



A IMPORTÂNCIA DA BOA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Maria Suely Pereira¹

Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (UTCD)
suelyzorzi@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende salientar a importância da formação do professor, realizando uma reflexão sobre essa questão, buscando-se entendê-la em sua intergênese com a configuração da escola. Aborda-se, aqui, a formação do professor entendida não como simples adaptação ao que existe, ou mero acréscimo de conhecimentos e habilidades, mas posta na ótica de concreta configuração, reconstrução autotranscendente, do professor. Sabe-se que deve ser próprio da formação do professor um processo permanente e contínuo de aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Competências; Reflexão; Teoria e Prática.

ABSTRACT

The present article intends to point out the importance of the teacher's formation, accomplishing a reflection on that subject, being looked for to understand your in inter geneses with the configuration of the school. It is approached, here, the teacher's formation understood don't eat simple adaptation to the that exists, or mere increment of knowledge and abilities, but put in the optics of concrete configuration, reconstruction auto transcendent, of the teacher. It is known that should be own of the teacher's formation a permanent and continuous process of improvement.

Word-key: Competences; Reflection; Theory and Practice

INTRODUÇÃO

De acordo com Claus (2005), a área de formação de professores tem sido objeto de muitas pesquisas na busca de um melhor entendimento de como se processa essa formação e, subseqüentemente, há um crescente interesse por

¹ Especialista em Educação; Professora e Diretora Escolar da REM. Mestranda em Educação.



parte dos pesquisadores em observar as variáveis que podem influir na prática do professor. O intuito dessas pesquisas é o de levar a novas reflexões que possam resultar numa competência profissional por parte desse professor.

No contexto educacional brasileiro, os novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos, segundo Claus (2005), iniciam-se na década de 90, procurando resgatar o papel do professor e, ao mesmo tempo, assumindo a complexidade da prática pedagógica e do contexto de atuação desse professor, sendo a sua formação considerada altamente importante, não apenas no âmbito acadêmico, conforme a autora, mas envolvendo também o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O *conhecimento prático* do professor, termo usado e discutido por Schön (1988), é entendido como a capacidade do professor para dar conta das situações de ensino-aprendizagem do dia a dia. Essa capacidade está presente em qualquer ação inteligente, embora muitas vezes como “fruto da experiência e da reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas” (PÉREZ GOMÉZ, 1992, p. 104). Também denominada *competência de ensino* (MOITA LOPES, 1996), essa capacidade se manifesta através das ações e decisões instrucionais do professor em seu dia a dia. Os recursos que constituem esse conhecimento, por sua vez, são geralmente de caráter implícito ou tácito, embora possam ser explicitados e trazidos à consciência através de um exercício de meta-análise.

Para Schön (1988, p. 33), o conhecimento prático do profissional define-se à luz da epistemologia da prática que o informa. Dentro da perspectiva da racionalidade técnica, por exemplo, a competência profissional consiste da “aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferivelmente científica, à solução dos problemas instrumentais da prática”.



Dentro da perspectiva reflexiva, por outro lado, a competência profissional é entendida como um processo de reflexão-na-ação (SCHÖN, 1988, p. 35), ou como um diálogo reflexivo com a situação concreta. Nesse processo, entende-se a competência profissional como a capacidade de perceber as situações práticas como semelhantes a outras já presentes em seu repertório de situações vivenciadas, sem resumir as primeiras em uma categoria ou regra conhecida. Essa capacidade significa, antes de mais nada, ver as situações desconhecidas como semelhantes ou como diferentes das situações já conhecidas sem ser capaz, no início, de pontuar as semelhanças ou diferenças em relação a que.

Assim, o profissional mobiliza todos os recursos que compõem seu conhecimento prático no mais amplo sentido da palavra e elabora um diagnóstico da situação, toma decisões quanto às estratégias de intervenção a serem usadas e atua de acordo com essas decisões. Em última análise, nesse processo, o profissional constrói novas regras, novas teorias, novos procedimentos, enfim, para responder às situações inesperadas da prática. O processo de reflexão-na-ação é o resultado de um complexo processo de desenvolvimento reflexivo, que envolve o próprio processo de reflexão-ação, e um processo de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992, 1988). Através da reflexão sobre a ação e sobre a ação-na-ação, o profissional realiza uma análise das características e dos processos da própria ação. No processo de reflexão sobre a ação, particularmente, que deve se apoiar na análise cuidadosa da própria prática dos participantes (LIMA, 2000), são analisadas não só as características das situações práticas e os procedimentos planejados e adotados antes e durante a própria ação, mas, principalmente, as teorias implícitas, as crenças, as pressuposições, e as representações da realidade presentes no conhecimento prático do profissional.

A reflexão-na-ação é, na verdade, o nível mais alto de reflexão que o profissional pode vir a alcançar, na medida em que é a recontextualização de múltiplos pontos de vista durante o próprio desenrolar de uma situação. É um processo alimentado por si próprio na medida em que, a partir da confrontação



empírica com a prática, repensa-se e reconstrói-se todo o corpo de recursos do conhecimento prático do profissional, e criam-se outras teorias, dados, conceitos, e procedimentos, não apenas dando forma às ações do momento, mas também orientando possíveis ações futuras. Para Pérez Gómez, (1992), a reflexão-nação é o melhor instrumento de aprendizagem, uma vez que no contato com a prática não apenas se adquirem e constroem novas teorias, mas também se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

A construção do conhecimento prático do professor deve ser entendido dentro de uma perspectiva vygotskiana (VYGOTSKY, 1987). Dentro dessa perspectiva, entende-se que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, através da mediação social das atividades do indivíduo, o que possibilita a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação. Essa mediação social se constitui a partir da participação de “outros”, que, desde os primeiros momentos de vida da criança, apontam, atribuem e/ou restringem os processos de significação da realidade, e da utilização de instrumentos (os signos linguísticos), que não apenas viabilizam a ocorrência das interações sociais, mas, principalmente, medeiam as operações abstratas do pensamento.

Nesse processo, o indivíduo aprende os significados que estão sendo negociados (o conhecimento a ser adquirido). Por exemplo, ele aprende a reconhecer, a apreciar, e a produzir ações de ensino eficaz. Ao mesmo tempo, o indivíduo aprende as formas ou maneiras de atuação através dos quais esses significados são negociados (as formas de interação social, por exemplo) e o próprio instrumento que possibilita o desenvolvimento desse processo (a reflexão). As formas de interação social incluem o próprio instrumento que medeia a construção desses significados (a linguagem), mais especificamente, as formas ou maneiras assumidas pelos signos linguísticos. Por outro lado, a partir do diálogo reflexivo sobre e com a prática, isto é, a partir do diálogo reflexivo entre os recursos que o aprendiz já tem disponíveis em seu corpo de conhecimentos e as circunstâncias/necessidades das situações educacionais em exame, o aprendiz constrói, em e através de cada situação, sua própria concepção de conhecimento como processo (MOITA LOPES, 1996).



O processo de construção do conhecimento do professor, portanto, não é um processo linear. Isto é, a construção do conhecimento acontece à medida que os novos significados se incorporam ao pensamento do aprendiz e lhe possibilitam rever, redefinir, e reorganizar os conhecimentos antigos em novos agrupamentos (VYGOTSKY, 1992). Nesse processo, são importantes as conexões que se estabelecem à medida que o professor reflete sobre ou durante sua ação, através das quais evidenciam-se ou definem-se características do conhecimento a ser adquirido fazendo com que o indivíduo transforme sua percepção tanto do conhecimento novo como do antigo, de maneira que novos agrupamentos de significados surjam (VYGOSTKY, 1987).

Em vista disso, constituem-se, ao longo do processo de construção do conhecimento do professor, momentos de salto qualitativo ou pontos de viragem (*turning points*), isto é, momentos de desenvolvimento caracterizados pela mudança de formas de atuação do indivíduo. Nesses momentos, segundo Oliveira (2002), o conhecimento novo negociado tenta se afirmar, através de sua presença quantitativa e qualitativa nas interações durante o processo de desenvolvimento do sujeito, em detrimento de significados negociados anteriormente, os quais se superam e se reorganizam em novos sistemas. No processo de construção do conhecimento do professor, portanto, o papel do instrutor é fundamental, sendo semelhante ao de um instrutor (*coach*) de um jogo de basquete ou tênis, no qual o aprendiz/jogador não pode ser *ensinado* o que precisa fazer, mas pode ser levado a *ver* o que precisa saber fazer (SCHÖN, 1988, p. 17). O papel do instrutor é, então, o de guiar o olhar do aprendiz para o que deve ser visto ou aprendido, através do “dizer”, de maneira que o aprendiz possa começar a estabelecer novas conexões.

Schön (1988, p. 38), por sua vez, sugere quatro formas principais: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar. Dentre essas, exemplifica o autor: dar instruções específicas, criticar o produto ou o processo do aprendiz, sugerir procedimentos, sugerir formas de como estabelecer prioridades, propor experimentos, dar informações, discutir teorias.



Ainda Lima (2002), por sua vez, a partir dos trabalhos de Paulo Freire, sugere que o pesquisador tem que desenvolver com os professores participantes tipos de interação que levem ao processo reflexivo, com base em quatro formas de perguntas: 1) Descrever: O que eu faço? 2) Informar: O que isso significa? 3) Confrontar: Como eu me tornei assim? 4) Reconstruir: Como eu poderia agir diferentemente?.

Para esse investigador, então, para que os professores possam ser levados a articular os princípios que subjazem às suas práticas, há que se fazê-los começar com uma consideração da própria prática de forma a que eles possam ver os conhecimentos, as crenças, e os princípios que eles empregam tanto quando caracterizam essa prática como quando tomam decisões quanto ao que deve ser feito. Em outras palavras, inicialmente os professores devem ser levados a descrever eventos concretos.

No que diz respeito ao informar, por sua vez, para Oliveira, quando os professores descrevem a forma como ensinam, essa descrição não é um fim em si próprio, mas um momento que precede o “des-cobrir” dos princípios mais amplos que informam (de maneira consciente ou não) essas ações. Ao analisar essas ações, na verdade, os professores estarão, então, tentando construir teorias (2002), que, embora contraditórias, muitas vezes, ou até mesmo por serem contraditórias, podem ser amplamente significativas para explicar as várias formas de conhecimento desses profissionais.

O confrontar, ainda por sua vez, envolve fazer com que os professores aceitem suas ações e teorias não como preferências pessoais, mas sim como um produto de normas culturais profundamente arraigadas, das quais muitas vezes eles não têm qualquer percepção. Levar os professores a situarem o ensino em contextos políticos, sociais e culturais mais amplos, significa levá-los a se engajar em uma reflexão crítica sobre as pressuposições que subjazem aos métodos e ações de sala de aula que caracterizam esse ensino. Para Oliveira, analisado por esse prisma, o ensino deixa de ser visto como um conjunto isolado de normas e técnicas, para ser entendido como a expressão histórica dos valores sobre a natureza do ato educativo que devem ser considerados importantes.



Finalmente, o reconstruir envolve levar os professores a perceber a realidade educacional não como algo imutável, mas como algo definido por outros, e, como tal, como essencialmente contestável, e, portanto passível de ser mudada. Ao assim fazê-lo, os professores podem ganhar controle sobre suas ações através da auto-disciplina, da auto-regulação, e da responsabilidade própria (2002). Em última análise, adotar essa perspectiva significa para os professores não mais adotar a separação entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a ação, mas sim olhar a si próprios como que aqueles que atuam efetivamente na construção da ação e da reflexão.

A forma como o instrutor conceitua a intervenção educacional e as condições e processos apropriados para promovê-la, por sua vez, depende em parte de sua concepção dos tipos de conhecimento essenciais à competência profissional (SCHÖN, 1988). Se o conhecimento profissional for visto em termos de fatos, regras, e procedimentos aplicados aos problemas instrumentais, como já discutimos anteriormente, o instrutor propiciará ao aprendiz um treinamento técnico. Isto é, o papel do instrutor será o de comunicar e demonstrar a aplicação de regras e operações ao aprendiz.

Se o conhecimento profissional for visto em termos das capacidades que devem ser formadas no indivíduo para estabelecer relações entre as características de uma determinada situação cujos problemas não são inicialmente claros e o conjunto de conhecimentos já disponíveis que possam possibilitar explicá-los, o instrutor propiciará ao aprendiz um treinamento de formas de questionamento através das quais ele possa raciocinar ao longo do próprio questionamento e esclarecer as conexões entre o conhecimento geral e os casos particulares.

Dentro desse tipo de concepção, da mesma forma que na primeira, acredita-se que haja uma resposta certa para cada situação, algum item no corpo de conhecimentos profissionais, que pode ser visto como possível de se ajustar ao caso em questão. O instrutor enfatiza, então, as *regras* do questionamento. Nesse tipo de situações, é comum falar-se em termos de levar o aprendiz a “pensar como um [...] (médico/ advogado/ administrador)”, segundo Schön (op.



cit., p. 34), para se referir aos tipos de questionamento através dos quais os praticantes competentes obtém informações que lhes possibilitam relacionar o caso a ser resolvido aos conhecimentos existentes e encontrar soluções.

Se, no entanto, a concepção que o instrutor tem do conhecimento profissional for vista em termos das formas de refletir sobre e na ação e de tomar decisões informadas, o instrutor propiciará ao aprendiz oportunidades de aprender a refletir através do próprio questionamento e, a partir disso, desenvolver novas regras e métodos por si próprio. Ou seja, o instrutor propiciará ao aprendiz a oportunidade de focar um tipo de questionamento que envolva os tipos de reflexão, através dos quais o aprendiz possa fazer sentido das situações incertas, únicas ou conflituosas da prática. Dentro dessa concepção, entende-se que o aprendiz tem que aprender um tipo de questionamento reflexivo, que vai além das regras declaradas - não apenas concebendo novas formas de raciocínio, mas também construindo e testando novas categorias de compreensão, estratégias de ação, e formas de estruturar problemas.

No processo de formação do conhecimento prático do professor, têm ainda importância fundamental os conhecimentos teóricos (LIMA, 2000), que desempenham um papel decisivo na percepção e na compreensão das ações cotidianas, alimentam o processo do professor de reflexão sobre e na ação, bem como sobre a ação na ação, e, em última análise, têm papel crucial na transformação dessas ações. Nesse sentido, o processo encontra paralelismo no processo de desenvolvimento dos conceitos científicos e dos conceitos cotidianos dentro do arcabouço teórico vygotskiano (VYGOTSKY, 1987).

CONCLUSÃO

A sala de aula, vista como espaço exclusivo onde se dá o processo de ensino-aprendizagem no Brasil, apresenta limitações consideráveis. Tal processo se dá, freqüentemente, através da transmissão vertical de informações no fluxo professor-estudante, destinando a este um papel passivo e estanque, com



participação nula ou muito reduzida nas decisões, nos trâmites e na estrutura do processo em que está inserido.

A construção dos conhecimentos necessários para a aquisição das competências almejadas para os estudantes, passa, inevitavelmente, pela mudança deste quadro, de maneira a engajar o aluno como elemento ativo, crítico e autônomo. Não mais o “assimilador passivo de conteúdos”, mas o construtor do próprio aprendizado, alguém que interfere na trajetória que lhe diz respeito, ajusta roteiros aos interesses, habilidades, capacidades, disponibilidades, realidades.

O professor, mais que uma fonte absoluta de saber e ciência, transforma-se no incentivador da aprendizagem, na sala de aula e além dela. Além de dominar os conteúdos que pretende ensinar, o docente precisa promover a interação entre os participantes do processo e indicar meios para a aproximação, por parte dos mesmos, das fontes nas quais podem encontrar os subsídios necessários para a construção do conhecimento. Conhecimento este, aliás, em constante mudança, para além de qualquer conceito de estabilidade; dinâmico, ágil, permanentemente reconfigurado e reconstruído, disponível em uma multiplicidade de meios e fontes, num contexto de mediação tecnológica jamais visto anteriormente, em termos históricos. Então, para mudar, a “sala de aula” precisa ser um espaço que transcende os limites institucionais.

REFERÊNCIAS

LIMA, Terezinha Bazé de. Formação continuada de professores e desenvolvimento profissional. In: ROJAS, Jucimara (org). **O ser professor: metodologias e aprendizagens**. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Diretrizes para a Formação de Professores de Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, Ano I, nº 2, agosto/novembro, Bimestral, p. 5-24, 2002.



PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKI, Lev. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores E Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

VYGOTSKI, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.