

PROBLEMATIZAR A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONHECER, SER E AGIR

Daniela Gonçalves¹

Introdução

Partindo do pressuposto de que uma nova racionalidade científica e pedagógica está a emergir, que implica a construção de um conhecimento sempre renovado, quer na dimensão conceptual quer na dimensão da intervenção, os modelos de formação de professores merecem-nos especial reflexão.

Consideramos que a formação inicial de professores é um importante período na socialização dos sujeitos, no qual a criticidade inerente ao processo de construção do conhecimento profissional – nos domínios do conhecimento, da essência e da ação – se deverá assumir como eixo central na construção da sua profissionalidade docente; é também para nós inquestionável que o professor, movendo-se em ambientes complexos e contraditórios, vai enfrentando (e resolvendo) situações de características únicas e cada vez mais exigentes, tendo, para isso, de mobilizar saberes muito especializados e, ao mesmo tempo, abrangentes.

Na diversidade de ambientes de formação e de atividade do professor, importa pois conhecer e compreender os seus saberes e competências profissionais, como se produzem e organizam e qual o tipo e a natureza das influências a que estão sujeitos. Sem deixar de admitir que há, nestes processos, outras e numerosas condicionantes de natureza política, administrativa, institucional, social, cultural, educativa ou pessoal, afigurasse-nos fundamental identificar e problematizar os conhecimentos e as competências que o professor necessita ter à sua disposição, em cada momento e em diferentes dimensões.

¹ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano da UCP.

Contexto da formação inicial de professores

Na sequência das diretrizes emanadas pelo tratado de Bolonha, a formação de professores, foi, em Portugal, regulamentada de forma significativa, produzindo alterações estruturantes, em particular na organização da prática pedagógica e/ou estágio que, até então, contemplava diferentes e diversos modelos curriculares de formação inicial de professores (Formosinho & Niza, 2001). Com efeito, o diploma aprovado pelo governo Português – Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro – colocou um ponto final ao modo pouco interventivo e regulador do estado, impondo que as instituições tivessem que seguir parâmetros comuns consagrando áreas obrigatórias de formação – formação educacional geral, didáticas específicas, formação cultural, social e ética, formação na área da docência e iniciação à prática profissional –, com um número de ECTS mínimos para cada uma destas componentes/áreas de formação.

Subjacentes a estas alterações, destacamos, dois aspetos em nosso entender muitos positivos para a formação de professores: a) a organização curricular de um plano de estudos/curso deve ter como referencial o desenvolvimento profissional dos futuros professores, associado à promoção de uma atitude crítica e reflexiva em relação ao seu contexto de trabalho; b) em termos organizativos, as condições para a realização da prática pedagógica e/ou estágio são vantajosas, exigindo uma consolidação das relações entre as instituições de formação e as escolas, e a qualificação da formação dos orientadores de escola, para além da sua estabilidade.

Outros importantes contributos desta reforma educativa são os princípios que a norteiam: espírito livre, democrático, pluralista, aberto e dialogante, remetendo-nos para a concretização de um ideal de comunidade educativa como um meio de desenvolvimento integral do estudante, apostando na formação e desenvolvimento humano, social, cultural, cognitivo e cívico.

A prática do professor deve procurar, portanto, a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento cognitivo e desencadeie outras dimensões do desenvolvimento. Esse tipo de prática, no entanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas por outras pessoas, aplicadas como

uma fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criada a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre o ensino, nomeadamente na formação inicial de professores. Esta reflexão deve ser necessariamente uma prática social, realizada entre pares, para que possa ser profícua. Nesta perspetiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido por meio de contextos coletivos. Para além disso, este ambiente formativo permite enfrentar os possíveis problemas de modo coletivo, possibilitando uma discussão dos saberes, das ações e a construção de um processo de saber trabalhar coletivamente.

Pode-se considerar que o professor se configura como um sujeito que, a todo instante, procura valorizar situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer, observando o efeito deste processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto social e histórico.

Nesse sentido, podemos considerar que o exercício da docência é feito essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e estratégias de interação. Dilemas esses que configuram algo muito mais enraizado do que a simples alteração dos procedimentos didáticos, pois implicam também alterações sobre o saber docente em relação ao seu trabalho e sobre a própria concepção do seu papel e função da educação, mais concretamente na instituição escola. Estes dilemas estão muitas vezes associados ao modo como se concretiza a construção do conhecimento, senão vejamos: a separação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens do quotidiano, a fragmentação dos saberes, a concepção estática, simplista e acabada do conhecimento e ainda a primazia da aprendizagem individual sobre a colaborativa. Para além disto, existem contrariedades que estão devidamente articuladas com a construção do conhecimento Profissional Docente: precariedade da relação do conhecimento com a ação, peso da socialização na construção do conhecimento profissional, visão dos formandos como meros receptores, escassa problematização dos contextos, falta de articulação entre os diferentes contextos e a continuidade entre as etapas da formação.

É imprescindível, portanto, que o (futuro) professor, durante o seu desenvolvimento profissional, disponha de condições de gestão destes dilemas, sendo um dos caminhos para esta gestão, procurar, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes nos dilemas quotidianos, identificando as crenças e os valores que estão por detrás deles, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los, caso não estejam contribuindo para a sua resolução. Apesar de essenciais na atividade docente, os dilemas quotidianos podem constituir não só um desafio para quem reflete acerca deles na busca da sua superação, como também uma fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando, assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, e sobre decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo.

Uma conceção crítica da reflexividade, que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer quotidianos dos professores, permite ultrapassar essa visão de profissionais em formação, que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e não raramente descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não fique condicionada pelo reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, “de metodologias de acção, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula” (Libâneo, 2002), tendo em consideração os contextos históricos, políticos e sociais em que se configuram as práticas escolares. Ora, destaca-se a necessidade da reflexão sobre a prática, tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática.

Alarcão (2001) demonstra que esta forma de pensar e de agir apresenta implicações à escola, à formação, ao currículo, à maneira como os professores percebem e exercem a sua prática pedagógica e à forma como os estudantes concebem o seu viver de estudante. Na medida em que o

docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a compreender as bases do seu pensamento e a (re)significar as suas teorias, tornando-se um investigador da sua ação, pode modificá-la com mais propriedade. Sentido e conteúdo estão, obviamente, relacionados. Sentido multirreferencial, histórica e conceitualmente, fortemente condicionado pelos contextos e pelas culturas nos quais o conceito de ensinar “está longe de ser consensual ou estático (...) [sendo a sua representação objecto de leitura] ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o ‘professar um saber’ e o (...) ’fazer aprender alguma coisa a alguém’” (Roldão, 2007, p.94). É neste saber e na sua natureza específica que radica a questão da profissionalidade docente, como acontece, de resto, com muitas outras profissões; é nele que reside, igualmente, a complexidade de uma atividade que nem sempre se executou ou executa no quadro de uma profissão institucionalizada e no âmbito de uma intencionalidade educativa formalizada.

É para esta síntese que tendem diversas teorias públicas (Perrenoud, 2002; Day & Sachs, 2004; Esteve, 2004; Canário, 2005; Alonso & Roldão, 2005), designadamente, as que se encontram na linha do paradigma do professor reflexivo, na qual se integra a nossa reflexão e na qual uma “epistémica de referencialidade múltipla” (Sá-Chaves, 2007, p.58) sustenta a complexidade dos saberes diversos e complementares – científicos, pedagógicos, técnico-didáticos, contextuais e ético-relacionais –, bem como a sua dinâmica de manifestação e de (re)construção na ação.

Aprendizagem construtiva e efetiva e (re)construção do conhecimento

A qualidade e a excelência assumem-se como novos paradigmas de uma escola que se abre aos seus "clientes futuros": as universidades e as empresas. Nesta lógica, a escola com qualidade é aquela que promove o progresso de todos os alunos em todos os aspectos do seu rendimento e aproveitamento, para além do que se podia esperar, dada a sua situação inicial e o seu aproveitamento anterior, assegurando que cada aluno consegue o maior sucesso possível e continua a melhorar de ano para ano. Uma escola assim remete para o princípio da equidade: uma escola só é

eficaz se o for para todos os alunos e para cada um(a). Podemos então relacionar a escola com a noção de valor acrescentado, o indicador utilizado para medir a sua eficácia: não é o rendimento máximo da escola mas sim o avanço relativamente às suas potencialidades e que salienta o desenvolvimento integral do aluno, não reduzindo o seu sucesso aos aspectos meramente cognitivos. Uma escola que aposta na continuidade, ou seja, uma escola com qualidade tem de manter elevados padrões de desempenho ao longo de um certo número de anos. Desta forma, o sistema educativo continuará a ter de promover o talento e o mérito mas, paralelamente, não poderá deixar de promover o sucesso "mínimo" de modo a que todos possuam a escolaridade obrigatória. Algures neste desígnio, não esqueçamos que a escola deve promover essencialmente o saber pensar e o saber perguntar, encontrando vias de concretizar aprendizagens sustentáveis. Ora, e neste âmbito, aprender implica uma apropriação integrada dos conhecimentos conceptuais, procedimentais e atitudinais, que permita atribuir sentido e significado à realidade, para poder agir adequadamente e para continuar a aprender. Caberá ao professor desenhar/apresentar/propor a(s) estratégia(s) mais adequada(s) à construção efetiva do conhecimento, numa perspectiva colaborativa, investigativa e reflexiva, que implica (1.º) partir de um contexto pessoal e social significativo – situação problemática e seu questionamento; (2.º) adquirir, mobilizar, relacionar e (re)criar o maior número de conhecimentos pertinentes – disciplinares e interdisciplinares – na investigação e resolução dos problemas; (3.º) avaliar e refletir sobre os processos desenvolvidos e os resultados atingidos.

Na promoção de aprendizagens efetivas, sendo capaz de (re)construir conhecimento, o professor deve ser capaz de agir e de reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes, num contexto significativo e enformado por valores. Trata-se, portanto, de um saber mobilizar, um saber combinar, um saber transferir, um saber partilhar e um saber agir e reagir. Evidentemente, e de acordo com Bolívar (2012, p.202), “(...) é melhor concentrarmo-nos na melhoria das

habilidades e conhecimentos dos professores de modo a poderem obter uma incidência direta no modo de ensinar e dos alunos aprenderem”.

Por outras palavras, é necessário que a formação (inicial) de professores promova a aquisição e desenvolvimento de competências essenciais que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando o saber, o saber fazer e o ser na resolução de problemas com que o mundo atual se confronta constantemente, exigindo, necessariamente, o domínio das matérias e capacidades pedagógicas (*hard skills*) e, ao mesmo tempo, das designadas *soft skills* (motivação, liderança, gestão, trabalho em equipa, capacidade de persuasão, entre outras).

Princípios orientadores da formação de professores

Como Elmore (2003, p.8) afirmou: “desenvolvimento profissional de sucesso – já que é especificamente concebido de forma a melhorar também a aprendizagem do aluno – deve ser avaliado de forma contínua, e fundamentalmente sobre a base do efeito que tem sobre os resultados dos alunos”. Por isso, um dos princípios orientadores da formação (inicial e contínua) de professores deverá ser a forma como contribui para promover a aprendizagem dos docentes e, em última instância, a aprendizagem efetiva dos alunos.

Neste âmbito, o professor deverá possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida, com base num projeto de formação que contemple uma dimensão profissional, social e ética da atividade docente; uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem num quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão, em cooperação

com outros profissionais; uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os educadores/professores são chamados a exercer de forma colaborativa.

Entre os desafios emergentes que as instituições de ensino/aprendizagem têm de enfrentar contemporaneamente, encontra-se a diversidade de pessoas detentoras de múltiplas culturas, saberes e potencialidades, numa pluralidade de formas de ser, de estar e de pensar que convocam à construção da unidade da pessoa num mundo global. Face a uma sociedade cada vez mais complexa e, tantas vezes, desagregada nas suas estruturas fundamentais, torna-se imperioso, da mesma maneira, construir os fundamentos de uma relação educativa baseada em Valores, Saberes e Práticas de Referência. De que modo? Investindo e praticando os seguintes princípios fundamentais:

- i. Relacionar a formação com a mudança da escola (investigação-ação colaborativa).
- ii. Promover aprendizagens (efetivas) relevantes através de experiências diversificadas e sistemáticas de planificação-ação-reflexão.
- iii. Trabalhar de forma integrada todas as dimensões do perfil profissional, incidindo nos diferentes contextos de intervenção educativa.
- iv. Criar um clima de comunicação e colaboração aberta e democrática entre todos os intervenientes na formação.
- v. Disponibilizar contextos construtivos de supervisão, favorecendo a emergência de um projeto profissional e pessoal.
- vi. Apostar na inovação de modo a que a formação contribua, simultaneamente, para a melhoria das práticas da escola e da instituição formadora.

Paraphrasing Bolívar (2012, p.286), “no final de contas, a qualidade da educação atua nos *processos de ensino e aprendizagem* vividos na aula, ainda que, para que estes aconteçam, devem ser acompanhados por outros fatores (...)”. Mais do que outras variáveis distantes, a diferença nos resultados da aprendizagem dos alunos exige um foco na prática docente e

no trabalho distintivo do professor. Daí que o desafio é tornar a profissão docente atrativa, assim como (re)configurar as escolas em contextos estimulantes da aprendizagem, porque, conforme o relatório da OCED (2005) evidencia, contar com bons professores é a garantia de boas, significativas e efetivas experiências de aprendizagem.

Considerações Finais

A prática profissional dos professores deve ser consentânea com as exigências que, cada vez mais, se colocam ao exercício da profissão, no âmbito do atual panorama educativo e das contingências da sociedade hodierna. É nesta perspectiva que devemos procurar assegurar que os professores se revelem capazes de construir e preconizar diferentes referenciais e instrumentos educativos promotores de sucesso escolar, tendo em conta o reforço da congruência teórico-prática entre o modelo de formação de professores e os modelos de ensino, através dos processos formativos.

Conhecer, Ser e Agir na formação inicial de professores implica, desta forma, a construção de um referencial da formação problematizante que não pode descurar nem o referencial da educação dos alunos, nem um percurso formativo sistémico, disciplinar e interdisciplinar, e que compreende as interações e influências que estão tão presentes no momento da intervenção educativa. Concordamos, pois, com a visão de Korthagen (2010) quando propõe uma abordagem focalizada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos professores sobre o seu pensamento e a sua ação, a qual deve constituir um processo continuado de consciencialização e reconstrução da prática (desenvolvido na área da formação educacional geral e iniciação à prática profissional), implicando, em nosso entender, um saber sólido (reforçado na área de formação para a docência), uma didática diferenciadora (que inclui todas as áreas de formação e, em particular, as didáticas específicas), para além de um aprender a ser e a conviver (fortalecido na área de formação cultural, social e ética).

Referências

- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (Coord.) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – o que nos ensina a Investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola – um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., & Sachs, J., (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Oxford: The Open University Press.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la Brecha entre Estándares y Resultados. El Imperativo para el desarrollo Profesional en Educación. *Professorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Esteve, J. M., (2004). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2001). *Iniciação à Prática Profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projeto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Libâneo, J. C. (2002), Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 43. *Diário da República*. 22 de fevereiro.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
- Perrennoud, P., (2002). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, *Revista Brasileira da Educação*, 12(34), 94-103.
- Sá-Chaves, I. (2007). A Interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. In A. Lopes (Org.), *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento.