

A docência na educação básica: diferentes olhares sobre a formação do professor em contexto escolar

Luana P. Wunsch¹
Dinamara P. Machado²
Kelen dos Santos Junges³

Resumo:

A presente pesquisa é resultado de parceria interinstitucional de pesquisadores, que versam acerca de Formação de Professores, em cursos de licenciatura presencial e educação à distância. Como recorte da referida pesquisa, o objetivo deste estudo é apontar abordagens que são predominantes na formação do professor na sociedade atual, e que prevalecem como orientadoras na elaboração e desenvolvimento de programas formativos no contexto escolar. O estudo justifica-se por compreendermos que, a partir das teorias para formação de professores, construímos o futuro nas escolhas do presente. A metodologia da pesquisa constitui-se como bibliográfica, numa abordagem qualitativa. Da forma posta, apresenta-se como resultado um estado de conhecimento acerca da temática, que transita por autores, tais como Canário (2000); Imbernón (2011); Masetto (2010); Nóvoa (1992; 2009; 2013); Sacristán (2007); Schön (1992); Tardif (2002) e Zeichner (1993). Considerou-se que existem diferentes olhares e abordagens que podem nortear a formação docente, mas, o fundamental, é partir da perspectiva de que o professor pode ser formado durante sua ação, no próprio contexto escolar onde atua, de forma que o desenvolvimento profissional docente seja entrelaçado ao desenvolvimento organizacional da escola.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Básica. Contexto escolar.

Teaching basic education: different points of view on teacher training in the school context

Abstract

This research is the result of an inter-institutional partnership of researchers, discussing Teacher Training, in face-to-face and distance licentiate degree courses. As part of the research, the objective of this study is to investigate and point out the prevailing approaches for teacher training in modern society and which remain as guides in elaborating and developing the above mentioned courses. This study is justifiable once we understand that, departing from teacher training theories, we may build the future out of present decisions. Our research methodology consists of bibliographical research, in a qualitative approach. Thus, we present as result a state of knowledge about this topic, crossing classic

¹ Doutora em Educação (Universidade de Lisboa) e Professora dos cursos de licenciaturas e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER.

² Doutora em Educação pela PUCSP e Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER.

³ Professora adjunta da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

authors, such as Canário (2000); Imbernón (2011); Masetto (2010); Nóvoa (1992; 2009; 2013); Sacristán (2007); Schön (1992); Tardif (2002) and Zeichner (1993). We have considered that there are different points of view and approaches that may guide teacher education, but the essential is to start with the perspective that teachers may be educated during their action, in the context where they work, in such a way that the professional development is intertwined to the organizational development of the school.

Key words: Teacher training. Basic education. School context.

Introdução

Estudos sobre a formação do professor centram-se especificamente em temáticas como política de formação docente e as necessidades formativas (FELDMANN, 2009; NÓVOA, 1992, 2013; SACRISTÁN, 2007; SCHÖN, 1992; TARDIF, 2002). Retoma-se a antiga paradigmática de Heráclito de que tudo sempre flui, e na formação não poderia ser diferente. Sempre acontecerão mudanças e evoluções, e as atuações com perspectivas de práticas docentes para formar professores evoluem com o decorrer do tempo e da aprendizagem adquirida em outros momentos.

De acordo com Nóvoa (2013, p.205), a história de formação de professores pode ser dividida em três grandes momentos: meados do século XIX, em que, com ausência de escolas para formação de professores, aprendia-se o ofício a partir da convivência com aqueles que já possuíam experiência; meados do século XX, período no qual prevaleceu a lógica da preparação teórica, pedagógica e a posterior aplicação em escolas apropriadas para este fundamento, em que os alunos realizam as atividades do estágio; e a modernidade, quando a formação de professores tomou grau universitário, em cooperação com escolas e professores.

O processo de formação de docente possui uma história permeada por tentativas de mudanças ao longo do tempo, já passa-se do professor tradicional até o reflexivo, devido às diversas correntes instituídas conforme o tempo histórico, ou nas palavras de Severino (2011, p. 7) “[...] a educação é serva da história. ”

Quando estuda-se as tendências educacionais na didática ou no campo do currículo, pode-se verificar as diferentes correntes que predominam em épocas distintas, bem como possuem perspectivas de mudar as formas de se conceber a formação de professores e, por consequência, todo o trabalho diário dos mesmos. Além disso, atuam sobre a formação de professores e, por consequência, seu labor. Nóvoa (2013, p.199), porém, nos adverte:

Mas, hoje é com algum desconforto que olhamos para as mudanças concretas que tiveram lugar. Invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas.

Pode-se perceber que, apesar de termos vários momentos de discussão, grupos de pesquisa financiados ou não pelo governo, congressos nacionais e internacionais, uma vasta lista de autores que mostram teorias acerca de práticas formativas, ainda tem-se um caminho para realização de práticas que alterem o *modus operandi* do professor em sala de aula ou de sua formação inicial. Ou seja, ainda se percebe um longo percurso a ser percorrido quando se pensa como esses estudos afetam diretamente a prática do professor no chão de escola, com seus alunos.

Partindo da realidade pesquisada por Machado (2015) sobre a prática do docente do ensino fundamental, viu-se a necessidade de se buscar alguns modelos já descritos e considerar que, neste âmbito, três pontos podem ser destacados: (a) a questão da sistematização política, (b) a questão da sistematização institucional e (c) a questão da sistematização da unidade curricular.

Dentre as três questões levantadas sobre o contexto voltado para a docência do ensino básico, uma questão que está claramente voltando à tona é a ênfase sobre o professor *multitask*, fato requerido pela sociedade em geral. Pois, ora, é preciso saber formar alunos mais desenvolvidos nos aspectos sociais, econômicos e até sustentáveis, é o que, em especial, os familiares solicitam. E como lidar com isso?

Evidencia-se que, de uma forma geral, quando é tratado da formação de professores e das suas práticas depois de formados, almeja-se formar pessoas capazes de serem mais flexíveis, com maior capacidade de adaptação às mudanças, pessoas autônomas e participativas, prontas para enfrentar o mundo. De acordo com Assmann (1998, p. 22), “no mundo de hoje, a privação da educação é uma causa mortis inegável. Ninguém encontra lugar ao sol na sociedade do conhecimento sem flexibilidade adaptativa. O mundo se está transformando numa trama complexa de sistemas aprendentes.” Assim, prevê que a educação terá um papel fundamental na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade.

Pensar na organização escolar, assim, é pensar num fator que pode ser estruturado em uma formação consistente e constante de um profissional que precisa olhar para seu aluno como um cidadão de direitos iguais perante a lei, com direito à boa formação e integração social (MACHADO, 2015), sendo igualmente importante ponderar um currículo formativo

que atenda ao aperfeiçoamento de um novo professor que reflita sobre como se dá constitucionalmente a construção da infância, bem como suas dimensões perante à política associada ao seu posicionamento e desenvolvimento na sociedade (ZABALA, 2010).

Diante do exposto, torna-se evidente que adiante da formação docente inicial, o contexto escolar é *locus* central da formação do professor, mas, como a escola, por sua vez, pode ser a base formativa deste profissional? Quais teorias podem subsidiar este processo?

Com o intuito de responder esta questão, o presente trabalho tem como objetivo central apontar abordagens que são predominantes na formação do professor na sociedade atual, e que prevalecem como orientadoras na elaboração e desenvolvimento de programas formativos no contexto escolar. Com uma abordagem qualitativa de pesquisa, o estudo refere-se a uma análise bibliográfica sobre as dinâmicas formativas apresentadas na literatura consultada. Tal estudo representa um recorte de resultado de pesquisa interinstitucional com diversos pesquisadores, que versam acerca de Formação de Professores, em cursos de licenciatura presencial e educação à distância.

Ao realizar a pormenorização de tais processos, a pesquisa chegou, estrategicamente, no resultado sobre as temáticas agora apresentadas, referendando que existem diferentes olhares e abordagens que podem nortear a formação docente, mas, o fundamental, é partir da perspectiva de que o professor pode ser formado durante sua ação, no próprio contexto escolar onde atua, de forma que o desenvolvimento profissional docente seja entrelaçado ao desenvolvimento organizacional da escola.

Perspectivas do trabalho docente na escola: o aprender mais a cada atividade

É sabido que, para a melhoria do ensino em geral, buscar confluência entre o conhecimento e a investigação pode ser vital. Mas, então, o que é necessário para que as escolas comecem a pensar nesta estruturação para que o professor veja que o espaço deve ser de transformação e de potencialização da sua prática?

Entra-se aqui em um novo ponto a salientar, o qual se pode ser aplicado basicamente como estratégia metodológica central da identificação das relações, entre configurações da visão de como será o professor. Pois bem, a organização curricular apresenta-se integrando atividades e unidades curriculares que colaboram para a formação do professor, com o conhecimento sendo tratado de forma integrada, aberta, flexível (MASETTO, 2003), atualizada e interdisciplinar.

Compreende-se que é na formação em contexto educacional que pode-se aproximar os professores de sua realidade concreta, oportunizando a reflexão sobre suas práticas, suas reais necessidades, dificuldades e/ou potencialidades. Existem, assim, estudos na área de formação de professores nos quais o objetivo está centrado no aspecto cognitivo da aprendizagem, outros que focalizam as teorias pedagógicas, outros ainda que discutem o currículo e todos esses estudos, com fontes diversas, geram novas proposições e, por consequência, novas configurações.

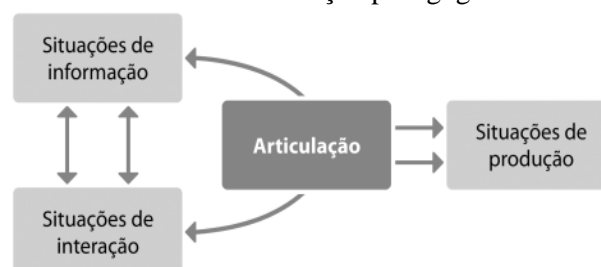
É preciso sublinhar que pensar na formação docente se refere a: (a) não ser uma prática individualizada, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise; (b) exigir tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas, sugerindo-se uma relação forte entre as escolas, por razões teóricas e metodológicas, e (c) implicar formas de divulgação pública dos resultados (NÓVOA, 2013).

Nesta experiência da realidade que precisa ser proposta eficazmente nos currículos nesses âmbitos de formação docente, em especial no contexto do professor, de acordo com Mingorance (2003), a construção dos planos de estudo exige precisar alguns aspectos:

- a) a seleção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem o perfil acadêmico e profissional da titulação;
- b) a delimitação e justificação das unidades curriculares em torno das quais se estruturam os processos de ensino e aprendizagem;
- c) a organização das propostas inovadoras que oferece o plano tanto em relação aos conteúdos, como aos métodos ou os sistemas de planejamento e implantação.

Tais pontos podem formar a base de uma mediação pedagógica por meio de uma articulação coerente, conforme mostrada na figura 1, a qual busca abrir um caminho a novas relações, com materiais, com o próprio contexto, com outros contextos, com seus companheiros de aprendizagem. E com base no conhecimento adquirido, os alunos e professores podem reconhecer suas habilidades analisando os desafios das escolas nas quais atuaram.

Figura 1: Estrutura ideal da mediação pedagógica em contexto do professor



Fonte: Wunsch (2013).

Nesta linha, tais situações de informação e de interação a serem promovidas podem sugerir que os professores não aprendem de uma única forma (MINGORANCE, 2003), impondo uma coerência ao pensar em técnicas e ações, logicamente coordenadas, para dirigir a aprendizagem do aluno para uma criticidade na sua aprendizagem.

Pode-se, assim, dizer que o currículo da formação é considerado como constitutivo dos cenários nos quais o desenvolvimento pessoal deste professor se forma, o que significa que não expõe somente um conjunto de enunciados prescritos de perfis profissionais e de competências a serem desenvolvidas, mas também um enredo de proposições que contextualizam as possibilidades da ação. Como importantes metas da formação, portanto, entra o desenvolvimento de competências docentes como norteadoras perante este enredo contextualizado para responder a uma necessidade educativa social como alicerce para que este docente sintá-se integrado no cenário da sua profissão.

Competências que podem ser contempladas na formação do professor no contexto escolar

No âmbito da formação de professores, continua ainda sendo “descabido afirmar que, na maioria das vezes, se fala em competência, mas se pensa em qualificação”, algo relatado por Canário (2000, p.37). Enquanto conceito base da formação docente, com destaque para o que se faz na escola, competência está associada por dois caminhos: por um lado, uma visão técnica e racionalizadora, a qual enfatiza a importância decisiva da prática do professor e por outro lado, aquela que encara o processo como multidimensional, individual e coletivo ao mesmo tempo e que Canário (2000) citando Breillot (1993) indica corresponder, a saber, encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização de um projeto.

Referentemente sobre esta perspectiva, a Unesco (1998) incorporou como elemento básico da nova visão da educação, a necessidade de reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, adotando a inclusão do conceito “competências em contexto”. Assim, explicitar definições e concepções desta terminologia torna-se importante na medida em que se entende que tal conceito é, neste sentido, um alicerce do cenário formativo. Nesta investigação, portanto, adota-se uma explicitação voltada para o século XXI por ter sido estruturada a partir das definições da Unesco.

Desde o final do século XX, o termo “competências” ganhou seu espaço na escola, mas de uma maneira muito expressiva perante a formação do professor que vai atuar neste espaço. As competências como objeto de ensino e de aprendizagem assumiu o protagonismo, idealizado como saberes. Pensar nas competências necessárias para a formação profissional do professor significa, portanto, convidar a encarar a escola como um meio de articulação para diferentes graus de formalização de ação educativa (CANÁRIO, 2000), remetendo para uma concepção larga do currículo na globalidade formativa daquele profissional.

A partir deste cenário, os elementos definidores da competência docente foram sendo entendidos e adaptados em outros âmbitos, tais como na formação dentro da escola. A orientação, ao se pensar nesta temática, diz respeito à reestruturação dos aspectos cognitivos, procedimentais e de relações interpessoais (BENNETT-LEVY, 2006), alicerçando conhecimentos, destrezas cognitivas, destrezas práticas, atitudes, emoções, motivação/disposição, valores e ética (OCDE, 211). O que vem ao encontro do conceito de competências que vem sendo aplicado em alguns contextos educacionais, vistas como qualificações aplicadas para resolver problemas na prática. Com base neste ponto de vista, pode-se dizer que os alunos são competentes quando são capazes de realizar algo e pelo desempenho que significa a realização de uma tarefa.

Um ponto a ser considerado por diversos autores como Zabalza (2014) e Perrenoud (2000), é a questão das competências serem entendidas como habilidades e/ou destrezas. É possível, assim, refletir sobre as amplas possibilidades de organização interdisciplinar, social e inclusiva durante a prática docente, conceitos básicos que, interligados, formam aspectos condizentes (ainda) com a realidade vivenciada (ARGUDÍN, 2007) e com componentes que se descobrem na atualidade com as competências básicas do professor no início do século XXI.

Neste viés, encontrou-se como competências disseminadas em programas de formação de professores, disponíveis na literatura atual e que serão destacadas neste texto: o professor como prático reflexivo; o professor como ator social e colaborativo; professor consciente de sua prática; um professor mestre instruído.

Formando um professor prático-reflexivo

Para a conceitualização da reflexão profissional docente, destacam-se entre tantas definições, as de três autores que aparecem habitualmente agregados a esta temática.

- a) “Pensamento reflexivo” (DEWEY, 1959);
- b) “Praticantes reflexivos” (SCHÖN, 1983);
- c) “Ensino reflexivo” (ZEICHNER, 1993).

Por vezes, pensa-se que a reflexão na prática docente é uma questão recente. No entanto, as origens deste conceito ao nível da formação de professores se remetem a Dewey embora esta questão já tenha sido analisada no princípio do século XX, “Lucy Sprague Mitchell, fundadora do *Bank Street College of Education*, foi outra pensadora que tentou promover a ação inteligente da parte dos professores.” (ZEICHNER, 1993, p.18)

Os docentes que assumem a ação reflexiva entendem a natureza da educação e os modelos educativos em contexto e as circunstâncias que constituem os problemas educativos, na tentativa de buscar soluções e iniciativas para os resolver (ALTET, 2001). Schön, com publicações como *The reflective practitioner* (1983) e *Educating the reflective practitioner* (1987) apresentou a sua teoria da epistemologia da prática, indicando os seguintes modos de reflexão: (a) reflexão-na-ação, procedimento interventor, no qual o professor prático aprende a partir da investigação e da interpretação de sua própria atividade; (b) reflexão sobre-a-ação: procedimento do pensamento que ocorrerá de forma retrospectiva sobre um problema; (c) reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação: procedimento que pode vir a instigar o docente a progredir no seu conhecimento e a arquitetar a sua forma pessoal de conhecer.

Assim, na escola, a reflexão pode passar pela realização de um “confronto” com situações de indecisão, singularidade e conflito, sempre de forma protegida e com o apoio de um tutor (formador), numa relação mediada pelo diálogo entre professor e aluno. Neste sentido, o que implica aprender na ação de um prático é praticar. Trata-se de um círculo vicioso de aprendizagem.

Outro autor que aparece obrigatoriamente associado à reflexividade dos professores é Zeichner (1993, p.18), afirmando que “a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas”, abordando as seguintes questões essenciais:

- a) em que medida é que nós, enquanto professores, dirigimos o nosso ensino para metas para as quais trabalhamos conscientemente?
- b) em que medida é que nossas decisões são fundamentalmente dirigidas por outros, por impulso, convenção e autoridade?
- c) em que medida é que aceitamos as coisas só porque estão na moda ou porque nos dizem para as fazermos, sem decidirmos conscientemente que aquele é o caminho certo?

Estas questões ligam a formação reflexiva com o posicionamento do professor na sala de aula, a autonomia, a sua capacidade de identificar e resolver os problemas e as necessidades referentes ao seu quotidiano escolar. E, nesta discussão sobre ensino como prática de reflexão, é coerente distinguir que as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Ora, é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experimentais e as práticas dos professores [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma prática reflexiva (NÓVOA, 1992, p.27).

É neste contexto que entra a perspectiva da importância da reflexão partilhada com um grupo (trabalho colaborativo), questão esta que está detalhada a seguir. Neste sentido, há um ponto que Zeichner deixou claro sobre esta temática, com o termo de formação reflexiva não pretendia dizer que os professores devessem refletir apenas sobre o modo como aplicam em suas aulas as teorias geradas em outros lugares. Aquilo de que falava é a forma como os professores podem criticar e desenvolver as suas teorias práticas “[...] à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.” (ZEICHNER, 1993, p.22)

Formando um professor como ator social e colaborativo

Como é pensar sobre professor a título individual, nos seus saberes e capacidades, sobre sua competência coletiva (NÓVOA, 1992)? Para iniciar esta discussão, é necessário sublinhar que na “vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de serem analisadas pelo processo clássico de investigação científica” (GOMÉZ, 1992, p.110). É neste princípio que se confirma que é no diálogo com “a situação” que o docente pode deixar transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e criar novas referências, novas formas e perspectivas de perceber e agir. Já Zeichner (1993) indicou que este processo de diálogo deveria ser feito com agentes que pudessem compreender esta realidade. Neste caso, entra um dos principais pilares da/para a prática docente: a colaboração.

No que diz respeito ao desenvolvimento e a atuação profissional do professor, pode-se considerar duas vias: de natureza individualista, considerada como trabalho solitário, sem análises em equipe, sem troca de opiniões; e a segunda de natureza colaborativa, na qual se tenta casar as virtudes da iniciativa individual com o trabalho em rede e a discussão de diferentes perspectivas. Hargreaves (2004) refere que o segundo caminho é o necessário para trazer novos paradigmas sobre educação como um processo mais interativo e consistente.

Nesta perspectiva, será a partir das relações interpessoais que se determinam as ações pessoais. Até os resultados positivos da implementação das reformas curriculares, mesmo as focadas na questão da autonomia, dependem do planejamento em conjunto realizado pelo pessoal docente e, embora não seja exatamente um remédio para tudo (ARGUDÍN, 2007), acarreta benefícios apregoados pela colaboração e colegialidade. Por sua vez, pergunta-se como formar professores capazes de aceitar as diferenças num ambiente no qual terão que dividir a responsabilidade de planejamento, definição de objetivos e avaliação das aulas?

Ainda sobre a docência colaborativa é necessário estruturar um conjunto de temáticas a serem aplicadas nas diferentes opções de atividades.

Tal como Glaser e Hannafin (2006) salientam, é fundamental que os professores aprimorem e atualizem suas práticas de ensino através das mais variadas fontes, como por exemplo, com cursos extralaborais. Sobre as variadas práticas de formação, fazer uma reflexão sobre um modelo de aprendizagem colaborativa, no qual as interações abordam uma promoção para o desenvolvimento profissional dos professores (IMBERNÓN, 2011), encorajando-os para o trabalho em pares e assim serem modelos e orientadores de estratégias e ideias destinadas a melhorar a formação seja como ela for, inicial, contínua ou informal. Ou seja, utilizar diferentes habilidades durante o processo formativo, questionando e trocando opiniões de forma que o professor e seus pares desenvolvam uma autocrítica e aprendam mutuamente. Sobre a partilha colaborativa entre professores, a maior parte das críticas tem-se centrado sobre: dificuldade de aplicação, questões relativas ao tempo durante o qual os professores têm a possibilidade de trabalhar juntos, falta de familiarização de muitos deles com o papel colegial, bem como na dificuldade de compreensão prática do significado de colaboração e colegialidade.

Nesta ótica, vê-se o social como base necessária para uma estrutura formativa que aplica obrigatoriamente três aspectos: (a) abertura de espírito, a vontade existente de ouvir mais do que uma única opinião; (b) responsabilidade, a qual implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação, para si e para os outros; (c) a sinceridade, na

qual “a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor, sendo este responsável pela sua própria aprendizagem” (ZEICHNER, 1993, p.19). Ou seja, “o sujeito tem a responsabilidade de relacionar as novas ideias e experiências com os conhecimentos já existentes, bem como partilhar esses novos conhecimentos em ordem a justificá-los e validá-los.” (GARRISON, 1992 citado por REIS, 2006, p.18)

Formando um professor consciente da sua prática

Com relação à formação de um professor mais consciente do seu papel como agente transformador, é necessário reconhecer a importância do seu desenvolvimento pessoal. Impossível seria não relatar neste tópico os pensamentos de Freire (1993), o qual ressaltou a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa sublinhando que a mesma não poderia ser apenas discurso ou multiplicação alienada de conhecimento.

Saber “medir a relação teoria e prática, criar possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos, reconhecer que ao ensinar, se está aprendendo, sendo este posicionamento de grande importância” (FREIRE, 1993, p. 25) são fatores importantes para a construção de um professor antes de tudo autônomo, alicerce do desenvolvimento pessoal docente. A autonomia e a criticidade, neste aspecto, estão juntas, unidas. Ser um professor autônomo é saber criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos alunos, pois “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1993, p.52). O conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico. Esse raciocínio existe quando se tem consciência de que somos inacabados.

E para que haja uma autonomia reflexiva e crítica, pensa-se ser necessário proporcionar aos professores a oportunidade de fazerem mais do que sintonizarem e ajustarem os meios de realizarem objetivos (CONTRERAS, 2002; ZABALA, 2010). Mas para desenvolver a autonomia reflexiva é preciso que o professor pense na sua prática e que considere o contexto no qual o seu trabalho está inserido.

Nesta perspectiva, surge outro elemento essencial: a emancipação. Um professor que consegue ser um profissional autônomo, com as características aqui descritas, acaba por não se conformar com as injustiças sociais que se refletem na escola e esta emancipação surge como uma tomada de posição (FREIRE, 1993). Porém, como se pode promover a

emancipação enquanto constituinte de formação docente perante a sua prática? E, como se educa para a emancipação?

Acredita-se que para pensar em questões como estas é imprescindível compreender que a emancipação em termos concretos só é possibilitada a partir da libertação/superação de obstáculos que interferem a sua prática docente. Pensando nisto, Freire (1976, p. 107) relatou o “inédito-viável, que não pode ser apreendido no nível da consciência real ou efetiva e que se concretiza na ação editada, cuja viabilidade antes não era percebida”. Isto é ter emancipação, liberdade para conseguir uma prática mais concisa com os ideais sociais da escola, do professor e do aluno. É nesta tomada de decisões dos professores que pode surgir uma prática com criticidade, autonomia, emancipação sobre a sua profissão e sobre sua práxis. Acredita-se que assim podem melhorar ou até acabar (sem utopias) as desigualdades sociais que ainda existem na escola.

Perante esta formação, portanto, é necessário estruturar objetivos, nos quais se deveriam acentuar dimensões de reconstrução social do ensino. Um programa de prática na escola, que pode ser uma formação fundamentada a partir de:

- d) da atenção do aluno-mestre que é tanto dirigida para o interior, para a sua própria prática, como para o exterior, para os seus estudantes e para as condições sociais nas quais a sua prática se situa.
- e) da existência na reflexão de um impulso democrático e emancipador, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões.
- f) da reflexão que é tratada mais como uma prática social do que apenas como uma atividade privada.

Fica claro que uma formação base pode ser considerada nesta perspectiva, pensando “[...] criticamente a prática de hoje ou de ontem e assim melhorar a próxima prática, pensando no social” (FREIRE, 1996, p. 43). Não se trata de abandonar a utilização de outras técnicas na formação docente, mas de enfatizar que haverá momentos em que o professor estará em situações desafiadoras/problemáticas e não terá como guiar-se somente por critérios técnicos pré-estabelecidos.

Nesta vertente, vê-se que, ao preparar um profissional para seguir a carreira docente, não basta dar-lhe simplesmente o conceito do que é ser, é necessário atingir o objetivo de levar as pessoas a “profundamente se darem conta da realidade sociocultural que molda as

suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela.” (REIS, 2006, p.18)

Formando um professor mestre instruído

A educação científica escolar tem um papel importante, pois as pessoas poderiam agir de forma mais consciente, crítica e responsável, se pudessem ter oportunidades para a construção e reconstrução de conhecimento científico.

Sendo a educação um dos suportes da estrutura de uma sociedade, sendo a escola, junto com a família, a sua principal influência dos princípios históricos, geográficos e organizacionais da mesma, uma instituição de formação de professores não pode ficar alheia à necessidade de formar um professor capaz de passar uma teoria consistente, no quadro social e político nos quais seus alunos estão inseridos, de acordo com um conhecimento científico estruturado com tais necessidades. Nesta perspectiva, Reis (2006, p.18) diz “ser fundamental que o sujeito tome consciência da realidade sociocultural que o rodeia e do contexto que o marca e modela.”

Considerando diretamente o modelo abordado pelos autores, o desenvolvimento profissional docente tem por finalidade principal a compreensão e a aquisição de saberes. O modelo considerado significativo aplica estratégias que promovam um conhecimento mais contextualizado, não esquecendo o aspecto formal.

A proposta de formação leva em conta uma série de variáveis do processo didático, no qual o professor possa perceber os efeitos de sua atuação na aprendizagem de seus alunos. Sobre esta questão, portanto, percebe-se um quadro no qual possa-se expressar a necessidade e refere três aspectos: consonância, dissonância crítica e ressonância colaborativa.

É por meio do ensino científico do professor que se pode fazer um convite ao “pensar, teorizar, elaborar, provar, experimentar, comprovar e discutir hipóteses” (BARBOSA; CARVALHO, 2004, p.63). Enfim, uma forma que pode permitir ao jovem professor satisfazer sua curiosidade de maneira satisfatória referentemente à disciplina que ministrará. É de grande importância, ao mesmo tempo, permitir que se reconheça como um agente ativo da construção de seus conhecimentos.

Um dos aspectos que parece interferir neste processo é a visão simplista sobre o conhecimento científico que alguns formadores têm da sua área. Percebe-se que um grande número de professores apresenta uma imagem espontânea do ensino, concebido como algo essencialmente simples. Volta-se à questão anteriormente esplanada – a maioria dos

professores busca, em sua formação escolar, a base para ser um docente. E ainda nesta vertente, buscam imagens de professores que foram marcantes no seu desenvolvimento. E isto faz com que permaneçam com ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino de acordo com sua vivência como aluno para formar o seu próprio perfil de professor (JUNGES, 2013).

No âmbito escolar, inevitavelmente o saber científico precisa designar uma ponte de um processo interativo entre um professor, em princípio mais experiente e mais informado, e um candidato a professor (ALARCÃO; TAVARES, 2003) em que o primeiro orienta o segundo através de uma comunicação dialógica permanente com o conteúdo, visando uma autonomia profissional do professor.

Várias propostas elaboradas durante a década de 1990 defenderam o ensino científico como base para o ensino fundamental, contudo todos apontaram para a importância de serem criadas condições para uma educação que ofereça situações-problemas que possibilitem o conhecimento a partir da exploração de materiais, fatos e fenômenos à sua volta, testar ideias, observar e registrar propriedades, pensar e refletir a partir dos resultados alcançados e discutir com seus pares. De acordo com tal perspectiva, o conhecimento científico oferece uma potente base para aumentar as capacidades de reflexão, de argumentação e de julgamento das crianças, sendo este um elemento essencial para não se cair no erro de formar docentes reprodutivistas.

Considerações Finais

Os desafios da prática profissional docente, são cada vez maiores e mais complexos, necessitando uma visão inovadora para a recuperação de valores perdidos entre universidade e escola. Ora, por esta se tratar de uma prática social, conscientemente desenvolvida, só pode ser entendida “[...] a partir de uma definição da sua área problemática que é a relação teoria e prática. Ela não existe sem algum conhecimento sobre a situação de atuação e alguma ideia do que seja o ensino.” (PINTO, 2001, p.55)

Tal transformação da prática docente pode ser possível a partir de um movimento contido em uma nova visão da realidade, pelo qual se buscam novas formas de organizar as relações entre os professores e o mundo do trabalho.

Outro ponto a ser considerado perante o tema da prática docente é o que se refere ao distanciamento entre teoria e prática. Esta situação se caracteriza pela forte influência do paradigma da racionalidade técnica, o qual privilegia somente o saber científico. Cabe

ressaltar que o ato de aprender devesse constituir ao menos três processos simultâneos: adquirir novo conhecimento, manipular o conhecimento para usá-lo em novas situações e avaliar a aquisição e manipulação do conhecimento (ZABALZA, 2014).

O pressuposto de que os professores aprendem nas escolas pode ser base para “estruturar o currículo a partir da articulação interativa entre situações de informação, situações de interação e situações de produção” (CANÁRIO, 2000, p.42), argumento em consonância com os princípios descritos Cochran-Smith (1991) para a produção dos saberes perante a formação docente.

Sem subestimar as diferenças entre os estabelecimentos de ensino e as organizações de formação, as escolas tendem assim a transformar-se em organizações que também aprendem, processo definido por variáveis que Mingorance (2003, p.121) chamou de QQCDP: “*Quién, Qué, Cuándo, Donde, Cómo y Por qué*”.

Estar na prática com essas variáveis é considerar o essencial desta relação: o aspecto de que os professores vivem num espaço carregado de afetos e de conflitos. Assim os docentes são formados para além da área pedagógica com os alunos, para uma relação social com as “comunidades locais”. Isto é, falar-se de um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa na sua totalidade.

Torna-se pertinente, a partir dessas descrições, refletir na mudança que se exige da formação de professores não apenas na coordenação da prática, mas em revisões paradigmáticas, na inovação do pensamento sobre ela, em uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações que hoje são visíveis, fator este que não pode estar alheio ao processo da formação docente.

Pode-se inferir que existe diferentes olhares e abordagens que podem nortear a formação docente como as apontadas neste estudo, mas, o fundamental, é partir da perspectiva de que o professor pode ser formado durante sua ação, no próprio contexto escolar onde atua, de forma que o desenvolvimento profissional docente seja entrelaçado ao desenvolvimento organizacional da escola.

Para além disso, a título de reflexão e análise, pensar na formação é reinventar ou construir um sujeito autônomo, que tenha diante da realidade um olhar crítico e empreendedor, que tenha discernimento para a realização de atividades de preservação da vida e da cultura local, que reconheça a importância de observar, analisar, vivenciar e produzir mudanças no seu tempo histórico e social.

Referências

- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2.ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PERRENOUD, Philippe. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARGUDÍN, Yolanda. **Educación basada em competências: nociones y antecedentes**. Sevilla: Eduforma, 2007.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARBOSA, Lima; CARVALHO, A. Exercício sobre o “Sarilho” nas primeiras séries do ensino básico: análise da discussão. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 22, n. 2, p. 313-322, 2004.
- BENNETT-LEVY, James. Therapist skills: a cognitive model of their acquisition and refinement. **Behavioural and Cognitive Psychotherapy**, Cambridge, v. 34, n. 57, 2006.
- CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2000.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. Word processing and writing in elementary classrooms: A critical review of related literature. **Review of Educational Research**, Londres, v. 61, n. 1, p. 107-155, 1991.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, v. 2).
- FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GLASER, Evan; HANNAFIN, Michael. The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. **Teaching and Teacher Education**, Londres, v. 22, n. 2, p. 179-193, 2006.

GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed. 2004

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Desenvolvimento profissional de professores universitários**: caminhos de uma formação pedagógica inovadora. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

MACHADO, Dinamara P. **Análise das potencialidades das práticas formativas em um curso de Pedagogia na modalidade de Educação a distância**. 2015. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MINGORANCE, Pilar. Metodología de enseñanza universitária: la mejoria de la situación de enseñanza em lãs aulas universitárias. In: RUIZ, Cristina M. (Coord). **Enseñanza y aprendizaje em la educación superior**. Sevilla: Octaedro, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 199-210.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OECD. **ICT and initial teacher education**: national policies. OECD Publishing. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/education>> Acesso em: 10 out. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, Neuza Bertoni. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 43-57, jan./jun. 2001.

REIS, Andrea. **Professores reflexivos**: concepções dos supervisores de prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2006.

SACRISTÁN, Jose. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação de professores e a prática docente: dilemas contemporâneos. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de professores:** dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner:** how professional think in action. Avebury: Aldershot, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. **Conferência Mundial sobre Educação Superior.** Paris, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

WUNSCH, Luana. **Formação Inicial dos professores do ensino básico e secundário:** integração das TIC nos Mestrados em Ensino. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.