

FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA PESSOAL E PROFISSIONAL

*Solange Mary Moreira Santos**

RESUMO — *Este estudo trata de investigar a formação como um continuum e como esse tipo de formação pode contribuir para mudanças na prática docente, numa perspectiva pessoal e profissional. Para tanto, foi construído um quadro teórico, tendo por suporte os postulados de Garcia, Gómez, Nóvoa e Zeichner, os quais defendem a idéia que a formação continuada é entendida como importante elemento de mudança das práticas pedagógicas. Nesse quadro, o estudo da prática pedagógica encontra-se calcado na reflexão do professor sobre sua própria experiência pedagógica (SCHÖN, 1997), motivo por que se buscaram subsídios nos conceitos de habitus, competência pedagógica e transposição didática (BOURDIEU, 1972; PERRENOUD, 1993, 1999, 2000).*

PALAVRAS-CHAVE: *Formação continuada; Mudanças na prática docente; Prática reflexiva.*

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, o ponto central é alcançado mediante uma análise da formação continuada do professor e, conseqüentemente, da sua prática docente. Dificilmente é possível pensar sobre esses dois aspectos – *formação e prática* – de forma excludente, porque o trabalho docente reflete uma formação dentro e fora da instituição escolar. No entanto, os atuais cursos de formação de professores têm oferecido um ensino que, primordialmente, vem sendo descaracterizado de suas funções.

Por essas e outras razões, muitos pesquisadores têm envidado esforços para buscar elementos que subsidiem reflexões acerca da formação e atuação desses profissionais. As pesquisas

* Prof. Adjunto (DEDU/UEFS) Doutora em Educação (PUC/SP). E-mail: solange.santos@ig.com.br

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação. Tel./Fax (75) 3224-8084 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: edu@uefs.br

acabam constituindo, apenas, novas perspectivas de trabalho, novas idéias, novas abordagens e novas teorias na área de educação.

Esta investigação traz embutida, de maneira sucinta, alguns elementos teóricos dessas novas tendências que vêm facilitar a compreensão do processo de formação como um *continuum*, numa perspectiva de transformação, de desenvolvimento pessoal e profissional da prática pedagógica.

DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA

Durante muito tempo, a formação inicial¹ foi considerada suficiente para a preparação do indivíduo relativamente a toda a vida profissional. Entretanto, o avanço do conhecimento, nas últimas décadas, e o seu inter-relacionamento com o desempenho profissional trouxeram à tona a necessidade de atualização e de aperfeiçoamento constante dos que atuam na educação.

Rodrigues e Esteves (1993, p. 41) asseveram que:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

Desse modo, é fundamental o estabelecimento de uma formação inicial que proporcione ao futuro professor um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de atualização permanente, em função das mudanças que se produzem.

Por conseguinte, a formação inicial mantém características constituídas na sua gênese, não sendo mais entendida como *locus* que encerra a aquisição da competência necessária “ao ser professor” (NÓVOA, 1995b). A necessidade de continuidade de quem já é professor é criada a partir da responsabilidade pela difusão do saber socialmente constituído, da evolução do conhecimento, quanto aos processos de ensinar e de aprender, do fracasso escolar expresso nos índices de repetência e

evasão dos alunos e das reformas empreendidas no sistema e nos currículos.

Pérez Gómez (1997), referindo-se aos cursos de formação inicial, indica que o modelo que predomina atualmente concebe o professor como técnico. Ele explica que, sob essa ótica, a atividade docente seria essencialmente instrumental, apoiando-se na aplicação de teorias e técnicas científicas. Essa visão determinaria a hierarquização nos níveis do conhecimento em que o conhecimento teórico, sistematizado e controlado, sobrepõe-se a qualquer outro.

Essas questões fizeram surgir o discurso e a prática da formação continuada, redimensionando o papel da formação inicial de professores no desenvolvimento da sua competência para ensinar. Assim, se o curso de formação inicial é condição para um sujeito tornar-se professor, ser professor implica estar em formação contínua.

Por conta disso, Zeichner (1993, p.17) aponta que:

[...] os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorarem com o tempo, responsabilizando-os pelo seu desenvolvimento profissional.

Nessa visão, é válido observar que é recente o conceito de desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de um *continuum* de formação, em que a formação básica é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira permeada por atitudes, conhecimentos e capacidades.

A esse respeito, Zeichner (1993, p.17) alerta que “independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar”.

A importância da chamada “formação continuada”² e do desenvolvimento profissional docente só foi possível com a crítica ao modelo de racionalidade técnica vigente até os anos 80, e da emergência do que pode ser um novo paradigma nos

estudos educacionais: a abordagem crítico-reflexiva. Até então, o processo de desprofissionalização dos professores foi reforçado pelos estudos educacionais em todo o mundo. Como lembra Nóvoa (1995b, p. 15):

Os anos 60 foram um período onde os professores ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; os anos 70 os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; os anos 80 multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

No entanto, desde os meados dos anos 80, ao tempo em que os professores tentavam se colocar no centro dos debates e das problemáticas de investigação, surgiu uma nova literatura pedagógica com obras e estudos sobre profissionalização e/ou proletarização do magistério, cultura escolar, carreira e o percurso profissional, formação como um *continuum*, desenvolvimento pessoal dos professores, bem como pensamento, saberes, crenças e valores.

Ultimamente, um movimento vem dando atenção exclusiva às práticas de ensino completadas por um olhar sobre *a vida e a pessoa do professor* (NÓVOA, 1995b).

Nessa perspectiva, a formação como percurso – trajetória de vida pessoal e profissional - remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de “saber ser, saber fazer, fazendo-se” (PORTO, 2000, p.13). A partir dessa lógica, torna-se possível “relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1997, p.15). Dessa forma, considera-se que a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida, assim também a formação inicial se impõe como indispensável à formação continuada em que “as práticas profissionais se tornem o terreno de formação” (MARQUES, 1992, p. 194).

Por isso, cada momento da formação abre possibilidades para novos momentos num caráter de recomeço/renovação/

inovação da realidade pessoal e profissional tornando, então, a prática mediadora da produção do conhecimento ancorada na experiência de vida do professor e em sua identidade. O fazer cede lugar ao saber reflexivo, entendido como percurso que ocorre na indissociabilidade teoria/prática, condição fundamental da construção de novos conhecimentos e de novas práticas: reflexiva, inovadora, autônoma e transformadora. Essas práticas passam a se impor como condição construtiva da *vida e da profissão de professor*.

Concordando com Nóvoa (1991, p. 25), é válido afirmar que a tendência é a formação continuada adotar como referências as dimensões coletivas das práticas, contribuindo para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores”. Tal tendência aliaria a visão do professor como intelectual e a característica prática da profissão, dando origem ao binômio que define o professor como prático reflexivo.

A formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola.

Isso tudo significa que a mudança educacional está relacionada à formação do professor e à inovação de suas práticas pedagógicas, principalmente na sala de aula, além de estar também associada aos projetos educativos da escola. A esse respeito, Nóvoa (1997, p. 28) refere que “hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. Torna-se importante, portanto, destacar que a trajetória da escola tem sido, quase inteiramente, ordenada de fora para dentro, reduzindo-se o espaço de decisões sobre os seus objetivos, sua organização, suas práticas. Em contraposição, intensifica-se, atualmente, um movimento que procura colocar a escola como espaço de iniciativa e concretização de seus próprios projetos, exigindo, conseqüentemente, que suas práticas, guiadas pela reflexão, transformem-se em práticas mediadas pelo coletivo dos agentes educativos que nela atuam.

A formação continuada é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores, ressaltando-se que o espaço de formação continuada é o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais concebendo essa formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores (NÓVOA, 1997).

Cabe, então, reafirmar que formação continuada e prática pedagógica, como condições de mudanças exigidas, são atividades articuladas e integradas ao cotidiano dos professores e das escolas. Nesse caso, é importante buscar coerência entre as concepções que as desenham e as ações que as revelam/desvelam. Por tal razão, os elementos teóricos a seguir retomam e procuram explicar as concepções aqui referidas.

MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE

Uma das novidades mais relevantes nos últimos anos foi o início de pesquisas centradas no processo de aprender a ensinar, assim como a preocupação em analisar, de uma perspectiva mais global e sistêmica, os processos de mudança e de inovação³, a partir das dimensões organizacional, curricular, didática e profissional.

Não é possível pensar em mudanças no trabalho docente, ou mesmo na escola, se os envolvidos não tiverem em mente todas as questões pertinentes a esse processo, no qual se incluem, além da formação do professor, suas crenças e convicções, seus sentimentos e atitudes, suas motivações, bem como, sua compreensão sobre as “novas realidades”.

Essa transformação vai exigir uma visão mais realista e equilibrada do ensino e do pensamento do professor. Reestruturar não é algo que possa ser entendido da mesma forma, em todas as situações, porque o significado somente será encontrado no contexto. É evidente que os controles centralizados terão que ser substituídos por formas administrativas mais flexíveis e mais ajustadas a cada situação, requerendo maior autonomia das escolas e, especialmente, dos professores, e, para tanto,

o trabalho terá que ser concebido no coletivo e a partir de proposições mais amplas.

De acordo com que assinala Esteve (1995, p. 100), é possível resumir o papel dos fatores contextuais, em relação ao desenvolvimento da função docente:

A mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo a nível de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance do seu trabalho.

Esse desajustamento se deve ao desnivelamento pelo qual vem passando a atividade do professor que perdeu prestígio como profissional, perdeu renda e também perdeu tempo para adquirir maior cultura e melhorá-la.

É verdade que essa crescente desvalorização do professor levou a categoria a um grande desinteresse e até a revolta, estabeleceu uma situação de inércia, de atuação incompetente, que retroalimenta a baixa remuneração. É necessário, no entanto, romper com esse círculo vicioso e ter coragem de ousar. Os professores precisam ter consciência de que detêm poder e que, por isso, podem se colocar em ação e trabalhar para a transformação da escola e da sociedade.

As mais recentes investigações parecem coincidir com referência ao fato que os processos de mudança devem atender, necessariamente, ao que Garcia (1999, p. 47) tem chamado de “dimensão pessoal da mudança”, ou seja, a atenção “ao impacto que a proposta de inovação tem, ou pode ter, sobre as crenças e os valores dos professores”. Essa dimensão pessoal do professor envolve processos reflexivos sobre si mesmo, no contexto profissional, com previsíveis implicações no seu autoconhecimento como pessoa e como profissional.

Por conta disso, a mudança no campo profissional não pode dissociar-se das transformações do campo pessoal. Isso

significa que o professor tenha uma nova maneira de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, de avaliar e de se relacionar com o aluno. Significa, ainda, que a mudança só se desenvolve dentro das escolas se for concretizada no professor. Por essa razão, é necessário dar atenção especial à dimensão pessoal, à maneira de pensar e agir dos professores.

Reforçando, Garcia (1999, p. 47), nas investigações sobre o pensamento dos professores, defende que eles:

Não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional.

É preciso ter presente, nesse processo de mudanças, a dimensão da aprendizagem do professor, uma vez que nessa circunstância é importante envolvê-lo desde a fase de elaboração até a previsão de um programa de formação continuada para responder aos desafios que eles enfrentarão no seu cotidiano. Conforme assevera Pacheco (1996, p. 152), esse tipo de programa deve comportar a existência dos seguintes pressupostos: “capacidade estratégica de tomada de decisão; projectos de investigação/acção; dispositivos de avaliação de acções de inovação; condições escolares favoráveis”. Sem atender a essas condições, a reforma não sairá do papel ou será implantada de forma caricata, resultando num quadro geral de mal-estar docente⁴ (ESTEVE, 1995).

No esforço de inovar seu trabalho educativo, a experiência tem mostrado aos professores que eles não contam com os recursos necessários para investir na qualidade educacional, quer seja no campo da formação em serviço, quer nas relações intra-escolares, quer nos recursos materiais e didáticos e na valorização profissional. Eles têm consciência de que não é possível renovar os conteúdos, a metodologia e a didática sem os meios necessários. É a partir dessa percepção que nascem muitos focos de resistência: inadequação de propostas recebidas no contexto de trabalho, “acomodação” ou “imobilismo” relativamente,

a situações já existentes com relação a métodos, conteúdos ou atitudes que adotaram no decorrer da trajetória profissional. Por esses motivos, advém a resistência a qualquer tipo de mudança que venha a ocorrer em seu espaço pedagógico.

No entanto, é fundamental entender que nem toda inovação é necessariamente favorável, e nem precisa sê-lo o tempo todo e em qualquer circunstância. Considera-se como atitude inovadora a capacidade de adaptar ou rechaçar uma determinada proposta de inovação, já que o acontecimento educacional não é uniforme e, sim, multivariado e contextual.

Sobre a revisão do papel atribuído ao professor no processo de reforma, Canário (1993, p. 98) considera:

Até agora ele tem sido encarado, fundamentalmente, como o executor de decisões e de proposta de mudança que lhe são exteriores. A reinvenção da escola exige, também como condição necessária, que o professor, em vez de “aplicar” a reforma, possa emergir como produtor de inovações.

Na verdade, assumir que o processo de mudança educacional se faz com a participação dos professores traz, em decorrência, a inclusão da formação continuada, como um dos seus elementos consecutivos e não como uma condição prévia da mudança, ou como forma de garantir sua implementação. A formação precisa, então, ser tomada como um processo de aprendizagem constante, conectado com as atividades e com as práticas profissionais, assumindo características de um *continuum progressivo*. Isso é o oposto de se definir, a partir das instâncias superiores do sistema, ações formativas voltadas para a implementação de algumas inovações, sem levar em conta o coletivo e as situações problemáticas da prática do professorado.

Para Glatteer (1995), a literatura sobre inovação tem identificado três abordagens que põem em prática uma idéia inovadora: a coerção, baseada na autoridade, ou mesmo no poder da hierarquia, a negociação/manipulação, por meio de apelos emocionais e interesses pessoais, e a persuasão racional e o argumento lógico. Acrescenta que qualquer que seja a estratégia há sempre forças naturais de inércia que resistem à mudança.

Na perspectiva de Hutmacher (1995), inovações não escapam à lógica do decreto. Acredita que mudanças são construídas coletivamente e dependem das condições da criatividade das escolas. Essa reflexão centra-se no papel dos profissionais e dos alunos, nas escolas. Sua relação com o sistema educacional seria a base das mudanças que se manifestariam em diferentes níveis:

As relações quotidianas de cooperação, de partilha e de coordenação entre professores e alunos no plano mais elementar.

A relação que liga uns e outros à escola, e mais concretamente ao estabelecimento enquanto colectivo local concreto que se situa num plano intermédio.

As relações que ligam este colectivo, o estabelecimento de ensino, às outras componentes do sistema educativo, nomeadamente à hierarquia, num plano de conjunto de sistemas (HUTMACHER, 1995, p. 54-55).

Sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, Gimeno Sacristán (1992) observa que ela depende diretamente do funcionamento da escola. Desse modo, as dimensões curriculares coletivas, a organização como referência do profissionalismo docente e o resgate da dimensão política global da prática passariam a ser analisadas. Para ele, além do currículo real, o currículo oculto exerce grande influência sobre o que se ensina em uma instituição. O funcionamento coletivo da comunidade escolar interferiria em elementos do cotidiano educacional que, por sua vez, muito ensinariam a todos.

Em relação ao profissionalismo docente, a identidade docente é fruto de “padrões de comportamentos dirigidos não só pela cultura, a sociedade e a política educativa externa, mas de forma mais imediata pelas regulações coletivas e disseminadas como uma espécie de estilo profissional” (GIMENO SACRISTÁN, 1992, p. 71-72). O que haveria de permanente é que “as condições de trabalho e as oportunidades profissionais afetam

o grau e a forma sob a qual os professores se envolvem ativamente nas suas classes”. Enfim, se o trabalho docente é regulado pelas instituições e pela tradição da atuação, é necessário criar condições efetivas para que ele se dê como uma construção consciente e coletiva de um projeto de escola.

Sendo assim, a dimensão política global da prática envolveria o reconhecimento da necessidade de “reclamar para os professores as melhores condições para o exercício de seu trabalho e para o seu desenvolvimento profissional como as que pedimos que eles fomentem para seus alunos” (GIMENO SACRISTÁN, 1992, p. 82). Nesse aspecto, o crescente discurso sobre a autonomia da escola é visto como um movimento de retirada do Estado da manutenção do sistema educacional, criando-se o risco de aumentar os problemas já existentes ou de criar outros.

Para esses três autores, a gestão escolar é ponto estratégico da escola como âmbito inovador. Assim, mudanças terão que ser profundas, atingindo desde a estrutura geral, organização do trabalho escolar, distribuição de tempo e do espaço até a forma de conceber e definir o currículo, a ação docente e a participação dos alunos.

Vale ressaltar que, sobre a essência da mudança e as suas implicações para a educação, alguns pontos se mostram relevantes: o conflito constitui elemento necessário à mudança; as mudanças nas escolas são necessárias; os professores são a chave da mudança e aprendizagens sociais. Por isso, é importante que eles, os professores, manifestem a vontade de mudar, bem como a capacidade para enfrentar mudanças e efetivá-las; nessa perspectiva os instrumentos políticos administrativos devem ser coerentes, mesmo porque o professor questiona o caráter prático da mudança.

O PROFESSOR REFLEXIVO TRANSFORMA A SUA PRÁTICA

Nos últimos anos, a literatura especializada tem defendido, reiteradamente, a necessidade de se estar constantemente pensando a formação inicial e continuada do professor, devido à situação em que se encontra o ensino público ou a deficiência de sua formação.

Do meu ponto de vista, além dessas razões, espero que o professor esteja constantemente atualizado na área de conhecimento em que atua, transmitindo informações, valores fundamentais, ajudando o educando a adotar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos críticos sobre as informações alternativas. Neste âmbito, o professor deve ser sensível às transformações econômicas, sociais e culturais, tomando em consideração as novas e diversificadas necessidades da sociedade.

Nessa perspectiva, o processo de formação continuada do professor deve ser analisado, a partir das ações desenvolvidas nos grupos e instituições, relacionando essas ações com a cultura e as estruturas sociais e políticas nas quais se desenvolve a formação, compreendendo-as como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais, através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades⁵ são construídos. Assim, os professores que participam desse processo precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas, através de formas sociais historicamente produzidas, e como essas formas incorporam interesses particulares.

É necessário, para isso, desenvolver modos de investigação que examinem como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de “verdade”⁶ e estilo de vida. Na realidade, o que tem sido recorrente nas escolas é apenas o exame de como a experiência é moldada, vivida e tolerada dentro das formas sociais particulares. Entendo, assim, que o poder tem um significado mais amplo em sua relação com o conhecimento do que geralmente reconheço.

Foucault (1980, p. 82) argumenta que o poder não apenas produz o conhecimento que distorce a realidade, mas também produz uma versão particular da “verdade”. Por sua vez, Giroux citado por Welch (1997, p. 31) argumenta, também, que o poder não mistifica ou distorce simplesmente a “verdade”. Seu impacto mais perigoso é sua relação definitiva com a “verdade”, os efeitos da verdade que ele produz.

Ademais, sempre que o professor lida com um conhecimento qualquer, deve se preocupar em julgar se ele é válido ou correto, isto é, qual é seu valor de verdade. Por essa razão, é parte integrante de uma teoria do conhecimento refletir sobre a “verdade”.

É fundamental, então, notar que a compreensão mais presente em nosso sistema educacional é aquela que entende o conhecimento ou a “verdade” como descoberta. Uma noção como essa tem desdobramentos políticos e epistemológicos profundos, nas práticas dos professores, e, por isso, é preciso iluminar sua gênese, de modo a permitir maior consistência e consciência nas ações educativas.

Para a “verdade” produzida pelo poder, os professores precisam desenvolver discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas, enquanto “corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder e, por outro, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas” (GIROUX, 1997, p. 124). Fica, portanto, entendido que a prática pedagógica aponta para a necessidade de se questionar como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas na dinâmica da vida escolar.

A falta de percepção ou desconhecimento dessa necessidade tem levado os professores a acreditar, muitas vezes, que a “verdade” se encontra nos fundamentos teórico-metodológicos, pregados pelas propostas curriculares oficiais, nos livros didáticos, no projeto pedagógico de cada unidade escolar, e, muitas vezes, nos programas de formação continuada de que participam.

Outro fato se refere à carga muito difícil que os professores têm de assumir. Isso porque, frequentemente, eles são considerados culpados pelo fracasso escolar dos alunos, a ponto de se perguntarem em que medida eles têm poder para identificar que interesses estão sendo atendidos, que outros estão sendo excluídos; se têm condições objetivas para resolver os diferentes tipos de arranjos educacionais presentes nas escolas; se têm formação para minimizar, pelo menos, a situação difícil em que vivem.

Tudo isso ressalta a importância de compreender as relações estabelecidas entre poder e conhecimento. No estudo dessas relações, é importante entender que o conhecimento deve ser ligado à questão de poder, o que sugere que pesquisadores devem levantar questões acerca de suas pretensões à “verdade”, bem como acerca dos interesses a que esse conhecimento

serve. É que o valor dele está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e transformação social. Assim, o conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreender, não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos.

Na visão de McLaren (1997, p. 215),

O conhecimento deve ser examinado não somente em relação às maneiras pelas quais pode representar ou mediar inadequadamente a realidade social, mas também em relação às maneiras pelas quais ele de fato reflete a luta diária das vidas das pessoas. É importante entender que o conhecimento não somente distorce a realidade, mas também oferece bases para entender as condições atuais que informam o cotidiano.

Tal argumento depreende-se que os professores têm como função examinar o conhecimento, tanto em relação à maneira pelo qual esse representa inadequadamente ou marginaliza visões particulares do mundo, quanto pelas maneiras que ele oferece uma compreensão mais profunda de como o mundo do estudante é, de fato, construído pelos seres.

Convém que aqui se faça um parêntese para tecer alguns comentários sobre o significado dos termos “conhecimento” e “saber”. Normalmente, educadores utilizam-nos de forma indistinta. Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p. 312) usam essas denominações sem uma diferenciação rígida, mas com uma tendência a diferenciá-las da seguinte forma:

“Conhecimento” aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o “saber”, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação.

Ao se discutir sobre os conhecimentos do professor, torna-se significativo analisar a contribuição de Shulman⁷ (1986) porque traz de volta ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como esses conteúdos se transformam em ensino.

Para ele, a atual separação entre conteúdos de ensino e conteúdo pedagógico tem levado docente e pesquisador a valorizarem, em seus trabalhos, os aspectos de ordem psicológica e/ou metodológica, deixando de lado a relação orgânica com o conhecimento de referência e que é a fonte de exemplos, explicações e de formas de lidar com os erros e mal-entendidos dos alunos. Ele, então, se propõe a investigar “o que sabem os professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os conteúdos, como e por que se transformam no período de formação e como são utilizados em sala de aula” (GARCIA, 1997, p. 56). O autor distingue então três categorias de conhecimentos do professor: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular.

O *conhecimento do conteúdo* refere-se ao conhecimento de que é especialista o professor. Nessa categoria, o professor precisa transformar o conhecimento específico em conhecimento compreensível para o nível de escolaridade em que o aluno se encontra. O professor precisa ir além do conhecimento dos fatos e conceitos de um determinado domínio, torna-se necessário compreender a estrutura da matéria.

A segunda categoria, *conhecimento pedagógico do conteúdo*, é o tipo de conhecimento que permite ao professor perceber quando um tópico é “mais fácil ou mais difícil”, quais as experiências anteriores que os alunos possuem e as relações possíveis a serem estabelecidas. Inclui todas as formas de que lança mão o professor para transformar um conteúdo específico em aprendizagem, como, analogias, demonstrações, experimentações, explicações, exemplos, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros.

Finalmente, o *conhecimento curricular*, categoria que diz respeito ao currículo. É o conjunto de programas elaborados com assunto específico a ser ensinado nos diferentes níveis e séries de escolaridade e os respectivos materiais a serem utilizados para a obtenção da aprendizagem pretendida.

Do ponto de vista didático, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* tem adquirido importância nos estudos sobre o pensamento do professor. Representando uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensiná-la.

A importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (GARCIA, 1997, p. 57).

Tendo em vista os propósitos de ensino, Shulman (apud MIZUKAMI; NOMO, 2001, p. 3) assevera que “o *conhecimento de conteúdo pedagógico* emerge quando o professor tenta ensinar determinado conteúdo a seus alunos”. Considera, ainda, que o conteúdo e os propósitos pelos quais se ensina tais conteúdos são o coração dos processos de ensino e aprendizagem, destacando a pouca importância que tem sido dada ao conteúdo específico, nos estudos sobre o ensino. Com essa preocupação, Shulman identifica o *conhecimento de conteúdo pedagógico* como um novo tipo de conhecimento da área desenvolvida pelo professor, ao tentar ensinar um tópico em particular aos seus alunos. Esse tipo de conhecimento deve ser revisto e melhorado pelo professor, para que possa haver uma real aprendizagem por parte dos alunos.

Como resultado dessas reflexões, é preciso repensar e reestruturar programas de formação inicial ou continuada, nos quais a natureza da atividade docente possa encarar *os professores como intelectuais transformadores* (GIROUX, 1997) capazes de assumir uma atitude reflexiva, em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam. Essa categoria de *intelectual transformador* é, segundo Giroux, útil de diversas maneiras:

Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição

em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p. 161).

Ainda conforme Giroux, os professores não devem ser vistos apenas como operadores profissionalmente preparados, mas, sim, como indivíduos livres, capazes de integrar o pensamento e a prática, o que significa encará-los como profissionais reflexivos, dedicando-se especialmente aos valores intelectuais e ao fomento da atividade crítica dos educandos.

Essa forma de encarar os professores como intelectuais propicia uma forte crítica às ideologias tecnocratas e instrumentais subjacentes à teoria educacional. Tal teoria preconiza a divisão do trabalho, atribuindo pouca influência dos professores sobre as condições ideológicas e econômicas do seu trabalho. Acreditando que o papel do ensino não se reduz ao simples treinamento de habilidades práticas, mas, que envolve a educação de intelectuais, portanto, a categoria de intelectual visa aos fins da educação, aos princípios norteadores do desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.

McLaren (1997, p. 264) acompanha Giroux e Aronowitz no uso do termo *intelectual transformador* para descrever aquele que tenta inserir o ensino e a aprendizagem diretamente na esfera política, argumentando que o ensino representa tanto uma luta pelo significado quanto uma luta sobre as relações de poder.

Na hipótese de se levar em conta o pensamento de Giroux (1997), torna-se necessário, também, contextualizar, em termos políticos e normativos, as funções sociais concretas desempenhadas pelos professores que deverão assumir todo o seu potencial como profissionais reflexivos. Como ele sugere, trata-se de dar “voz” aos professores, encará-los como seres pensantes, intelectuais, e não como executores reconhecendo a importância de valores,

ideologias e “princípios estruturadores que dão significados às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores” (GIROUX, 1997, p. 99).

As idéias expostas apontam para a necessidade de, no campo da educação continuada, atentar-se para o desenvolvimento de um profissional capaz de refletir nas suas ações, durante e após realizá-las. Esse tipo de profissional, segundo Schön, seria aquele que reflete na ação, assim como também repensa a reflexão realizada no ato.

Por essa razão, a formação continuada vem sendo apontada por pesquisadores como “um processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100).

Com essa perspectiva e a idéia que é na situação real que se gesta a possibilidade de transformação e de construção da escola, é que vejo a necessidade de me aproximar das práticas pedagógicas, buscando compreender como vão se construindo, no exercício da profissão, saberes e crenças que dão suporte à própria prática.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

A formação referida aqui, deve ser aquela que busca alicerçar-se “numa reflexão, na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Assim, este estudo está calcado na reflexão do professor sobre sua própria experiência, sobre as concepções que ele tem de seu próprio fazer pedagógico, aspectos que, no momento, vêm nortear um novo olhar teórico-prático sobre essa formação.

Revisitando a literatura educacional, vale destacar as reflexões de alguns pesquisadores sobre a formação de professores como profissionais reflexivos, a exemplo daquelas feitas por Schön (1997), Zeichner (1993), Nóvoa (1995 a, b, 1997) e Pérez Gómez (1997), na pretensão de introduzir novas abordagens no debate sobre a formação de professores, saindo de uma

perspectiva centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, entre outras) para uma perspectiva centrada nos professores como profissionais reflexivos, capazes de identificar as características do seu trabalho técnico e científico e o tipo de conhecimentos e competências que são chamados a colocar em prática.

Assim, na opinião de Pérez Gómez (1997), *aprende-se fazendo e refletindo **na e sobre** a ação*. Nóvoa (1997) relaciona a formação desses profissionais ao desenvolvimento pessoal (produção na vida do professor), ao desenvolvimento profissional (produção da profissão) e ao desenvolvimento organizacional (produção da escola).

Com relação ao desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1997) parte do pressuposto que a formação deve ocorrer através da reflexão sobre a própria prática e sobre a reconstrução da identidade pessoal. Dessa forma, o movimento dialético *ação-reflexão-ação* é considerado como fundamento básico na formação contínua desses profissionais. Quanto ao desenvolvimento profissional, ele deixa clara a importância de os professores assumirem o papel de produtores de sua profissão. Em relação ao desenvolvimento organizacional, aponta para uma necessária comunhão entre a formação docente e os projetos escolares. A esse respeito, reitera a idéia de que a formação deve dar-se no dia-a-dia do professor, na escola, entendendo e defendendo a formação dos professores como um contínuo fundamental em suas vidas e na vida das escolas.

Nessa perspectiva mais recente sobre a formação do professor, Schön (1997) pressupõe que “a crise na educação esteja calcada entre o **saber escolar** e a **reflexão na ação** dos professores e alunos”. Ele enfatiza que existe, em primeiro lugar, a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores supostamente possuem e podem transmitir aos alunos. “É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites como proposições estabelecidas na sequência de pesquisa”. Ainda enfatiza a necessidade de a prática reflexiva estar presente em diferentes estágios da formação e nas práticas profissionais do professor, e que o desenvolvimento dessa prática deve integrar o contexto institucional.

Na compreensão da importância do ensino reflexivo para o profissional prático, é importante e necessário destacar três conceitos diferentes que integram o pensamento reflexivo, na sua acepção mais alta: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1997, p. 26).

O *conhecimento-na-ação* é o conceito inteligente que orienta a ação, ainda que esse conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passada, tenha se consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas. “Saber fazer e saber explicar o que se faz são duas capacidades intelectuais distintas” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.104). O *conhecimento-na-ação* é aquele que orienta boa parte das atividades do professor, ainda que de modo inconsciente e mecânico. É um conhecimento de *crenças*, muitas vezes implícitas e fundadas em teorias científicas ou espontâneas, cuja experiência prática do profissional se expressa no seu **saber fazer**.

Reflexão-na-ação é o processo mediante o qual o professor aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade. Para Schön, esse componente prático reflexivo permite aos professores, no seu cotidiano, pensar sobre o que fazem e, ao mesmo tempo, em que atuam, ou seja, “reporta-se ao pensamento do professor durante o ato de ensino, permitindo-lhe improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incertezas e instabilidade na sala de aula”, num processo dialógico com a situação problemática, numa interação particular que exige uma intervenção concreta. Na *reflexão-na-ação* “pode considerar-se primeiro o espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 104). Nesse contato com a situação prática, não só o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, como pode perceber o processo dialético da aprendizagem.

Sobre o terceiro componente, *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*, Schön (1997, p. 105) considera-o como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação, enquanto

capacidade que se tem, após a reflexão, de construir conhecimentos, inovar e formular propostas, buscar soluções no sentido da compreensão e reconstrução da sua própria prática.

Assim, *a reflexão sobre a ação* é considerada um componente essencial e permanente, no processo de formação do profissional, porque considera, na ação individual e coletiva, não somente características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados, na fase do diagnóstico e de definição do problema, na determinação de metas, e na escolha de meios. Na concepção de Pérez Gómez, são ainda importantes os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade, utilizadas pelo profissional, quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas. Em síntese, *a reflexão sobre a ação* analisa o *conhecimento-na-ação* e a *reflexão-na-ação*, em relação à situação problemática e ao seu contexto.

É importante considerar que os três processos explicitados constituem o pensamento prático do profissional - o professor - pois não são excludentes entre si, completam-se para garantir uma intervenção prática racional.

Também é importante frisar que a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos, uma vez que o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão, se for integrado significativamente. E essa integração se dá em esquemas de pensamento mais genéricos, ativados pelo indivíduo, quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza sua própria experiência, uma vez que a reflexão não é um conhecimento puro e, sim, um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Os estudos sobre o pensamento do professor, sobre o ensino reflexivo e sobre a base de conhecimento têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional e pessoal, ao longo do exercício da docência. Isso leva a considerar que existe um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação, quando é necessário tomar atitudes imediatas.

O ensino reflexivo considera, basicamente, que as crenças, os valores e hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão daria aos professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes às suas práticas, para que possam ampliá-las, transformá-las e torná-las alimento para novas ações.

Dessa concepção, deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir na sua própria prática, com a expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Nesse sentido, a proposta de formação de um profissional reflexivo, que se fundamenta na solução de problemas da prática, é aquela capaz de melhor preparar o docente para o enfrentamento de situações futuras, para torná-lo mais consciente de seus padrões de trabalho, dos princípios, dos pressupostos e dos valores subjacentes às suas rotinas e a seus hábitos de trabalho.

No seu cotidiano, o professor deve ser capaz de ensinar de uma maneira que combine o técnico com o reflexivo, o teórico com o prático, o universal com o concreto. Então, o êxito desse trabalho vai depender da capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, através de uma interação inteligente e criativa com a prática. Assim, o professor se faz reconhecido como um sujeito de um fazer e um saber que, através de um trabalho de reflexibilidade crítica permanente sobre a prática, vai reconstruindo o seu próprio trabalho.

Percebe-se, então, que o pensamento prático do professor é de importância vital para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, para desencadear uma mudança radical nos programas de formação de professores e para promover a qualidade de ensino na escola, numa perspectiva inovadora. Ter em consideração essas características do pensamento prático do professor me obriga a repensar a natureza do conhecimento acadêmico, mobilizado na escola, e os princípios e métodos de investigação “na” e “sobre” a ação e o papel do professor como profissional prático-reflexivo.

A formação de professores centrada na investigação envolve esforços, no sentido de encorajar e apoiar pesquisas, a partir de suas próprias práticas, sendo o “ensino encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias e as práticas dos professores uma legitimidade” (ZEICHNER, 1993).

Sugerem os autores mencionados a necessidade de interpretar e analisar o contexto da realidade educativa, planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade. Ser professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o **saber fazer** e tem a compreensão que os saberes necessários à prática docente precisam ser construídos cotidianamente, a partir de situações imprevistas que, freqüentemente, fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem.

Dias-da-Silva (1998) reitera a idéia que muitos dos saberes docentes são construídos durante o exercício da prática docente. A partir dessa construção e posterior reconstrução, a autora aponta para a necessidade de trabalhos de intervenção que incluam reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas, sobre as concepções que os professores têm de seu próprio fazer pedagógico, sobre as contradições e dilemas presentes no cotidiano de sala de aula. Disso resulta, inevitavelmente, a advertência sobre a importância de se investir numa profissionalização que acompanhe a própria prática docente.

Dando seguimento a essas reflexões, torna-se importante analisar a questão dos eixos da prática pedagógica que permeiam todo o texto.

EIXOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Mesmo sabendo que teorias, às vezes, são insuficientes para explicar as particularidades ou os momentos menos visíveis da prática, é possível destacar alguns subsídios nos conceitos de *habitus*, *competência pedagógica* e *transposição didática*. A tentativa é de compreender o trabalho do professor e a sua relação direta com a produção do conhecimento, procurando perceber até que ponto esse professor tem consciência das ações, das atitudes e das decisões que toma frente ao conhecimento e frente a incidentes, que estão a ocorrer freqüentemente.

No quadro de complexidade da docência, um dos grandes impactos seria o confronto com uma infinidade de diferenças com as quais o professor tem que conviver, em sala de aula, e com as quais tem de aprender a lidar. Apesar do empenho e dedicação desenvolvidos e de o professor não dominar todos os processos inerentes ao seu trabalho, o acaso e a intuição estão presentes em sua prática cotidiana, tornam-se responsáveis por seus êxitos e seus fracassos.

Perrenoud (1993, 1999) considera que, para se compreender o que se passa entre a investigação e o ensino importa ter uma imagem realista e adequada da prática pedagógica e de sua relação com o conhecimento. Mas, se os professores não compreendem bem em que condições e com que tipo de racionalidade desenvolvem o seu trabalho, não poderão saber em que medida os resultados da investigação em educação podem incidir sobre as suas práticas.

Independente das diversas interações que ocorrem na sala de aula, a prática pedagógica é constituída por uma sucessão de microdecisões das mais variadas naturezas, mesmo em classes mais ordenadas e controladas.

Essas condições desafiam o professor a vivenciar uma situação pouco habitual, ou a encontrar-se numa situação suficientemente habitual. Sendo assim, ele pode enfrentar quaisquer situações, mais ou menos consciente, valendo-se de um conjunto de esquemas de ação, mas também de percepção, de avaliação e de pensamento. Ao se encontrar diante de um novo problema, ele vai sentir necessidade de transpor, diferenciar, ajustar os esquemas disponíveis e coordená-los de uma maneira original. Nessa situação, o “improviso” deriva de esquemas disponíveis em larga medida, inconscientes e dominados pelos fluxos dos acontecimentos.

Essa improvisação da ação pedagógica não quer dizer que o professor chegue à sala de aula sem projetos ou sem preparação. As intenções didáticas variam, não só conforme os professores, os momentos e o tipo de atividade, mas também conforme o grau e o gênero de preparação. Descrita por Perrenoud (1993), a referida preparação consiste em reunir e organizar informações e materiais em função do projeto didático. Considera, também,

a improvisação um fio condutor ou uma linha estratégica na elaboração de atividades a serem desenvolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, no desenvolvimento de qualquer atividade, o professor deve se inspirar num projeto pedagógico, num roteiro, num conjunto de regras de ação mais ou menos presente no seu espírito. A partir daí, conforme o desenvolvimento da atividade, se afastará muito ou pouco dos objetivos estabelecidos no seu plano de trabalho. É aí que intervém o *habitus* que Perrenoud (1993) definiu como “sistema de esquemas de percepção e de acção que não está total e constantemente sob controle da consciência”.

Bourdieu (1972, p. 178-179) define com mais precisão o *habitus*:

Como um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas às situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos ou ainda esse sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza.

A noção de *habitus* aqui presente aponta para um universo complexo do “ser professor”. Nesse universo, a ação docente não estaria calcada em princípios explícitos, fugindo, assim, do tipo de racionalidade que vê a docência como aplicação de teorias e receitas. Com base nesses mecanismos, a prática atuaria sobre o professor como *locus* de formação. Outrossim, muito da sua prática, nos impasses, é guiado pela intuição, por sensações e percepções que lhe sobrevêm em momentos de inesperada perplexidade. A direção dada à ação contrária ou diferente da habitual é dirigida pelo *habitus* do professor, cujo domínio do campo escolar lhe facilita a tomada de microdecisões, quando surpreendido por acontecimentos incidentais da prática. O *habitus*, assim, funciona na atividade pedagógica integrando,

de uma forma mais ou menos consciente, a totalidade dos dados “o que se fez, o que pode ainda ser feito ou o que se deveria fazer nesta situação, tendo em conta os princípios didáticos e os diversos obstáculos”.

Para esse autor, a prática pedagógica na sala de aula não é a concretização da teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas; ela é muito mais do que isso e a sua própria concretização está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões. Nesse sentido, a transformação de práticas passa tanto por transformar o *habitus*, como por colocar à disposição do ensino novas teorias da aprendizagem ou novas receitas didáticas.

Logo, na prática pedagógica, deve-se dar mais importância ao *habitus* do que se preocupar com os esquemas explícitos de atuação do professor, uma vez que a mudança de *habitus* está subordinada a uma transformação das estruturas.

Tanto para Bourdieu quanto para Perrenoud, os *habitus* precisam ser transformados, para que haja mudanças nas estruturas da prática pedagógica. Bourdieu (1972, p. 43) enfatiza ainda que:

A transformação dos constrangimentos e das condições objetiva do ensino daria um maior contributo para a modificação das práticas do que a difusão de idéias ou de receitas pedagógicas novas.

Um outro eixo bastante discutido, no novo paradigma de Formação de Professores, é a *competência pedagógica*, considerando *competência* como a capacidade de agir eficazmente, em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Assim, a competência é adquirida a partir da combinação dos conhecimentos construídos e armazenados, ao longo da experiência e da formação docente, bem como, do conhecimento prático reflexivo. Isso significa que, à medida que o professor vai aprendendo a entender a realidade do ensino e os problemas, torna-se capaz de manejar, com sucesso, os fatores aí existentes, criando condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades. Construir uma *competência*,

para Perrenoud (1999), significa “aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes de interferência para agir na prática”.

Para Perrenoud (2000, p. 15), essa noção de *competência* designa “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Para tal, insiste em quatro aspectos:

1. As competências não são saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas, também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Ainda, para o autor, quando se descreve uma situação de *competência*, evocam-se três elementos que se complementam:

1. o tipo de situação das quais há um certo domínio;
2. os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o savoir-faire e as competências mais específicas, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
3. a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situações complexas e em tempo real (PERRENOUD, 2000, p. 16).

Por sua vez, Perrenoud (1999, p. 24) assevera que a *competência* orquestra um conjunto de esquemas, envolvendo percepção, pensamento, avaliação e ação:

[...] um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão, etc.

Os elementos de que os professores necessitam para atingir a *competência pedagógica* deverão, pois, ser encontrados, em parte, no processo de formação contínua, em que eles se acham envolvidos e que incide, certamente, numa atitude reflexiva sobre a própria prática, o que lhes permite tomar consciência dos fundamentos de suas ações, em sala de aula, e numa atitude crítica diante dos erros e acertos cometidos. Sendo assim, o desenvolvimento de *competências* vai depender da existência de condições favoráveis à mudança, na escola, o que permite a troca de idéias, o incentivo à experiência e à valorização do professor. Fica claro que a competência pedagógica somente se constrói no contato com a prática e na formação de um *pensamento prático reflexivo do professor* (SCHÖN, 1997).

Esse processo de formação, que envolve a ação-reflexão-ação sobre a prática, possibilita a construção de novos conceitos, e o confronto com os já existentes, no âmbito do ideário pedagógico, fruto de sua formação inicial, para que possam os professores responder às mudanças que se operam constantemente na realidade.

Nesse sentido, a *competência* a ser trabalhada nos cursos de formação de professores deve envolver a capacidade de construção de conhecimento, fruto da coordenação entre os conceitos trabalhados por diversos teóricos e os elementos provenientes de suas práticas cotidianas. É que, no exercício

dessas práticas, esses professores devem refletir coletivamente sobre o que ensinar e o que aprender, buscando/construindo novos conhecimentos que possam dar conta da complexidade de situações que enfrentam, no cotidiano escolar, e daquelas vividas pelos alunos, fora da escola ou após o período de escolarização.

O terceiro eixo dessa abordagem é o que Chevallard⁸ (1985) designa como *transposição didática*, que se refere à necessidade de “transformar os saberes sábios tornando-os ensináveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicações e trabalho” (PERRENOUD, 1993). Nesse processo, o professor tem a necessidade de fazer a *transposição didática* do conteúdo apreendido, durante o seu processo de formação, para o conteúdo específico necessário ao exercício da profissão. Portanto, esse profissional necessita ter uma formação que vá além do domínio dos conhecimentos específicos de sua área de conhecimentos, precisa, também, da formação político-pedagógica e epistemológica.

Perrenoud (1993, p. 25) aponta, ainda, para as transformações a que os saberes são submetidos, a fim de se tornarem conteúdos ensináveis, apresentando três fases:

1. dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de uma forma mais geral, da cultura extra-escolar ao curriculum formal);
2. dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (ou do curriculum formal ao curriculum real);
3. dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do curriculum real à aprendizagem efetiva dos alunos).

A *transposição didática* ocorre através da escolha do saber ensinar e da sua adaptação ao sistema. Existe aí um processo que leva a deformar, a estabelecer coerência e até a criar novos conhecimentos. Do resultado desse processo, estabelece-se o saber escolar. A maneira como se dá essa adaptação é que vai determinar o conteúdo e a forma como o saber será aprendido.

Um dos momentos da *transposição didática* se dá no momento em que o professor define o *saber a ser ensinado*, através da

elaboração de programas de ensino, da administração do tempo escolar, da tradução dos saberes científicos e eruditos em atividades, exercícios, sínteses, entre outros. Com essa elaboração, não temos apenas a preocupação de estabelecer as mudanças, quanto à forma de conceber o objeto do conhecimento, mas, sobretudo, mudanças na definição de qual saber privilegiar na escola.

A par disso, fica evidente que o processo de *transposição didática* é trabalho complexo, que produz um saber específico. Os professores devem ter clareza de que, além da competência em relação ao conteúdo com o qual irão trabalhar, precisam necessariamente saber como transformar o conteúdo científico aprendido em um conteúdo escolar a ser aprendido pelo aluno.

Vale ressaltar, ainda, um texto de Perrenoud (1993, p. 24), para um maior esclarecimento desse aspecto:

Importa saber assinalar que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras, fichas). Além disso, deve inscrever-se num contrato didático viável, que fixa o estatuto do saber, da ignorância, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e das respostas. A transposição didática dos saberes e a epistemologia que sustenta o contrato didático baseiam-se em muitos outros aspectos para além do domínio acadêmico dos saberes.

CONSIDERAÇÕES

De início, é necessário entender que formar professor é viver constantes “desafios”, caracterizados pelos medos e mitos, pelo avanço da ciência frente ao senso comum, pelas questões políticas e sociais, pela compreensão do conhecimento. Neste campo cognitivo, inclui-se a cultura e a arte, como forma de ser, de pensar, de sentir e de agir, que devem estar concatenadas na vida pessoal e profissional do docente.

Pensar a formação continuada do professor significa ter presente como eixo fundamental, a prática reflexiva norteadas pela pesquisa. Logo, a reflexão na própria prática, sob os aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos inseridos no cotidiano do professor, vai incluir o conhecimento teórico como componente da prática docente e vice-versa. Esse conhecimento não se reduz ao saber científico, mas inclui a dimensão da diversidade cultural com a qual os professores poderão apreender o significado da vida e da sociedade.

Portanto, dentro desse quadro de referências, é que as propostas de formação em serviço devem ser analisadas, de certa forma, encaixando-se nas concepções de formação abordadas neste trabalho. A perspectiva é que essas propostas procurem, junto com os professores, refletir sobre os saberes por eles construídos e, em consequência, sobre a prática que vem acompanhando suas atividades profissionais, a partir do “olhar” sobre as modificações nela efetivadas.

CONTINUING FORMATION FROM A PROFESSIONAL AND PERSONAL CHANGING PERSPECTIVE

ABSTRACT — *This study deals with the investigation of formation as a continuum and how that can contribute to changing in the teaching practice from a personal and professional perspective. For such a purpose a theoretical frame has been built based upon Garcia's, Gómez's, Nóvoa's and Zeichner's postulates, all of them supporting the idea that continuing formation is conceived of as an important factor of changing in teaching practices. In that context, the study of the pedagogical practice is founded on the teacher's reflexion concerning his/her own pedagogical experience (SCHÖN, 1997), that is one of the reasons why subsidies have been looked for in the concepts- habits, pedagogical competence and didactical transference (BOURDIEU, 1972; PERRENOUD, 1993, 1999, 2000).*

KEY WORDS: *Continuing education; Changings in didactical practice; Reflexive practice.*

NOTAS

- ¹ Entende-se por formação inicial a preparação profissional construída em nível médio, pelas Escolas Normais, e em nível superior, pelas Instituições de Ensino Superior que forneçam Cursos de Graduação Plena. É a formação que habilitará o professor para o seu ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico.
- ² Para tentar definir formação continuada de professores, é tomada como referência a contribuição da ANFOPE (1998, 2000): do seu ponto de vista, essa formação profissional proporciona novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios pedagógicos. Assim, considera a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial, e, vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz com o cotidiano.
- ³ Fullan apud Pacheco (1996, p. 150) afirma que a natureza da mudança educacional é explicada por quatro conceitos: mudança, inovação, reforma e movimento. A inovação é freqüentemente utilizada para referir mudanças curriculares específicas, enquanto o termo reforma diz respeito a mudanças fundamentais e globais.
- ⁴ ESTEVE, (1995, p. 98) Expressão mal-estar docente (malaise enseignant, teacher burnout) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência devido à mudança acelerada.
- ⁵ Entende-se por subjetividades algo que precisa ser admitido e compreendido como parte da construção de significado inerente às relações sociais que se estabelecem no campo da pesquisa.
- ⁶ O termo verdade é dos mais complexos para ser conceituado, pois origina-se de um julgamento (habitual, consensual ou arbitrário) e, mais ainda, como todo juízo de valor (tal como o conhecimento que o provoca), é uma ocorrência histórica, ou seja, é relativo à Cultura e a Sociedade na qual emerge em certos momentos.

⁷ Para Fiorentini, Souza Jr.e Melo (1998, p. 315-316), Shulman usa o termo *Knowledge* que tanto poderia ser traduzido por saber como por conhecimento. Preferimos traduzi-los por conhecimento quando Shulman, seguindo aquilo que Zeichner (1993) chama de “tradição acadêmica”, divide o conhecimento do professor em categorias gerais que colocam ênfase no saber disciplinar relativo às matérias a ensinar. Entretanto, preferimos traduzi-lo por saber, quando o autor descreve “as formas de representação do saber dos professores” dentro das diversas categorias de conhecimento, isto é, quando argumenta que o saber do professor, no contexto da prática é: proposicional, estratégico e episódico ou de casos.

⁸ A noção de transposição didática é utilizada por Chevallard em **La transposition didatique: du savoir savant au savoir enseigné**. Vide PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalismo docente. In: VEIGA, Ilma P.A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final: IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998.

_____. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação **Documento Final: X Encontro Nacional**. Brasília, 2000.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebra: Droz, 1972.

CANÁRIO, Rui. O professor e a produção de inovações. **Colóquio Educação e Sociedade**, Lisboa, n. 4, 1993.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didatique: de savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

DIAS-DA SILVA, Maria Helena G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algo incompetente. **CADERNOS CEDES: o professor e o ensino: novos olhares**. Campinas, n. 44, 1998.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Dom Quixote/IIIE, 1995.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr. Arlindo José; MELO, Gilberto F. Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A (Org.) **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

FOUCAULT, Michael. **Power and knowledge**: selected interviews and writings. New York: Pantheon, 1980.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1997.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudanças nas escolas. In: NÓVOA, António. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. In: EZPELETA, J.; FURLÁN, A. (Comp.). **La gestión pedagógica de la escuela**. Chile: UNESCO/OREALC, 1992.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudanças nas escolas. In: NÓVOA, António. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1995.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1995.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

McLAREN, Peter. **Vidas nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça N; NOMO, Maévi Anabel. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. 2001. Rio de Janeiro: **Anais...**: Intelectuais, conhecimentos e espaço público. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (Org.). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1997.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Dom Quixote, 1995a.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1993.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.) **Educação continuada**: reflexões, alternativas. São Paulo: Papirus, 2000.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth. In: **Teaching Educational Researcher**, v.15, n. 2, p. 4-14, 1986.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educar, 1993.