

Formação de professores profissionais: perspectivas e vicissitudes da formação em serviço

[Edijane da Silva Costa](#)^{*} & [Érika Fabiana Guimarães Farias](#)^{**}

Resumo: O presente artigo tem como finalidade a análise de referências bibliográficas do âmbito educacional no que concerne ao contexto de formação de professores, principalmente as perspectivas e vicissitudes da formação em serviço. Considerando que tendo em vista a precariedade do processo de formação de professores é possível vislumbrar a necessidade de uma formação em serviço.

É importante ressaltar que o que se defende no estudo realizado neste artigo é uma formação em serviço que possibilite a constituição do professor como um docente intelectual crítico transformador, através de um exercício sistematizado de reflexividade sobre a sua práxis pedagógica, orientado pela unidade teoria-prática, contribuindo, assim, para a autonomia docente. O que possibilitará a este professor tornar-se o sujeito-autor do seu processo de formação continuada, a tornar-se um profissional da educação.

Palavras-chave: Formação em serviço – Profissionais – Professores - Educação

1 - Introdução

Falar sobre a formação de professores no Brasil é remeter-se a um cenário com vicissitudes históricas e discussões recentes. Para compreendê-las faz-se necessário a conhecer a realidade concernentes à formação de professores no Brasil, analisando as referências bibliográficas de pesquisadores da área que servirá, sobretudo, para clarificar a compreensão em torno das problemáticas vivenciadas hoje, bem como nortear as discussões em torno da busca de soluções possíveis ao cenário brasileiro que encontra-se submergido em um sistema educacional com muitas mazelas, a maioria provocadas pela má formação inicial de seus docentes que encontram-se, entre outras, desprovida de uma concreta e reflexiva relação teórica-prática, pois apenas os estágios oferecidos no final dos cursos não é condição suficiente para uma atuação competente, levando futuros professores a saírem das universidades despreparados para atuarem na realidade que lhes espera, restando apenas a possibilidade de encontrar nas instituições que forem atuar a oferta de uma formação em serviço que lhes possibilite apoio e orientação às angústias e desafios da profissão, isto aos que a perceberem, pois é mais comum encontrar professores que de uma formação inicial tão deficiente não conseguem reconhecer e refletir sobre suas próprias deficiências, limitando assim, a sua busca por uma atuação mais eficaz.

Nestes termos, o presente artigo objetiva o estudo de levantamento de dados bibliográficos analisando as contribuições de diversos pesquisadores e educadores que estudam, sob diversas perspectivas, a formação de professores em serviço como condição, não única, mas necessária, para a constituição de um docente profissional capaz de atuar de maneira competente em diversas situações desafiadoras da profissão, bem como tornar-se o sujeito-

^{*} Pedagoga pela Universidade do Estado do Pará, Psicopedagoga e pós-graduada em Gestão e Supervisão Pedagógica pela Faculdades Integradas de Amparo/SP – Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental na Escola Itakyra (Sistema de Expansão Educacional Sophos) em Canaã dos Carajás/PA e mestranda em Ciências da Educação da Universidade do Porto em Portugal.

^{**} Licenciada em História pela Universidade de Pernambuco – UPE – Professora de História no Ensino Fundamental e médio na Escola Itakyra (Sistema de Expansão Educacional Sophos) em Canaã dos Carajás/PA e mestranda em Ciências da Educação da Universidade do Porto em Portugal.

autor da sua formação continuada, refletindo constantemente sobre o seu saber-fazer pedagógico, um professor que se propõe a pesquisar, a perceber nesta prática a primícia capaz de levá-lo a produzir o seu próprio conhecimento, partindo da afirmativa de Pedro Demo (2004, 144):

“O mínimo que se exige é que cada professor elabore com mão própria a matéria que ministra, tal elaboração propende a ser uma síntese que poderá ser barata, se for reprodutiva, mas poderá ser criativa, se acolher tonalidade própria reconstrutiva.”

Para tanto, faz-se mister conhecer e analisar como os cursos de formação inicial e, sobretudo, continuada vêm contribuindo, ou prejudicando, para a constituição do profissional detentor dos elementos necessários ao educador que a sociedade tecnológica vem exigindo, apontando perspectivas e possibilidades de mudança através da formação em serviço que deverá possibilitar um intercâmbio contínuo e significativo entre a teoria e a prática, além de uma reflexão constante sobre o seu fazer pedagógico. Pois como propõe Pimenta (2005, 19) ao sintetizar Donald Shön que:

“A formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O professor assim formado, conforme a análise de Shön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas.”

2 – As perspectivas e vicissitudes da formação em serviço na constituição do profissional da educação

As críticas dirigidas às mazelas que assolam o sistema educacional, estão em sua maioria, destinadas à ineficiência da atuação dos docentes. Assim, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerada dispositivo central à implementação das reformas de melhoria na educação, sendo que neste panorama a profissionalização dos docentes torna-se objeto de discurso de diversos teóricos da área. Apontando a formação em serviço como forma acentuada de “corrigir” a ineficácia dos cursos de formação inicial.

O presente artigo não se aprofundará na questão dos cursos de formação inicial, sem, logicamente, ignorá-los, já que o panorama atual de necessidade de uma formação em serviço mais eficaz constitui-se, sobremaneira, mas não unicamente, em virtude das deficiências apresentadas no início da formação dos docentes, considerando que uma formação inicial dificilmente conseguirá antecipar todos os problemas que o futuro professor irá enfrentar, muito menos dotá-lo de todo o conhecimento e competência que irá precisar ativar em algum momento de sua prática docente.

Desse modo, a formação em serviço torna-se cada vez mais uma condição necessária, não única, para a preparação do profissional docente capaz de refletir criticamente sobre a sua prática, tornando-se um intelectual crítico transformador, o que somente será possível se as concepções teóricas trabalhadas nestes cursos de formação em serviço servirem para nortear a *práxis* docente, pois é comum encontrar um aprofundamento a questão técnico-instrumental nesta formação, em detrimento das concepções teóricas, dentre outros, já que o dualismo teoria e prática vêm sendo trabalhados e até mesmo discutidos como ambivalentes “na prática a teoria é outra” e não covalentes, como o são. No fundo o que deve haver é uma indissociabilidade entre teoria e prática e não uma supervalorização de uma em detrimento da outra, pois será a atividade teórica que irá possibilitar de maneira indissociável o estudo, conhecimento e intervenção da realidade, além da constituição de

objetivos para sua transformação. Sendo que esta transformação somente irá se constituir na prática. Assim,

Se teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo. Ou seja, a condição de possibilidade - necessária, embora não suficiente – para transitar conscientemente da teoria a prática e, portanto, para que a primeira (teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica, na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados (Vasquez, 1968, 207)

Cabendo aqui a análise de como a unidade teoria e prática vêm ocorrendo nos cursos de formação em serviço. Sendo comum encontrar dois modelos de formação em serviço destinada aos docentes representados pelos cursos de curta duração e aqueles de médio e longo prazo, em comum os dois modelos têm a reclamação dos professores de que surgem a partir de decisões de gabinete de seus gestores e não das necessidades reais vivenciadas por eles. Por outro lado os gestores reclamam de que apesar de participar de tais cursos a prática dos professores não muda.

Se realizadas nestes moldes, tal formação só trará vicissitudes, apesar de que para o professor levantar críticas construtivas e relevantes sobre o curso que participou é necessário um exercício de reflexão sistematizado e objetivo sobre suas reais necessidades, pois é mais comum os professores participarem destes cursos passivamente, desacreditando dos seus resultados, mas aceitando seus moldes por estar neles internalizados a idéia de que é assim mesmo que funciona, tornando este docente apenas um consumidor passivo de cursos.

Este panorama justifica o que vem ocorrendo atualmente no cenário brasileiro de formação de professores, pois aos docentes e às instituições fica o que Bottega (2000) chama de “ilusão de formação”, uma vez que estando os processos de formação atrelada à questão política, esta constitui-se mais por sua validade quantitativa do que pelos resultados obtidos. Considerando que as concepções advindas da formação em serviço, em grande parte, não chegam a ser consolidadas, já que os professores participam destes cursos buscando respostas práticas, rápidas e prontas. Exigem do formador um “saber-fazer”, estando para eles neste quesito todo o sucesso do curso, cabendo aqui a análise da questão de que se o objetivo de tais cursos for apenas a prática, então estes estarão mais caracterizados por um *treinamento*, como afirma Bottega (2000) do que por uma formação.

Isso porque aos professores é mais fácil assimilar as teorias que resolvem o seu problema prático e imediato de sala de aula. Libâneo (2005, 67) destaca que: “Muitos professores aderem às teorias que conferem sentido ao seu modo usual de agir na sala de aula, não as teorias que lhe são trazidas de fora”.

Pois de acordo com Contreras (2002) os professores tendem a limitar o seu universo profissional imediato à sala de aula e tudo que a ela se condiciona. Desse modo as concepções técnico-instrumentais sobre o seu fazer pedagógico acabam ganhando mais sentido. Já que para Demo (2004, 39) o professor: “Induz a inclausurar-se em atividades pequenas e apequenantes como simplesmente dar aulas. Agarra-se, por isso, à aula, que é na prática seu palco e sua chance”.

Não que a prática, *a priori*, não seja importante nos cursos de formação em serviço, mas esta deverá estar atrelada à análise das teorias, a fim de capacitar este docente de subsídios para encontrar respostas necessárias aos desafios que enfrentará, pois a teoria levará a uma prática reflexiva, contudo pouco ajudará dotá-lo de concepções técnico-instrumentais se o mesmo não possui as concepções teóricas que irão nortear, fundamentar e sistematizar a sua reflexão sobre a sua práxis pedagógica.

Advinda de tal concepção encontra-se a afirmação de Paulo Freire (2006, 39):

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.”

A formação em serviço além da responsabilidade de possibilitar “corrigir” as deficiências recorrentes dos cursos de formação inicial, ainda deve propiciar a constante atualização dos docentes, já que são duas questões cruciais que aqui se apresentam como elementos explícitos nessa discussão: a má formação dos professores e a necessidade de estar em uma constante variabilidade de inserção de competências para um melhor reconhecimento do público discente, tendo em vista a heterogeneidade inserida no contexto educacional, inviabilizando qualquer forma de conservação e inércia dos atores envolvidos no processo. Já que de acordo com Demo (2004, 63): “Talvez se deva reconhecer que a profissão de professor é a que mais sofre com o risco de desatualização, o que ocorre, por exemplo, com os professores que vivem só dando aula.”

A formação de professores em serviço deve, sobretudo, possibilitar a formação de um profissional da educação que reúna as competências de um docente que, entre outros, elabore seus conceitos e execute-os, que identifica um problema e solucione-o. Tal profissional não conhece todas as soluções pois irá construí-las à medida que os problemas forem surgindo. Este docente deverá trazer em seu bojo alguns elementos constituidores do profissional da sociedade tecnológica que são principalmente:

1. Dominar as teorias subjacentes à sua práxis, conseguindo realizar a unidade teoria e prática, compreendendo que uma fundamenta e orienta a outra. Pois só o profissional que compreende a epistemologia da prática e transforma conhecimento em competência, conferindo à reflexão de sua práxis uma construção teórico-prática, será capaz de tornar-se um intelectual crítico que elabora e executa os seus próprios recursos práticos e teóricos embasados pela reflexividade. Neste sentido cita-se Pimenta (2005, 24):

“O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.”

2. Tornar-se um profissional crítico reflexivo, que tenha as teorias embasando o seu refletir pedagógico, concordando com a afirmativa de Giroux (1990) de que somente a simples reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula não é o bastante para uma compreensão teórica dos elementos que constituem a prática profissional, neste sentido para além de uma reflexividade cognitiva, se faz necessário também uma reflexividade hermenêutica da experiência docente, já que saber pensar não é uma tarefa simples, pois exige, além de outros, uma apropriação teórica da realidade levando a uma reflexão crítica sobre o seu saber-fazer, o que resulta em *saber pensar sobre o próprio pensar* Giroux (2005). Como afirma Perrenoud (2002, 13): “Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos.”

Nestes termos o saber analisar (Altet, 2001) é uma condição necessária da prática reflexiva, que exige de seu interlocutor uma postura específica. Pois uma prática reflexiva não é apenas uma competência, mas é, sobretudo, uma expressão da consciência profissional do docente, pois além do exercício de refletir sobre sua prática, o mesmo deverá agir sobre ela gerindo as transformações necessárias mediante as concepções advindas do seu refletir, sendo que só a postura reflexiva sem ação não garante nada, logo a prática reflexiva não é suficiente, mas é acima de tudo necessária para as complexidades e os desafios que os profissionais da educação enfrentarão.

3. Tornar-se um intelectual crítico transformador ao buscar produzir seu conhecimento, tendo a pesquisa como primícia à construção de seu próprio saber. Somente um profissional dotado de competências voltadas para a pesquisa e leitura será capaz de torna-se o produtor, reproduzidor ou co-produtor e autor dos conhecimentos que ensina. Concordando com Demo (2004, 131) ao afirmar que “Professor sem produção própria não tem condições de superar a mediocridade imitativa, repassando, pois esta mesma”.

Para tanto, se faz necessário um profissional que pesquise mais como atitude sistematizada do que por uma casualidade, já que segundo Demo (2004) os docentes exigem dos alunos algo que eles próprios não dominam, a pesquisa. Sendo a este profissional “sempre mais cômodo ensinar a copiar, como é cômodo copiar. Demo (2004, 159).

4. Apresentar autonomia profissional para buscar os elementos que lhe faltam, pois, provavelmente, somente o profissional que domina os conhecimentos teóricos em unidade com a sua prática conseguirá realizar uma reflexão sistematizada e objetiva sobre ela, levando-o a produzir os saberes necessários para torna-se o sujeito-autor do seu fazer-saber pedagógico. A autonomia não é competência que se ensina, ela é adquirida em consonância com outras competências do docente.

A autonomia profissional não pode ser somente interpretada como uma exigência aos professores para obterem maiores níveis de independência nas suas decisões e menor controle burocrático por parte das administrações públicas. Ou também, para reclamar uma menor intervenção das famílias e da sociedade em geral num assunto que deve ser resolvido exclusivamente por profissionais, havendo uma transferência para os docentes de responsabilidades burocráticas e pedagógicas que não são totalmente suas, demonstrando, entre outras, as deformações ideológicas na, tão propalada, autonomia profissional. Por outro lado, valendo-se desta mesma expressão, esta deve ser considerada como condição adjacente ao profissional da educação frente à sociedade tecnológica que através de sua competência autônoma consegue busca os subsídios necessários a sua profissionalização e atuação competente.

Assim, compreender as causas de insucessos na formação em serviço ofertada aos docentes servirá para a busca de superação dessas vicissitudes, visto que se a formação continuada é apontada, entre outras, como a principal solução para tantas mazelas que assolam a práxis docente, já não cabe mais aceitar a “ilusão de formação”. Mas sim recorrer a uma formação em serviço que de fato e de direito ajude os professores a constituírem-se como profissionais da educação.

3 – Considerações Finais

O modelo educacional de formação de professores vigente no país tem se mostrado, na prática, ainda bastante deficitário. Dessa forma, cresce a preocupação, estudo e pesquisas voltados para minimizar tal situação. Sendo que a questão dos professores, no âmbito de sua formação e qualificação profissional é bastante complexa e está profundamente ligado a contextos sociais e culturais, necessitando do rompimento de antigos paradigmas neste âmbito.

Posto que, é lícito afirmar que a necessária formação em serviço se deve, em uma parte, à ineficiência dos cursos de formação inicial e em outra a uma necessidade de constante atualização deste docente que tem como primícia a preparação para acompanhar os constantes avanços da sociedade tecnológica. Sendo notório que dificilmente os professores sairão dos cursos de formação inicial preparados para todas as situações que a profissão irá exigir. Este deve sim estar preparado para buscar subsídios e respostas às situações problemas que vierem surgir no decorrer de seu trabalho.

Mais do que fornecer todos os subsídios necessários aos docentes para uma práxis competente a formação em serviço deverá estar orientada para uma prática reflexiva e autônoma que multiplique as oportunidades dos professores de elaborarem os esquemas gerais de reflexão e ajustes para a sua atuação e transformação da mesma. Já que os conhecimentos teóricos dos docentes deverão transformar-se na prática em um fazer docente crítico e reflexivo, e este saber-fazer pedagógico crítico é competência essencial ao professor intelectual crítico transformador, ao profissional da educação.

Referências

- BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão - Revista Trama. V. 3, n. 5, p. 171 a 179, 1º semestre de 2007.
- CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. A Educação do futuro e o futuro da educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.
- DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. 13ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DEMO, Pedro. Futuro e reconstrução do conhecimento. 4ª edição. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. 8ª edição. São Paulo: Ática, 2004
- PAGUAI, Léopold. PERRENOUD, Philippe. ALTET, Marguerite. CHARLIER, Évelyne. Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001
- PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão docente. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. As 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005
- SÁCRISTÁN, José Gimeno. GÓMES, A. L. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.