

Formação de professores: identidade e saberes da docência

SELMA GARRIDO PIMENTA*

Para que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E, então, para que formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes dos anos 90 (Cunha, 1989; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1994; Pimenta, 1994; André, 1994; Garcia, 1994; Benedito et al. 1995). Suportando essa perspectiva está o entendimento de que as teorias da reprodução, que nos anos 70-80 tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar, de-

* Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

monstrando sua produção enquanto reprodução das desigualdades sociais, não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente que ocorrem nas organizações escolares. Mediações essas representadas nas ações dos docentes, dos alunos, dos pais; decorrentes do funcionamento das organizações escolares, das políticas curriculares e dos sistemas de ensino e das inovações educativas.

Pesquisas recentes têm se voltado à análise da prática docente, indagando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se praticam teorias outras que não necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. (Becker, 1995) Em decorrência, têm colocado em foco a formação dos professores — a inicial e a contínua.

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar e individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Fusari, 1988).

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (Houssaye, 1995; Pimenta, 1996a).

Nos últimos anos tenho desenvolvido o ensino de didática nos cursos de licenciatura e realizado pesquisas sobre formação inicial e contínua de professores. É a partir dessas experiências que exponho algumas reflexões, com o desafio de colaborar para a formação de professores. Nos cursos de formação inicial, tenho utilizado a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-as diante da realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver nos alunos uma atitude investigativa. Nesse contexto, estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

Colaborando na construção da identidade do professor — alguns pressupostos

Na licenciatura, meus alunos são originários dos diferentes Institutos e Faculdades da USP: Letras, Física, Filosofia, História, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Química... juntos! O que nos coloca constantemente como desafio trabalhar com suas diferentes linguagens, discursos e representações. Suas descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática). Suas crenças (a uma didática prescritiva e de instrumentalização técnica do fazer docente). Tenho optado por trabalhar com esses alunos juntos, pois no curso são colocados, pela primeira vez, diante da necessidade de se perceberem enquanto professores (futuros) trabalhando *coletivamente* nas escolas, isto é, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos. O que me parece essencial para o trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para

sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente .rem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

O que entendemos por construir a identidade?

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor.¹

1. Sobre a gênese constitutiva da profissão de professor, ver NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4. Porto Alegre, 1991:109-139. Ver, também, POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional — uma política sociológica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, especialmente os capítulos 2 e 7.

Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas?

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores.

Os saberes da docência

Os saberes da docência — a experiência

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. Alguns, porque fizeram o magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores *a título precário*.² Sabem, mas não *se identificam* como professores, na medida em que *olham* o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem — seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância

2. Apesar de a legislação brasileira regulamentar o exercício docente somente aos habilitados, a mesma legislação faculta, em disposições transitórias, o exercício da docência a qualquer cidadão. Some-se a isso que a persistência dos baixos salários e precárias condições de exercício profissional impulsionam os professores habilitados a outros setores de trabalho.

na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 1990) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (Martins, 1989; Demo, 1990; Laneve, 1993; André, 1994).

Os saberes da docência — o conhecimento

Os alunos cursam a licenciatura na FE-USP após e/ou ao final de suas respectivas graduações. Alguns, os de Física e Matemática, começam antes, pois fazem parte de um Projeto Experimental de Licenciatura que está se iniciando em parceria com os respectivos Institutos. De modo geral, têm a clareza de que serão professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar (bem). No entanto, poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática: como se colocam af os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar?

Para fundamentar os encaminhamentos dessas indagações, começamos por explicitar o que entendemos por *conhecimento*, valendo-nos da colaboração de Edgar Morin (1993). Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência,

a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. A informação confere vantagens a quem a possui, senão as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem as manipulariam. O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão que àqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.

Qual a possibilidade de a escola trabalhar o conhecimento? A escola, de formas que variam na sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polêmica de que se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua no presente com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixa mais explícita a inoperância da escola. E dos professores. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano.

Nesse sentido, estamos entendendo que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual — da sua riqueza e dos seus problemas — para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.³

Tarefa complexa, pois, a da escola e de seus professores. Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...) no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura.

3. Parafrazeando expressão utilizada por Morin (1993) de que o “desafio do século 21 será gerar uma cidadania mundial”.

Os saberes da docência — saberes pedagógicos

Os alunos da licenciatura, quando argüidos sobre o conceito de didática, dizem em unísono, com base em suas experiências, que “ter didática é saber ensinar” e “que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos — em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. E hoje, na sociedade informática, que nova pedagogia se irá inventar?

Criticando a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia enquanto ciência que, ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação perde seu significado de *ciência prática da prática educacional*, Houssaye (1995) aponta como caminhos de su-

peração, que nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a *partir das necessidades pedagógicas* postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

No caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar. No momento da terceira revolução industrial, quando novos desafios estão colocados, à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar. Além da consideração dos aspectos epistemológicos característicos das áreas de conhecimento que denotam avanços intrínsecos e que colocam novas questões ao ensino, pois dizem respeito a novos entendimentos da questão do conhecimento no mundo contemporâneo, a renovação da didática terá por base os aspectos pedagógicos. E aqui vale ressaltar a importância de um balanço crítico tanto das novas colaborações da psicologia e da sociologia educacionais, como das iniciativas institucionais que têm procurado fazer frente ao fracasso escolar, apoiadas na renovação de métodos e de sistêmicas de organização e funcionamento das escolas: as novas lógicas de organização curricular, tais como ciclos de aprendizagem, interdisciplinidades, currículos articulados às escolas-campo de trabalho dos professores e ao estágio (Pimenta, 1994), a formação inicial de professores articulada à realidade das escolas e à formação contínua.

Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) apontada por Houssaye (1995). Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos

formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*. “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que se *faz*”. (Houssaye, 1995:28) Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. Nos cursos de formação tem se praticado o que o autor chama de “ilusões”: a ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar* — eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* — eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber; a ilusão do *saber das ciências do homem* — eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do *saber pesquisar* — eu sei como fazer compreender, por meio de tal ou tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação; a ilusão do *saber-fazer* — na minha classe, eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para o fazer-saber.

A última ilusão (a dos práticos) não é a dominante entre os cientistas da educação. A estes fica colocada a questão do para que serve seu saber, se não instrumentaliza a prática. Qual o interesse das ciências da educação para as práticas? Os saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas

se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico

Admitindo que a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria, Laneve (1993) preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente. Aponta, entre outros fatores, o *registro sistêmico* das experiências, a fim de que se constitua a *memória da escola*. Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. A prática de documentação, no entanto, requer que se estabeleçam critérios. Documentar o quê? Não tudo. Documentar as escolhas feitas pelos docentes (o saber que os professores vão produzindo nas suas práticas), o processo e os resultados. Não se trata de registrar apenas para a escola, individualmente tomada, mas de forma a possibilitar os nexos mais amplos com o sistema. Documentar não apenas as práticas tomadas na sua concreticidade imediata, mas buscar a explicitação das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos.

A importância da memória/estudo da experiência, segundo Laneve, constitui potencial para elevar a qualidade da prática escolar, assim como para elevar a qualidade da teoria. Esse entendimento implica uma reorientação da pesquisa em didática — tomar o *ensino escolar* enquanto uma prática social, e nas demais ciências da educação, tomar a educação enquanto prática social para, então, se construir novos saberes pedagógicos: da prática e para a prática (Libâneo, 1996).

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a

prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (Pimenta, 1996a)

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência.

Então, o conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores.

Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação — uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o *professor reflexivo* (Schön, 1990; Alarcão, 1996). Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação

de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.

Deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional, Nóvoa (1992) evoca o percurso histórico da *formação da profissão docente* para pensar a *formação de professores*. Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores compreendidos como *funcionários* (ora da Igreja, ora do Estado), mero aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön, da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo).

Utilizando-se das colaborações de vários autores em suas investigações em diferentes países, Nóvoa propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoperparticipada (1992:25). Daí considerar três processos na formação docente: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. Mas isso não significa ficar ao nível dos saberes individuais.

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Conseqüentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante *produzir* a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. Investigando a formação de professores na sociedade norte-americana (Zeichner, 1988), reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor

como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo.

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 25 anos, apresenta pesquisas e discute questões como teoria e prática no trabalho docente, o professor prático-reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional do professor e papel social da docência, entendendo que formação encerra um projeto de ação. A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. Por isso temos envidado nossos esforços de pesquisadora em aprofundarmos nossos estudos sobre essa tendência e seus eventuais produtos em diferentes países, concordando com Giroux & McLaren (1994), de que as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores.

As reflexões sistematizadas nesse texto apresentam um caráter inconcluso, uma vez que a pesquisa encontra-se em processo. Acompanhando, com a utilização de observações, entrevistas e discussões em grupos a prática de professores, que foram alunos de nossos cursos, em escolas públicas, esperamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por professores em suas práticas. E, nesse sentido, colaborar para as decisões sobre cursos de formação de professores e a valorização da docência enquanto mediação para a superação do fracasso escolar.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: _____ (org.) *Formação reflexiva de professores — estratégias de supervisão*. Porto, Porto, 1996.
- ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Goiânia, 1994, p. 291-296.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. São Paulo, Cortez, 1995.
- BENEDITO, Vicente et al. *La formación universitaria a debate*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1995.
- CUNHA, Maria I. *O bom professor e sua prática*. Campinas, Papirus, 1989.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo, Cortez, 1990.
- FUSARI, José C. *A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP, 1988.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, P.P.U., 1994.
- GIROUX, Henri & McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.
- HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques*, 334. Paris, INRP, 1995, p. 28-31.
- LANEVE, Cosimo. *Per una teoria della didattica*. Brescia, Ed. La Scuola, 1993.
- LEITE, Yoshie U. F. *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 1995.
- LIBÂNEO, José C. Que destino os pedagogos darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996.
- MARTINS, Pura L. *Didática teórica — Didática prática*. São Paulo, Loyola, 1989.
- MORIN, Edgar. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. *World Media — Suplemento do Jornal Folha de S. Paulo*, 12/12/93.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Rita. A pesquisa em Didática no Brasil — da tecnologia à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores — percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Cortez, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, Ed. L'Harmattan, 1994.
- PICONEZ, Stela. (coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores — unidade, teoria e prática?* São Paulo, Cortez, 1994.
- _____. Educação, Pedagogia e Didática. In: _____. (org.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996a.
- _____. Para uma ressignificação da Didática — ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, tomo II. *Anais*. Florianópolis, 1996b.
- _____. A Didática como mediação na construção da identidade do professor — uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: OLIVEIRA, M. R. & ANDRÉ M. (orgs.). *Alternativas ao ensino de Didática*. Campinas, Papirus, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional — uma política sociológica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

SCHÖN, Donald. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

ZEICHNER, Kenneth. Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In: VILLA, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 1988.

_____. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa, Educa, 1993.