinindo o conjunto das profissões, criando para o professor novas exigências e um novo desenho de organização social e política, no qual se inscrevem as instituições educacionais.

Esse referencial permite assumir que, diante de tantas e tão profundas transformações sociais, delinea-se uma condição diferente para o professor formador, e, portanto, sua formação também exige um repensar de objetivos e modalidades para o processo de formação docente.

A secundarização de dimensões importantes do processo de formação de professores, ora havendo uma centralização na dimensão da apropriação do conhecimento específico relativo à área em que atua o professor, ora nas metodologias de ensino,

fragmentando-se a relação forma-conteúdo, tem implicado processos educativos empobrecidos em suas possibilidades de contribuir com a autonomia, a criatividade, a crítica e a busca ativa e intencional do conhecimento.

A relevância de práticas de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional.

Ao partir dessa corresponsabilidade pelo processo de formação do professor (instituição e docente), o pensar sobre espaço de formação docente na escola emerge com singularidade: do formato único, e quase universal, de cursos no modelo tradicional à "descoberta" do que podemos fazer na formação de docentes. Essas alternativas podem-se concretizar em oficinas e/ou workshops de problematização da prática docente — favorecendo a reflexão do próprio docente sobre seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de refletir com os colegas num ambiente de produção coletiva —; em projetos de investigação sobre práticas docentes — nos quais o professor tome seu cotidiano docente como objeto de pesquisa e sobre ele produza conhecimento —; em projetos de inovações curriculares e metodológicas na sala de aula, desenvolvendo a postura avaliativa como uma dimensão fundamental do formar-se professor.

Múltiplas são as possibilidades. Fecundos são os diferentes formatos. Nesse contexto, pensar, desenvolver e avaliar, no âmbito acadêmico ou não, propostas de formação docente significa um compromisso com uma educação que tenha como projeto a formação de profissionais capazes de articular competência técnico-científica, cidadania e ética.

## Referências bibliográficas

CLERC, Françoise. Profession et formation professionnelle: représentations des professeurs-stagiaires en formation à l'IUFM de Lorraine. *Recherche et Formation*. Paris, INRP, n. 23, 1996.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus, 1996.

- HIGUERELO, Luiz Cláudio. *Revisitando as psicologias*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- FUENZALIDA, E. R. La Formación y el Perfeccionamiento del Profesor desde una Perspectiva de Profesionalización Docente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura / Reunión de Consulta Sub-Regional sobre Estrategias de Formación y Capacitación Docente. Santiago de Chile, 1992.
- GATTI, Bernardete A. *Formação de professores e carreira*. São Paulo, Editores Associados, 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Como os docentes aprendem. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano I, n. 4, fev./abr., 1998.
- LANG, Vincent. Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier: modèles de formation. *Recherche et Formation*. Paris, INRP, n. 23, 1996.
- PLACCO, Vera M. N. S. *Formação e prática do educador do orientador*. Campinas, Papirus, 1992.