

O PROFESSOR FORMADOR E OS SABERES DOCENTES

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de – UNICAMP

HOBOLD, Márcia de Souza – UNIVILLE

GT-08: Formação de Professores

Agência Financiadora: CNPq

Introdução

Nas últimas décadas, os processos de formação inicial ocupam um lugar de destaque nas pesquisas, tanto no sentido de críticas aos modelos de formação, quanto ao valor dessa formação na profissionalização docente.

Tem-se reclamado uma transformação substancial nos cursos de licenciatura. Trata-se de um período muito importante porque é quando o futuro docente pode formar uma imagem cristalizada do magistério, um modelo assistencial e voluntarista da docência ou ao contrário, pode adquirir uma bagagem de conhecimentos, de práticas e de atitudes que lhe permita exercer a profissão com a responsabilidade social e política que todo ato educativo implica.

Compreender a formação inicial nessa perspectiva torna relevante investigar o profissional que tem que dar conta da tarefa de formar os futuros professores. Como ainda se sabe pouco a respeito do professor formador, algumas questões podem ser levantadas: Quem são os formadores de professores? Como se tornaram professores formadores? Quais são suas formações? O que fazem? A que fontes de saberes recorre para desenvolver seu trabalho?

Este trabalho pretende trazer contribuições para essa discussão ao investigar o processo de tornar-se professor formador e os saberes a que esse profissional recorre para desenvolver seu trabalho de formador.

Referencial teórico

Para investigar a especificidade do trabalho docente do professor formador é preciso investir no que efetivamente pode constituir a singularidade dessa profissão. Desse modo não é possível desconsiderar, por exemplo, que os contextos e as condições de trabalho nesse nível de ensino são muito diferentes sob vários aspectos.

Essas diferenças retratam a complexidade que envolve o trabalho docente do professor formador e remete a discussão acerca dos saberes docentes que constituem a profissão docente do formador. E nesse caso, o referencial de Tardif (2002) será fundamental para analisar os saberes requeridos aos formadores de professores. Para o autor o saber dos

professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. É impossível compreender a natureza do saber dos professores, diz o autor, “sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”. (ibid., p. 18)

O autor também argumenta que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional, para a ela adaptá-lo e transformá-lo” (ibid., p. 15). O autor explica que o saber do professor está “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. Assim, os saberes do professor devem ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho.

Como se sabe muito pouco a respeito do trabalho do professor formador e dos saberes requeridos na sua atividade docente, será necessário investigar os campos de conhecimentos requeridos para ser formador, principalmente ao considerar que existe uma expectativa, muito presente no atual contexto das reformas, de que esse profissional construa e desenvolva ações de formação, ou seja, pressupõe-se que o trabalho do formador não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas envolve saberes e habilidades de diferentes naturezas.

Caminho metodológico

O estudo foi desenvolvido numa instituição municipal de ensino superior que oferece cursos de licenciatura em diversas áreas.

A principal fonte de coleta de dados da presente pesquisa é a entrevista. Foram entrevistados doze professores formadores de diferentes áreas de conhecimento e em diferentes estágios da carreira no ensino superior.

Os professores entrevistados se dedicam quase que exclusivamente ao ensino e, em alguns poucos casos, a atividades de pesquisa e extensão. Dos professores entrevistados seis são doutores, quatro são mestres e um é especialista. Quanto ao tempo de experiência no ensino superior, seis professores possuem entre dez e quinze anos de experiência como formadores e os outros cinco professores atuam em cursos de licenciatura, em média, há vinte anos.

Na análise das verbalizações, dois aspectos eram relevantes aos objetivos da pesquisa: como se tornaram professores formadores e os saberes a que recorrem para desenvolver seu trabalho de formador.

Tornar-se professor do ensino superior e a relação com os saberes

Os professores entrevistados, ao recuperarem a trajetória que os levou à docência no ensino superior, resgatam os motivos e as circunstâncias em que se tornaram professores formadores. Para a maioria dos professores entrevistados a experiência docente na educação básica foi o principal elemento motivador de entrada no ensino superior. No caso da instituição em que esses professores atuam, por um longo período, a principal forma de ingresso foi o convite. Dos professores entrevistados apenas dois já possuíam o mestrado por ocasião da entrada no ensino superior.

Os professores relatam que os convites, normalmente, tinham como principal critério, no caso dos cursos de licenciatura, a trajetória profissional na educação básica. Esse critério de entrada no ensino superior retrata uma fonte importante de saber dos formadores para o exercício da profissão: o conhecimento profissional que foi legitimado no trabalho. Esses saberes relacionados à prática docente são considerados importantes para os professores formadores no desenvolvimento do seu trabalho:

Eu fui professora de primeira a quarta série, depois assistente de diretor de escola, e depois diretora de escola. Tenho uma ampla vivência na escola e no trabalho com o professor. Ao longo dessa trajetória fui construindo um bom repertório de conhecimentos que eu utilizo e exploro nas minhas aulas (P3).

Nesse caso a professora formadora está reconhecendo que o seu saber de formadora traz as marcas de seu trabalho na educação básica. Como destaca Tardif (2002; p. 17) trata-se de um saber que foi “produzido e modelado no e pelo trabalho”.

Nos relatos dos formadores entrevistados sobre o processo de torna-se professor do ensino superior em cursos de licenciatura observa-se a presença de uma memória afetiva e significativa das experiências vividas durante o curso de formação inicial. Alguns professores fazem referência, por exemplo, aos seus formadores:

“[...] a gente teve essa formação, eu tive um professor de Português que [...] ensinou a gente **como alunos e como trabalhar aquele conteúdo**, como você vai trabalhar isso, o que é importante para o aluno saber. Hoje eu entro numa sala e procuro fazer o mesmo” (P12).

[...] eu dediquei meu doutorado aos meus professores, porque foram eles que me fizeram me conscientizar da importância da formação do professor em um curso de Graduação. Então, a

nossa responsabilidade é enorme, porque a gente vem de uma tradição de formar bons professores.

É interessante observar, no caso desses professores, que os seus formadores não só contribuíram para o desenvolvimento de suas competências profissionais, como exerceram uma forte influência no modo como compreendem o papel da formação inicial. Em outras passagens dos relatos desses professores constata-se um significativo envolvimento no trabalho que desenvolvem como formadores.

No depoimento desses e de outros professores fica evidenciado uma preocupação com as práticas formativas e com a forma de trabalhar os conteúdos. Em alguns depoimentos os professores explicam como organizam seu trabalho:

[...] eu faço uma estrutura metodológica coerente com os conteúdos que eu trabalho, então eu acho que eu tenho facilidade, eu organizo, eu passo uma seqüência muito bem estruturada, metodologicamente falando, então é uma característica que a gente vai adquirindo, como que o conhecimento se organiza e se estrutura [...] os alunos percebem ligação dos textos que eu uso, um encadeamento e no final a gente faz uma linha do que a gente viu durante o ano. (P3)

Nesse relato temos uma descrição do conhecimento pedagógico desse professor, de como organiza o conteúdo, objeto de ensino, com a intenção de sistematizar o conhecimento e torná-lo acessível ao aluno. Na perspectiva de Shulman (2004) trata-se de um processo de raciocínio pedagógico em que o professor aprende a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina. O autor explica que o professor, nesse caso, torna-se capaz de compreender a disciplina por si, elucidando-a sob novas formas e reorganizando-a de modo que o conteúdo possa ser aprendido pelos alunos.

Essas habilidades desenvolvidas ao longo da trajetória no ensino superior também estão atreladas ao processo de formação acadêmica desses professores. Como para a maioria desses formadores o elemento de valorização na entrada foi a experiência profissional, foi durante o percurso no ensino superior que sentiram a necessidade de investir na formação acadêmica cursando mestrado e doutorado. E essa vivência acadêmica, na concepção de alguns professores, contribui para o desenvolvimento e ressignificação dos seus conhecimentos profissionais de formadores:

[...] o fato de eu ter feito mestrado e doutorado me deu subsídio para ser um formador melhor, melhorei muito minha fundamentação teórica. Esse percurso foi fundamental para meu trabalho hoje, inclusive para orientar os alunos e para inserir a pesquisa no meu trabalho (P 8)

Esses depoimentos registram que o percurso acadêmico foi importante no desenvolvimento profissional desses formadores possibilitando não só o aprofundamento teórico, mas o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades.

Considerações Finais

Como os resultados são parciais não temos uma análise conclusiva, o que temos são algumas considerações. Primeiramente é necessário destacar a importância de tomar o desenvolvimento profissional e os saberes dos professores formadores como objeto de pesquisa, pois além de ser uma temática ainda pouco investigada a profissionalidade do professor formador possui significados diferentes em função dos contextos e da cultura em que está inserido.

Observa-se que o processo de tornar-se professor formador, como explica Lang (2003), é primeiramente uma história pessoal, adquirida no curso de um (longo) trajeto. No caso dos professores que participaram da pesquisa, as trajetórias e as formas de ingresso no ensino superior são muito singulares. No entanto, é possível destacar algumas das fontes a que os professores formadores recorrem para dar conta do seu trabalho e que podem constituir a base do conhecimento do professor formador: os conhecimentos adquiridos na prática docente na educação básica, as experiências formativas na formação inicial, o conhecimento do conteúdo da disciplina e o conhecimento proveniente da formação acadêmica.

Apesar das dificuldades que existem para definir a especificidade do conhecimento profissional docente do formador é fundamental o constante estudo dos saberes desses profissionais para que seja possível não só o aprimoramento das práticas formativas, como também fortalecer as discussões e reflexões acerca do que se pode esperar do trabalho dos formadores em relação às exigências das reformas e aos novos desafios do trabalho docente.

Referências

LANG, V. Formadores no IUFM: um mundo heterogêneo. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco, Jossey-Bass, p.1-14, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.