

HISTÓRIA SEM FIM: A CONSTRUÇÃO PERMANENTE E DIALÓGICA DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO

José Humberto R. dos Anjos¹

RESUMO: O presente texto, discute a formação do professor, em uma perspectiva dialógica e continuada, tendo como objetivo geral a discussão da formação profissional. A crise na educação, sobretudo pós anos 90, tem chamado a atenção para vários componentes dos processos educacionais, dentre eles, o professor, que embora não seja o protagonista do ensino, é um dos pilares importantes deste processo. Neste íterim, discute-se muito as ações deste agente, bem como as práticas por ele desenvolvidas, mas pouco tem se falado sobre sua formação nuclear, ou mesmo continuada. Logo, torna-se fundamental, discutir sobre o papel da formação, bem como de suas ressonâncias no dia-a-dia docente. No entanto, antes de discutir tal conceito, é preciso explicitá-lo de forma coerente com o que se deseja como “processo”. Não basta falar de formação, é preciso saber o que entendemos e o que queremos com este conceito, que pelo panorama atual, parece ser uma bandeira muito levantada, mas pouco compreendida. Para estabelecer tais conexões, buscamos os diálogos e análises, de Charlot (2008), Garcia (1999), Teixeira (2009), dentre outros que abordam os processos de formação.

Palavras-chave: Formação. Docente. Formação Continuada.

Eixo Temático: III – Ciências Humanas e Sociais.

A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

*“Somos seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos”
(TEIXEIRA, 2009 p. 30)*

Em 1979, o escritor alemão Michael Ende publicou o livro *A História sem fim*, que mais tarde em 1984 seria adaptado para o cinema com o mesmo nome, e transformar-se-ia em um dos clássicos da cinematografia mundial. O enredo, tanto da obra literária, quanto da produção fílmica, narra a viagem de um menino, que após entrar em uma livraria e abrir as páginas de um livro, é transportado para um mundo de fantasias, onde começa uma viagem longa, cheia de desafios, dissabores e perigos.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Professor Titular de Língua Portuguesa, da UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros – Goiás. E-mail: josehumberto@fimes.edu.br

Embora o que tenha motivado o protagonista tenha sido uma decepção com as aulas de matemática, bem como outros aspectos que circundam a vida escolar, não nos atemos a este fato para construir a analogia que intencionamos para este texto. Logo, quando no título recorremos ao homônimo de Michael Ende, queremos dizer que assim como a estória de seu protagonista, o professor tem um caminho revestido de desafios, e que assim como prenuncia o título não tem fim.

Para as discussões levantadas neste texto, baseamo-nos principalmente – sem excluir outras fontes de pesquisa - nas questões propostas por Bernard Charlot (2008) em seu artigo *O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição*, bem como nos estudos de Geovana Ferreira Melo Teixeira (2009) em artigo intitulado *Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes*. Tal seleção, se consolida por tratar-se de dois textos que comungam entre si, e que nos apresentam valiosas conjecturas sobre a formação docente na contemporaneidade; objetivo maior deste texto.

Paulo Freire, afirmou em inúmeras de suas obras que ninguém nasce professor, ao contrário, as pessoas se constituem como tal. Para isso, há um longo caminho a ser percorrido e uma série de exigências como, por exemplo, rigor teórico e muito preparo profissional. Logo, equivale dizer que não se improvisam professores, mas que se formam professores.

A construção do professor passa por várias etapas, e não se restringe apenas à formação acadêmico-formal geralmente oferecida pelas Universidades por meio dos cursos de licenciatura. Na verdade, tal processo tem construção bem antes, quando por exemplo, o indivíduo desenvolve suas habilidades de comunicação no contato social com seus pares. Desta maneira, cabe-nos dizer, que embora, os espaços formais de educação sejam importantes para a construção de um professor, não são os únicos.

O que dissemos anteriormente vai de encontro com os pensamentos de Teixeira (2009), quando esta nos aponta a universidade como um dos caminhos de construção do professor. No entanto, a mesma autora nos denuncia uma série de entraves que impossibilitam uma prática docente eficiente, e que são perpetuados sistematicamente.

O que Teixeira (2009) afirma é que as universidades falham ao formar os profissionais que atuarão nas diversas áreas do ensino, pois muitas vezes centram-se na prática da pesquisa e não nas didático-pedagógicas. Desta maneira, muitas vezes o professor está apto a realizar pesquisas, mas tem sérias dificuldades para mediar os múltiplos saberes em uma sala de aula. Desta concepção, deriva-nos dizer que embora ser formado habilite uma pessoa para ministrar aulas, tal fato não é certeza de uma prática eficiente.

Ao nos prelecionar tais considerações, Teixeira (2009, p. 30) reconhece que a universidade desenvolve um diálogo dúbio, pois afirma que é importante ter didática para ensinar, sobretudo nos cursos de licenciatura, mas “nega a existência desse saber aos seus próprios professores”, que frequentemente são acusados pelos acadêmicos de saberem muito, mas não conseguem ensiná-los.

Aceitar que a Universidade não é o único espaço em que a constituição do professor tem início, é reconhecer que a docência é um acúmulo de saberes sociais e não apenas técnicos, didáticos ou metodológicos. Logo, equivale afirmar que no convívio com os outros, nas situações enunciativas do dia-a-dia, nas realizações de atividades corriqueiras, ou mesmo na resolução de conflitos familiares, há uma mobilização de saberes que constituem habilidades para um ser professor.

Como processo complexo e gradativo, a formação de professores, segundo Teixeira (2009, p. 31) deve considerar aspectos sociais, políticos, filosóficos e culturais, possibilitando também compreender o professor não como um objeto a ser moldado, mas um “como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades”.

Nesta perspectiva, as histórias de vida são fontes de constituição para o trabalho docente, que como já dissemos anteriormente vai além do domínio, ou da didática da transmissão de conteúdos prontos e inquestionáveis.

Portanto, a Universidade é muito importante, pois é a partir dela que os saberes da experiência serão mobilizados a favor de uma prática amparada em teorias. Para isso, é preciso que a formação inicial de professores, compreenda a subjetividade como algo importante, e que precisa ser valorizado para construção de suas políticas de ensino.

Além da subjetividade e da formação acadêmica, outro aspecto importante para a constituição do professor, é a vivência nos ambientes educativos. Seja em sala, ou mesmo em outros espaços, a prática é responsável por boa parte da constituição docente e é por meio dela, que o professor vai descobrindo pontos que dificilmente são discutidos na graduação, ou mesmo nas leituras teóricas. É o momento do inesperado, e por isso exige do professor uma série de habilidades que só são desenvolvidas a partir da vivência.

Para Teixeira (2009, p.32) a prática é um momento de suma importância, pois dá segurança ao professor, que testa e valida suas próprias metodologias e formas de mediar conhecimentos, conflitos e aprendizagens em sala de aula.

O antigo conceito dado ao professor, constituía sobre o mesmo uma imagem de extremo saber, voltada a uma preparação apenas no ambiente acadêmico e que exigia do mesmo uma

reclusão social para construir seus saberes. Por certo, também era uma imagem de distanciamento dos demais, pois era ele o grande “detentor do saber”, e que “transmitia” e alfabetizava os alunos - vocábulo de origem latina que significa *sem luz* – numa perspectiva que Charlot (2008, p. 18) apresenta-nos como “moralização do povo pela educação”.

Os tempos mudaram, e as concepções da sociedade e da Universidade sobre a figura do professor também caminharam em outros rumos. A própria globalização, bem como a implementação das políticas neoliberais, tem reconfigurado o cotidiano docente, que a cada dia tem acompanhado de forma mais célere um processo de produção de informações, que precisam ser transformadas em conhecimento.

O professor contemporâneo, está longe de ser aquele que é um acúmulo de saberes, bem como de “transmitir” aquilo que sabe. Ele é mais um mediador de saberes, do que propriamente um transmissor de informações. Charlot (2008, p. 19) apresenta-nos que a partir dos anos 60 e 70, quando o Brasil adota uma ideologia da escola como desenvolvimento econômico e social, a figura do professor também tem uma reconfiguração.

Outrossim, torna-se um profissional que lida com diversos saberes em sala de aula, e não apenas com o ensino conteudista formal. É um profissional por essência humano, e, por conseguinte tem problemas e fragilidades, bem como não é o detentor de todo o saber. Esta concepção se distancia muito daquela arcaica, pois nesta não se permitia ao professor qualquer demonstração de fragilidade, ou mesmo de desconhecimento à área que ministrava aulas.

O professor contemporâneo tem mais autonomia, e isso é perceptível caso observemos as políticas públicas de educação, ou mesmo o cotidiano escolar, no entanto, junto a este processo autônomo, Charlot (2008, p. 20) alerta para o fato das responsabilizações dos resultados obtidos, de modo “particular pelo fracasso”, que no discurso popular, sempre recai sobre os ombros do professor.

Há uma série de contradições em relação à formação e figura do professor, sobretudo porque há uma idealização do que é ser professor, e do que as pessoas esperam ser um professor. Charlot (2008) afirma que boa parte destas contradições entram em choque uma vez que se faz uma série de comparações entre o professor “normal²” e aquele do futuro, também chamado ideal.

² Charlot (2008, p. 18) usa o termo para designar o professor que “atua a cada dia numa dessas salas de aula que constituem a realidade educacional brasileira.”

Ao falar sobre as contradições, Charlot (2008), aponta também para os espaços contraditórios em que o professor se encontra, inclusive a posição social que se divide em dois prismas: ora, os pais pedem para que se "puxe" o aluno, pois ensino demanda rigor, ora reclamam das cobranças, pois são excessivas. Além dessas divergências, Charlot (2008, p. 1922) menciona a dupla representação social do professor, que embora seja mal pago, é respeitado socialmente e que por um lado é “o herói da Pedagogia”, mas “por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada.”.

Bastante cobrado, muitos acreditam que parte do professor o sucesso ou não do aluno, o que colabora para a petrificação da tradição que debruça sobre o professor, todas as responsabilidades do processo de ensino-aprendizagem. A concorrência por notas, diplomas e consequentemente por um bom lugar no mercado de trabalho, faz com que haja uma pressão social em volta da figura do professor, que a cada dia precisa ensinar mais e melhor, pois além de construir o desenvolvimento da nação, também é um dos responsáveis por formar àqueles e àquelas que darão futuro ao país.

Ademais, além das contradições já citadas, Teixeira (2008) e Charlot (2008, p. 21), nos chamam a atenção para o que é cognominado como “contradição radical da sociedade contemporânea capitalista”, ou seja, a dupla exigência: seres pensantes, crítico-reflexivos e autônomos, mas que por outro lado consomem cada vez mais e que, por conseguinte valorizem mais a nota atribuída, do que o conhecimento adquirido.

São muitas as contradições que constituem o professor. O que Charlot (2008) propõe é uma cartografia destes momentos, possibilitando uma reflexão crítica que parte desde a concepção de heroísmo, até a questão da universalidade, ou do respeito às diferenças. Tais pontos nos incentivam a repensar os papéis assumidos pelos professores, bem como dos discursos que o constituem ou que os idealizam.

Por fim, é preciso pensar na afirmação de que o professor tem consciência das contradições que o cercam, no entanto, “interpreta essas contradições em termos pessoais, ainda que entenda que são ligadas a transformações sociais” (CHARLOT, 2008, p. 22), o que muitas vezes o impede de refletir sobre sua prática, ao ponto de mudá-la.

A chave para esta reflexão é pensar no professor envolto em um ambiente contraditório, em que são construídos saberes, cobranças e aprendizados. É preciso pensar no professor como um profissional, não como herói, nem como vítima. Para isso, um discurso menos vitimista e mais consciente precisa começar a brotar, sobretudo nos cursos de graduação, bem como nos ambientes de formação de professores.

A história da formação docente, assim como a obra de Michael Ende é sem fim. Desta maneira, pode-se dizer que o professor contemporâneo é aquele que está constantemente em desafios, sendo um ser multifacetado e que tem o nobre ofício de formar outros, à medida que vai formando a si mesmo, pois a identidade docente, é construída ao longo de uma trajetória, e não em um espaço fragmentado de tempo.

A formação de professores com emancipação profissional

A gente vai aprender a ensinar no contato direto com o aluno, que vai ensinando a gente a aprender a ensinar [...] (Mizukami, 1996, p.86)

Todo texto, como unidade temática e com propósito enunciativo, só se torna agradável ao leitor, quando o escritor/pesquisador, deixa claro quais são os passos que segue, bem como seus pontos de partida, suas escolhas teóricas e os percursos que trilhará a partir dos termos e teorias que selecionou. Logo, cabe-nos dizer que trazemos para discutir a formação como emancipação, os ensinamentos de Carlos Marcelo Garcia, na obra *Formação de professores: para uma mudança educativa* (1999).

Partindo do que dissemos anteriormente, é importante saber que ao falarmos sobre formação de professores, esbarramos no conceito da palavra núcleo deste processo: *formação*. Para compreendê-la é preciso, portanto, que tal conceito seja esclarecido, uma vez que sua polissemia pode englobar outras áreas, e por isso, ter outra significância a depender de onde é empregada.

Desta maneira, cabe dizer que o conceito buscado nesta memória, é aquele relacionado à educação e a preparação de adultos para o ensino. Não falamos de formação enquanto treino, tampouco de outra que não seja para o “enriquecimento da competência profissional dos docentes” (GARCIA, 1999, p. 27). Portanto, a melhor conceituação que nos cabe, é a apresentada por Medina e Dominguez (1989), que consideram

A formação de professores como preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. (MEDINA E DOMINGUEZ, 1989, p. 87 *apud* GARCIA, 1999, p. 23)

Sendo assim, ao falar de preparação para o ensino, retomamos o conceito proposto por Carlos Marcelo Garcia (1999), que ao discutir as três tendências para compreensão do conceito de formação, propostas por Menze (1980), distancia-se da primeira que vê a formação como um fenômeno que não pode ser estudado, e aproxima-se da terceira que se refere a ação de aquisição de saberes com adultos.

Embora muitos pensem na formação apenas como uma atividade relacionada ao campo de trabalho, Ferry (1991) citado por Garcia (1999), nos apresenta uma tríade que reconfigura esta compreensão. Para os autores, a formação também pode ser entendida como: 1) Uma função social; 2) Como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e 3) Formação como instituição.

Na primeira visão, a formação está ligada à transmissão de saberes em favor do bem comum, social e que se relaciona ao aprimoramento da cultura dominante, das ideologias e dos sistemas políticos que os indivíduos estão relacionados. No segundo aspecto, o conceito está voltado à reflexão e maturação do indivíduo, ou seja, à sua capacidade de reflexão e das possibilidades de aprender com as experiências já obtidas. Por fim, a terceira e última visão, refere-se ao contexto organizacional, em que uma determinada estrutura forma para um determinado fim.

Na esteira de Ferry (1991) e Garcia (1999), Debesse (1982) também propõe uma reflexão sobre o conceito, que dialoga bastante com a tríade outrora comentada. No entanto, o autor usa outras nomenclaturas - autoformação, heteroformação e interformação – que em síntese, separam o processo de formação e o compreendem como um resultado de vários outros processos formativos, a saber:



Social: esfera onde são construídas as primeiras experiências de vida; também chamado de heteroformação;



Pessoal: Ocorre por meio do próprio indivíduo (reflexão), mas a partir de suas experiências já adquiridas; também chamada de autoformação;



Institucional: ocorre de forma mediata, com um propósito específico e conduzido. também chamada de interformação;

Desta maneira, podemos dizer que a formação, no sentido docente da palavra, se relaciona a uma interformação, ou seja uma ação com propósitos formativos específicos, que é desenvolvida por professores e para os seus pares.

Assim, deriva-nos dizer que antes da formação específica do docente, é preciso que este passe pelo processo da formação geral. Ou seja, todos os momentos que antecederam a formação acadêmica, e que o constituíram enquanto pessoa, delineando suas escolhas pessoais, políticas, identitárias e ideológicas.

Pode-se dizer que um dos pressupostos da formação³ é a mudança. Seja na esfera pessoal, ou na profissional o indivíduo que busca um processo formativo, se submete ao confronto do novo com os automatismos do cotidiano. Desta maneira,

Para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma *vontade clara do formando e do formador* de atingir os objetivos explícitos. (GARCIA, 1999, p. 21, grifo nosso.)

Em um contexto em que os formadores ocupam os mesmos espaços de poder que os formandos, é importante que a disposição para aprender, e a humildade para ensinar sejam premissas basilares. Nesta dinâmica, dizemos que para a eficiência do processo de formação, não basta uma ação formativa consciente, organizada e estruturada, mas a vontade dos agentes envolvidos neste processo - formador e formando – de construir novos hábitos pedagógicos. Portanto, nesta perspectiva, podemos aludir como premissa básica dos processos de aprendizagem-formativa, a inter-relação.

Garcia (1999, p. 22), nomeia a inter-relação como uma atividade de troca de saberes, e que por consequência torna-se uma “atividade humana inteligente”, caracterizada “como uma atividade relacional e de intercâmbio, com uma dimensão evolutiva”. É inteligente, e ao mesmo tempo evolutiva, pois visa entre outras coisas, o aperfeiçoamento das habilidades individuais, a favor de um bem coletivo.

Para tanto, se pensamos em uma formação de professores como um processo de evoluções pessoais e coletivas, precisamos estabelecer uma isonomia entre aquilo que se

³ A partir deste momento, sempre que nos referirmos à palavra formação, ou interformação nos referimos ao contexto de formação de professores proposto por Garcia (1999) e já discutido no decorrer do texto.

aprende/aprende nos momentos de formação, e a prática que se estabelece na sala de aula, portanto, se não há mudanças na *práxis*, não houve eficiência na aprendizagem-formativa.

Um outro viés, no entanto, precisa ser analisado. Quando nos referimos à formação de professores, não podemos pensar apenas na formação dos profissionais já graduados e no mercado de trabalho (Formação Continuada), mas também nos estudantes, que por meio dos cursos de licenciaturas, se prepararam para o exercício da docência (Formação Inicial). Esses dois processos, cognominados de inicial e continuado, fazem parte do que Garcia (1999, p. 27), propôs como os 8 *Princípios da formação de professores*.

O primeiro princípio, apoia-se na visão da formação de professores como ato contínuo e inacabado, ou seja, interliga a formação inicial à formação continuada, que por consequência disso, seria, portanto, uma formação permanente.

O segundo princípio, centra-se na necessidade da mudança e da inovação a partir da formação oferecida. Neste caso, o autor afirma que as estratégias oferecidas pelos formadores, devem proporcionar melhorias na atuação.

Em terceiro, têm-se o princípio comum, aquele que a partir da formação de professores (individual) colabora para o desenvolvimento organizacional da escola (todo). Neste princípio, considera-se a formação como uma mola propulsora para as possibilidades de crescimento, e maturação da escola enquanto instituição.

Como quarto princípio há a integração entre a formação que se oferece e os conteúdos acadêmicos e disciplinares. Ou seja, formar-se para a atualização, revisão, ou mesmo aprendizagem dos conteúdos específicos que o docente leciona. Assim, poderíamos citar como exemplo, um professor de Língua Portuguesa, que participa de cursos de formação para o aprimoramento de suas habilidades nesta área.

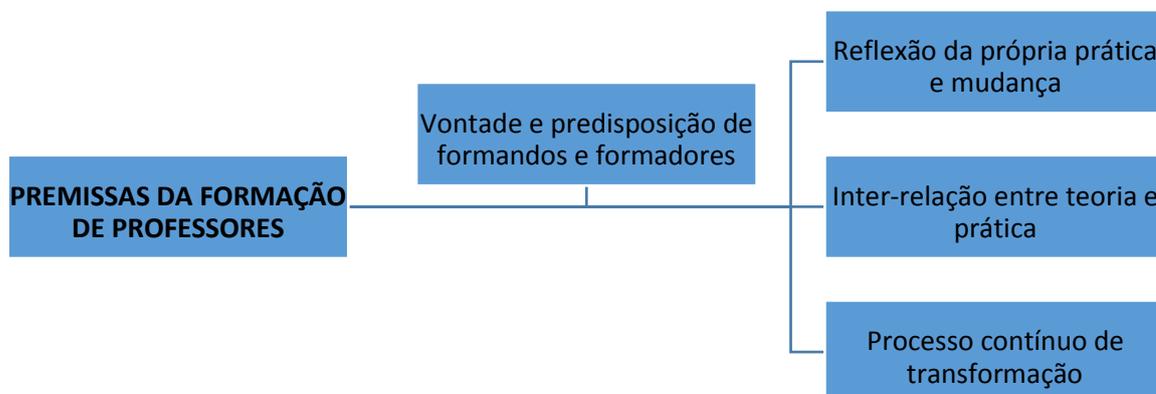
O quinto princípio integra a formação de professores aos conhecimentos teóricos e práticos. Neste princípio, a construção, ou mesmo validação das teorias acontece, sobretudo na prática e na reflexão epistemológica.

O isomorfismo entre o que se aprende nos processos de formação, e o que se executa em sala, compõe o sexto princípio. Neste, a congruência entre o que é oferecido aos professores, e o que estes oferecem aos seus alunos, ou espaços profissionais que atuam, é a célula principal.

É certo que as pessoas não aprendem na mesma medida, e que o ato de ensinar não é homogêneo, portanto é preciso pensar nas características pessoais, e nas múltiplas capacidades de aprender. Este é o princípio sétimo, ou seja, o princípio que pensa sobre a individualização nos processos formativos.

E por último, o oitavo princípio, que versa sobre a capacidade de reflexão a partir da própria prática. Esta Capacidade torna-se muito importante no processo de formação, pois considera que “os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimentos, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (GARCIA, 1999, p. 30).

Neste sentido, podemos em guisa de conclusão, afirmar que a formação de professores, na ótica a qual nos propomos, amplia a importância deste momento para a construção do ser docente pois não se constitui de uma etapa, mas de uma série de outros momentos. Por fim, pode-se observar o seguinte esquema:



Outrossim, cabe-nos dizer que as memórias ora expostas, além de trazer nossa reflexão sobre o panorama conceitual da formação de professores, também constituem uma tentativa de resgate sobre este tema que embora seja muito discutido, ainda carece de estudos que o investiguem com mais propriedade.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n.30, p.17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero30.pdf> . Acesso em 01/04/2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. ed. Cortez, SP, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artme Editora, 1997.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte. **Formação de professores centrada na pesquisa**: a relação teoria e prática. 2011. 163f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2011. Disponível em >
https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Lueli__Nogueira_Duarte_Silva.pdf?1335453387< acesso em: 09 de maio de 2016.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v.35, n.1, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/351/artigo-03.pdf> . Acesso em 02/04/2016.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.