

## Formação docente: uma breve discussão

Marcia Aparecida Paganini Cavéquia

Especialista em Metodologia da Ação Docente, pela Universidade Estadual de Londrina – UEL – PR

Autora de obras didáticas de Língua Portuguesa publicadas pelas Editoras Scipione e Saraiva.

O desenvolvimento socioeconômico de um país está estreitamente relacionado ao desempenho da escolarização. Embora essa seja uma ideia bastante propalada, de modo que reproduzi-la soe como lugar comum, ela denuncia que a educação no Brasil apresenta índices muito aquém do que se pode considerar satisfatórios. As mazelas que ainda fustigam a nação brasileira comprovam isso.

Tornar o Brasil um país mais justo e igualitário é uma necessidade inadiável. Para tanto, melhorar os índices de desenvolvimento educacional torna-se cada vez mais urgente, pois somente cidadãos conscientes e bem informados podem transformar, de forma positiva, a sociedade.

Muitas têm sido as medidas governamentais tomadas nas três últimas décadas com o objetivo de aumentar os índices de desenvolvimento da educação. Dentre tais iniciativas, destacam-se a democratização do acesso a matrículas em todos os níveis de ensino; a inclusão de crianças de 6 anos no sistema educacional; a atenção voltada para a educação infantil, tornando-a obrigatoriamente um lócus do ensino-aprendizagem; a disseminação das tecnologias da informação no âmbito escolar; as avaliações para aferir a qualidade de ensino nos níveis fundamental, médio e superior (como Saeb, Enem e Prova Brasil); os programas de formação de docentes.

Apesar de o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ter subido de 3,8 — apurado em 2005 — para 4,2 — medido em 2007 — (conforme dados divulgados pelo Ministério da Educação), a aprendizagem escolar ainda requer pesados e incansáveis investimentos.

As iniciativas para a formação do professor têm particularmente recebido bastante destaque no contexto educacional recente. Prova disso é o Sistema Nacional de Formação do Magistério, decreto cuja minuta foi anunciada pelo ministro da Educação Fernando Haddad em outubro de 2008, que tem por objetivo, entre outros, dar formação

superior a 600 mil professores da rede pública que estão em sala de aula sem ter a devida capacitação. (PELLEGRINI e GROSSI, 2008)

Com a implantação das medidas propostas pelo decreto, pretende-se garantir um padrão de qualidade para os cursos de formação de docentes, além de possibilitar que os currículos desses cursos sejam adaptados à realidade da sala de aula.

De acordo com a assessoria de imprensa do ministério, são, entre outros, objetivos:

- estimular o ingresso e a permanência na carreira do magistério;
- aumentar o número de professores com formação superior em instituição pública;
- igualar as oportunidades de formação em todo o país.

A medida do ministério parece ser bastante coerente e necessária, pois os níveis de baixa aprendizagem entre os alunos denunciam a formação inadequada do professor. Pesquisa encomendada recentemente pela Fundação Victor Civita para a Fundação Carlos Chagas concluiu que os cursos de Pedagogia e licenciaturas, em sua grande maioria, não dão à prática de ensino o devido valor. A ênfase desses cursos recai sobre questões estruturais e da história da educação, sobrando pouquíssimo espaço para os aspectos didáticos do trabalho docente.

De modo geral, a pesquisa evidencia que os professores, em todos os níveis de atuação, não aprendem em seus cursos de formação inicial *o quê* ensinar, ou seja, não possuem domínio sobre os conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos, e *como* ensinar, isto é, de que maneira(s) esses conhecimentos devem ser ensinados. As faculdades de Pedagogia e licenciaturas muito pouco se aprofundam na discussão dos problemas reais das escolas. Com isso, tem-se docentes atuando de forma despreparada, sem condições de intervir pedagogicamente diante dos resultados de aprendizagem apresentados por seus alunos. (GURGEL, 2008)

A falta de um currículo na qual a prática seja devidamente contemplada e valorizada parece interferir de forma substancial na qualidade da formação docente e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem. Portanto, é imprescindível que a prática esteja presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente. Conforme sugere MELLO (2000, não paginado), isso pode ocorrer

por meio da presença orientada em escolas de educação infantil e ensinos fundamental e médio ou de forma mediada pela utilização de vídeos,

estudos de casos e depoimentos ou qualquer outro recurso didático que permita a reconstrução ou simulação de situações reais.

Ao receber o devido tratamento, a prática possibilita ao professor em processo de formação vivenciar situações de modo a formar um repertório que lhe servirá de parâmetro para agir prontamente e com destreza diante dos problemas que surgirem em sua atuação profissional.

Vale ressaltar que toda prática necessita ser suplantada por conhecimentos teóricos, e esses precisam ser confirmados ou refutados por meio da prática. As discussões atuais asseguram que

A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico. Isso porque não há prática que se sustente sem uma teoria, por mais que a ignoremos. (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 14)

As atitudes práticas e os embasamentos teóricos do professor precisam estar cada vez mais interdependentes, de modo a proporcionar ao aluno a aprendizagem efetiva.

Uma prática eficaz só é possível por meio de uma atuação em que a teoria seja constantemente refletida de modo a (re)validar (ou não) a prática. Uma ação docente em que um dos elementos esteja presente e o outro ausente ou quase ausente certamente não terá resultados satisfatórios pois

(...) não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor. (*Idem, ididem*, p. 15)

Isto posto, pode-se dizer que uma postura crítico-reflexiva acerca da relação teoria e prática deveria começar já na graduação, que deve estar apta a oferecer ao estudante — futuro profissional do ensino — conhecimentos teóricos e estágios bem orientados e supervisionados. A ação docente será sólida quando advier da prática alicerçada pela teoria e da teoria (re)construída por meio da prática.

A boa formação inicial é o ponto de partida para o desempenho satisfatório da ação docente. Muito importante, porém, é estar atento ao fato de que desde o momento em que o indivíduo gradua-se e assume a sala de aula, é necessário que haja investimentos em sua formação continuada. Essa formação deve prever cursos de longa duração frequentes e a realização de pesquisas (que podem e devem ocorrer na prática, no cotidiano, ou seja, no próprio contexto em que atua) e um processo constante de interlocução com o coordenador pedagógico, dentro da própria escola.

Formação inicial de qualidade e formação continuada (que, a propósito do próprio nome, não cessa nunca) parecem, pois, ser a chave para a mudança nos resultados da aprendizagem. Nesse(s) processo(s) de formação, a pesquisa surge como uma ferramenta importantíssima e da qual não se pode deixar de prescindir para uma boa atuação do professor visto que

(...) o elemento que faz o imbricamento entre a teoria e a prática é o processo de pesquisa que se desenvolve ao longo de toda a formação profissional. Com isso, estamos assumindo que não há formação completa quando se extingue dos cursos os processos investigativos constitutivos do saber docente. (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 15)

Para uma escola de qualidade, muitos aspectos se colocam como pré-requisitos: infra-estrutura, número de alunos por sala, número de professores por escola, acesso às tecnologias da informação e comunicação. Destarte, o fator com mais poder de influência na qualidade da escola consiste nos recursos humanos. Os resultados das pesquisas evidenciam que o saber docente é determinante nos resultados da aprendizagem.

O professor é por excelência aquele que ensina. Esta é a finalidade primeira do trabalho desse profissional. Sendo assim, tanto a formação inicial quanto a continuada precisa municiá-lo de recursos que lhe garantam a excelência na práxis, uma vez que é na ação que o sujeito se constrói docente, que ele se faz, de fato, professor.

Desde a sua formação inicial, ainda no curso de graduação, é essencial que o indivíduo tenha os subsídios necessários para construir-se professor. Cabe aos cursos de formação — inicial e continuada — possibilitar ao educador assumir uma

postura reflexiva diante de sua atuação. De acordo com MELLO (2000, não paginado) professor reflexivo é aquele

profissional cuja atuação é inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista referida como *artistry*. A tarefa é um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo a ponto de permitir ao profissional decidir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, com zonas de indefinição, o que torna cada situação uma novidade que exige reflexão e diálogo com a realidade.

É importante estar atento ao fato de não confundir capacidade de adaptação ao novo com espontaneísmo. Embora cada escola seja única e cada turma tenha suas próprias especificidades, exigindo do professor traquejo para lidar com as mais diferentes realidades, o educador deve estar imbuído de recursos didáticos suficientemente sólidos e dos quais tenha plena consciência para, assim, agir com segurança.

O ensino tem seu significado articulado ao da aprendizagem. Mas é importante, ao chamar atenção para a aprendizagem, que não se esqueça do ensino. Até porque, no gesto de ensinar, guardam-se enormes oportunidades de o professor aprender. (RIOS, 2008, p. 78)

Essas discussões nos levam a ponderar que, diante do cenário mundial atual, as escolas carecem de professores que sejam formados a partir de uma concepção humanista, crítica, reflexiva, estética e criativa. Professores que se sintam engajados em seu papel social, não só importante, mas insubstituível. Esse perfil de professor tem sido objeto de reflexão em diversos âmbitos, o que fez surgir o conceito de profissionalidade docente, entendida como

processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) dos docentes frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade, enfim, e que se traduz na re-configuração do modo de

ser professor e de estar na profissão. (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 99)

No âmbito acadêmico, discussões calorosas sobre a necessidade da formação de professores pesquisadores têm estado em pauta. Paulo Freire (1921-1997), um dos maiores expoentes em educação, já declarava:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p 32)

A reflexão e a ação constantes farão com que o professor não deseje formar alunos reprodutivos, mas sim sujeitos de seu próprio percurso de aprendizagem, indivíduos capazes de se apropriar de estratégias e competências que lhes permitam agir sobre o objeto de conhecimento.

Cito novamente Paulo Freire, que com simplicidade e ao mesmo tempo grandiloquência, fala sobre o papel transformador da educação.

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo. (FREIRE, 1986, p. 15)

Numa tentativa (talvez leviana) de sintetizar o pensamento de FREIRE exposto acima, pode-se dizer que é necessário ler o mundo para reescrever o mundo e, assim, transformá-lo. Mudanças sociais, econômicas, culturais e morais sempre

ocorreram nos cenários humanos, mas somente a educação possibilita aos indivíduos participarem delas. Para isso, cabe ao professor apontar os caminhos a fim de que os sujeitos os trilhem. Essa missão será cumprida se o profissional docente tiver uma formação de qualidade. Professores bem-formados são os mediadores dos processos de transformação, asserção que pode ser complementada pelo pensamento seguinte:

A educação é um processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade, tendo em vista a sua transformação. A escola é um espaço onde se desenvolve um processo de ação-reflexão-ação comprometido com ações transformadoras. Assim, a ênfase do processo desloca-se para a práxis social e a questão central está na relação dialética da *compreensão-transformação*. Desse ponto de vista, a práxis social constitui o elemento básico da aula, que se materializa em relações sociais coletivas, solidárias, de responsabilidade compartilhada e interessada. (ROMANOVSKI e MARTINS, 2008, p. 183)

Melhoria da educação/da qualidade da aprendizagem é uma tarefa que deve ser assumida por vários segmentos: universidades, governos (federal, estadual e municipal) e também (se não especialmente) pelo professor, que deve revelar-se crítico, re-ativo, consciente de seu trabalho, sobre a escola e sobre os alunos, um professor co-responsável pela construção de sua profissionalidade. A exemplo do que ocorre em muitos países desenvolvidos, em que os índices de desenvolvimento da educação são altos, isso só me parece possível mediante um sólido e contínuo programa de formação docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (2008). **Formação e professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora.

GURGEL, Thais. Ao mesmo tempo, tão perto e tão longe. In: **Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, ano 23, n. 216, out. 2008.

FREIRE, Paulo. Fazendo e aprendendo a ensinar. In: FREIRE, Paulo; BETTO, Frei (1986). **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_ (1996). **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

<http://www.mec.gov.br>

MELLO, Guiomar Namó de (2000). **Formação inicial de professores para a educação básica:** uma (re)visão radical. Obtido em:  
<[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext&tlng=en)>  
Acessado em: 15 out. 2008.

PELLEGRINI, Denise e GROSSI, Gabriel Pillar (2008). A formação docente é prioridade para o Ministério. In: **Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, ano 23, n. 216, out. 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo (2008). A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus.

ROMANOVSKI, Joana Paulin e MARTINS, Pura Lúcia Oliver (2008). A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus.