

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UM DIÁLOGO COM VÁRIOS TEXTOS\*

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Faculdade de Educação da USP

O pretexto para escrever este artigo surgiu quando aceitei o convite para debater o trabalho de Sonia Kramer, "A Formação do professor como leitor e construtor do saber", apresentado na Sessão Especial do GT Metodologia e Didática da XVI Reunião Anual da ANPEd, em setembro de 1993.

Procurando fugir do papel usual de debatedor que seleciona apenas os aspectos negativos ou as fragilidades do trabalho e, não raro, do próprio autor analisado, dispus-me a estabelecer um diálogo com as idéias do texto, o que me levou a buscar outros autores/interlocutores e a propor um novo texto.

Início o diálogo destacando os pontos que mais me chamaram a atenção na leitura do trabalho de Sonia Kramer, ou seja, comento as que me pareceram ser as principais "teses" defendidas. Em seguida, faço uma nova leitura do texto, tentando situá-lo no contexto da literatura internacional recente que trata da formação de professores. Amplio a interlocução, trazendo à cena as idéias de António Nóvoa, autor português que tem promovido e coordenado debates internacionais sobre o tema. Não deixo de mencionar também propostas apresentadas recentemente na imprensa brasileira por Sérgio C. Ribeiro para resolver a questão do professor e da educação escolar brasileira.

Continuando o diálogo, proponho um outro enfoque na abordagem do assunto, que, embora se fun-

damente em princípios similares aos dos textos de Kramer e Nóvoa, enfatiza o uso da pesquisa do tipo etnográfico enquanto mediação para identificar, analisar e reestruturar as questões da prática docente cotidiana. Concluo destacando o importante papel que pode ter a universidade na concretização dessas propostas.

## **"DESFIANDO AS BAINHAS" DO TEXTO DE SONIA KRAMER**

Uma importante contribuição do texto de Sonia Kramer é chamar a atenção para o peso da cultura nos atores da prática educativa. Toda análise da educação e, mais especificamente, da escola, deve levar em conta as experiências culturais de alunos e professores, sua vivência antes, dentro e fora da escola, diz ela. A mediação com o mundo da cultura é feita pela linguagem, entendida como produção e expressão de sujeitos humanos imersos numa coletividade e na história.

Essas afirmações surgem a propósito de uma indagação inicial: de que saber falamos na escola? apenas do científico? Mas — e é a própria autora quem argumenta — se assim for, não estará a educação sendo reduzida a uma parte do saber humano (o científico) deixando uma enorme lacuna referente a outro

\* Uma primeira versão deste texto foi apresentada na Sessão Especial do GT Metodologia e Didática, XVI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1993.

campo mais amplo desse saber humano, o campo da cultura? E ela mesma conclui: os conhecimentos tratados na escola não podem ser apenas os conhecimentos científicos, mas devem incluir outras produções culturais dos indivíduos, como a arte e a imaginação, assim como as múltiplas dimensões envolvidas no processo de produção do saber humano, como os desejos, as paixões, as representações.

A discussão poderia ter abordado mais diretamente as relações do saber científico/saber escolar, mas como a tarefa que lhe havia sido proposta estava muito bem delimitada, a autora apenas resvalou na questão ao focar o professor (e não o aluno) enquanto construtor do saber. Nesse sentido ela deixou bem claro que pensar o professor como construtor do saber implica o respeito às suas experiências como sujeito da história dentro e fora da escola, seu enraizamento cultural e sua prática. Critica os modismos, as propostas milagrosas e as idéias impostas, propondo que se evite rotular as práticas pedagógicas a partir de tipologias e de dicotomias. Sugere que se continue pesquisando essas práticas, reconhecendo a sua heterogeneidade, aceitando suas diferenças e estudando suas variações.

Finalmente, o ponto alto do texto: o professor como leitor. Contando duas histórias, a autora-narradora critica a rigidez e a esterilidade do discurso acadêmico e descortina o potencial de beleza e alegria da narração e da escrita. Voltando-se para o tema da formação do professor, sugere que abramos espaço para ouvir as vozes e os escritos dos professores, que os instiguemos a escrever suas práticas e a narrá-las aos outros. Sugere ainda que criemos espaço para o diálogo e a troca, para a discussão e a análise crítica desses escritos, com base no estudo, na busca de conhecimentos, que, espera-se, levarão ao revigorecimento dessas mesmas práticas.

O artigo de Sonia termina destacando dois pontos básicos na proposta de formação do professor como leitor e construtor do saber: um diz respeito aos múltiplos significados presentes num texto, o que leva a considerar as teorias como possibilidades explicativas e não como regras a serem repetidas e seguidas. Outro refere-se à restauração do sentido da narrativa, que chama a atenção para o fato de que a linguagem deve estar enraizada não só na experiência imediata dos sujeitos mas também nos conhecimentos produzidos por múltiplos sujeitos ao longo da história.

As proposições apresentadas no texto são suficientemente instigantes para que um diálogo fecundo se estabeleça. O convite está feito.

## O TEXTO NO CONTEXTO DE OUTROS TEXTOS

Volto-me agora para o texto com um novo olhar: tento vê-lo no conjunto de outros textos atuais que falam sobre a formação de professores. Tomo como referência dois trabalhos recentes de António Nóvoa (1991 e 1992): o primeiro reproduz uma conferência feita em Aveiro, Portugal, durante um Encontro Na-

cional sobre Formação de Professores; o segundo foi publicado em um livro que reúne intervenções de onze especialistas de diferentes partes do mundo num Simpósio Internacional sobre Reformas Educativas e Formação de Professores, realizado em Lisboa. Em ambos o autor focaliza a questão da formação numa perspectiva muito similar à de Sonia Kramer. Daí a razão de referi-lo aqui.

Afirmando que nos últimos dez anos o centro de preocupações deslocou-se da formação inicial para a formação contínua, o autor considera fundamental que se aborde a formação contínua de professores a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e os seus saberes, e a escola e seus projetos.

Quanto ao primeiro eixo, diz ele: "A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência". Quanto ao segundo eixo, Nóvoa reforça que é preciso investir nos saberes de que o professor é portador, "trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual". Segundo ele, os esforços de profissionalização têm caminhado no sentido de desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores e de impor saberes ditos "científicos". A formação contínua, insiste ele, deve estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, "no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos de sua ação profissional", rejeitando todos os dispositivos de supervisão e avaliação que reduzam o controle sobre as suas práticas e sobre a sua profissão.

Os professores precisam se assumir como produtores de sua profissão, enfatiza ele, mas não basta mudar o profissional; é preciso mudar os contextos onde eles intervêm — eis o terceiro eixo de preocupação. E argumenta: as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. "O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos", conclui.

Um dos motivos que me levou a confrontar o texto de Sonia Kramer com os de António Nóvoa foi o de situá-lo num âmbito mais geral de discussão, projetando-o no contexto internacional. O que verifico, neste sentido, é uma grande consonância em relação a algumas idéias, como, por exemplo, a participação do professor no próprio processo de formação, a valorização das práticas e dos saberes de que os professores são portadores, o papel da reflexão, do diálogo e da crítica no coletivo dos professores. Encontro também algumas diferenças: em Kramer existem preocupações bastante específicas quanto à relevância da linguagem na (re)apropriação dos saberes e no crescimento pessoal e profissional do professor; em Nóvoa percebo grande preocupação com o peso do

contexto institucional e com a força da organização profissional.

O que eu acrescentaria em ambos os textos seria um grito de indignação e de denúncia a propósito da situação atual de abandono do magistério por parte do poder público, ao aviltamento salarial do professor e à falta de uma política de valorização do magistério.

A referência a tais questões me faz lembrar recentes declarações de Sérgio Costa Ribeiro, quando foi entrevistado pela revista *Veja* (n.30 de 28/7/93), e confrontá-las com as propostas de S. Kramer e A. Nóvoa sobre a formação do professor. Enquanto esses dois autores enfatizam que os professores devem ser protagonistas ativos na concepção, acompanhamento e avaliação do seu próprio trabalho, o entrevistado defende o ponto de vista de que os professores sejam avaliados a partir dos resultados de seus alunos em testes de rendimento e sejam afastados da escola ou mesmo demitidos se seus alunos tiverem desempenho ruim. A avaliação do ensino teria, então, não um caráter construtivo como aponta a literatura especializada, mas um sentido essencialmente punitivo (aliás, totalmente desaconselhável, pelos resultados negativos que produz). Não descartando a importância das provas de rendimento escolar como medida de qualidade do ensino, nem discordando do fato de que tem que haver maior cobrança do trabalho feito na escola pela sociedade, discordo totalmente da culpa que o entrevistado atribui ao professor pelo insucesso escolar. Sua solução é extremamente simplista, tentando convencer o leitor de que o grande problema da educação escolar brasileira de 1º grau é o professor. Eu gostaria de perguntar: não se deve levar em conta as condições de trabalho do professor? E os salários aviltantes? E a falta de assessoria pedagógica? E a deficiência dos cursos de formação?

Decidi trazer esse exemplo para a discussão porque julgo extremamente perigoso que idéias assim equivocadas venham a se propagar e ganhar força política, trazendo conseqüências desastrosas para a educação brasileira. Por outro lado, acho importante colocá-las ao lado de outras idéias, extremamente positivas, como as apresentadas por Kramer e Nóvoa para que fiquem bem marcadas as suas diferenças teóricas e metodológicas, epistemológicas e políticas.

## UM OUTRO TEXTO NO CONTEXTO

Sem qualquer pretensão de substituir as propostas de Kramer e Nóvoa, já comentadas, as quais endosso totalmente, mas com a intenção de ampliar o diálogo iniciado, trago para esse debate uma outra alternativa de trabalho com o professor.

O que venho propor aqui é o uso da pesquisa etnográfica, voltada para as situações do cotidiano escolar, nos cursos e programas de formação de professores, com o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didáticas.

Trazer cenas do cotidiano escolar, captadas por pesquisas do tipo etnográfico, para serem discutidas em cursos ou programas de formação e aperfeiçoamento docente pode ser uma excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria-prática. Se essas cenas forem cuidadosamente selecionadas e suficientemente exploradas, podem, por um lado, aproximar o professor das situações reais das escolas — o que é essencial, por exemplo, na formação inicial — e, por outro lado, podem permitir a investigação teórica de forma mais orientada e significativa.

É fundamental, no entanto, que se evite algo muito comum nos estágios, quando se solicita aos futuros docentes que visitem a escola e façam um relatório, mas não se oferece qualquer orientação sobre a coleta e registro de dados e, principalmente, sobre a análise destes e a elaboração do relatório. O que acaba ocorrendo é um anedotário de denúncias, um conjunto de observações superficiais que apenas reafirmam o que se constata no nível do senso comum.

É preciso que se estimule o professor a utilizar uma metodologia científica na aproximação do real pedagógico. Isso implica que ele *oriente* a sua investigação, isto é, que saiba definir claramente as questões e problemas que tem interesse em estudar, o que vai exigir uma busca *sistemática* de conhecimentos e um processo de reflexão crítica que leve ao "processamento" das informações e à reelaboração dos dados. Todo esse esforço teórico de compreensão da realidade vai, sem dúvida, incluir a crítica, mas não se limitará nem se esgotará nela; ao contrário, deve levar ao estudo cada vez mais aprofundado e à busca de novos conhecimentos, como sugere Sonia Kramer no seu texto.

Apresentar ao professor situações do dia-a-dia escolar que não são exatamente as que ele vivencia — embora sejam muito semelhantes — pode favorecer, hipoteticamente, um olhar mais crítico e menos preconcebido sobre o trabalho docente em geral e quiçá sobre o próprio trabalho. O professor estará olhando para uma espécie de espelho onde a imagem não é a sua mas uma que a lembra de perto. Com isso ele se sentirá mais distante e talvez aceite de forma mais natural as dificuldades e problemas da prática docente cotidiana. Não estou fazendo aqui qualquer apologia à neutralidade, estou apenas levantando uma hipótese, que deve ser testada e contestada.

Consideramos que a análise de situações do cotidiano escolar é especialmente relevante nos programas de formação inicial, quando os participantes não têm experiência de magistério, podendo chegar muito perto do dia-a-dia escolar sem que esteja de fato lá presente. Nas situações em que os participantes já atuam no magistério, estou propondo que eles confrontem suas experiências com as que são apresentadas nas pesquisas do tipo etnográfico.

Em qualquer dos casos é importante a forma como vão ser trabalhados os dados das pesquisas. O que nos parece necessário é desenvolver, como já

o dissemos anteriormente, o professor investigador. Isso significa que os programas de formação devem se centrar em metodologias investigativas, que levem o professor a identificar o problema pedagógico e a buscar elementos (por meio do estudo, do exame da literatura, da reflexão) que permitam compreender sua origem, desenvolvimento e suas vinculações com os determinantes mais profundos e, dessa forma, propor alternativas para solucioná-lo. Esse é um procedimento que envolve a caracterização e problematização da realidade, análise e compreensão de seus significados e determinações e a elaboração de propostas para superar os problemas encontrados.

Quero deixar claro que não estou tratando da pesquisa-ação no sentido em que é comumente usada, ou seja, em que os professores participantes do programa de capacitação têm suas próprias práticas como referência e são eles mesmos "treinados" para coletar, registrar e relatar os dados obtidos.

O que me preocupa nas várias alternativas de pesquisa-ação não é a proposta em si, mas o uso que as pessoas fazem dela. Por um lado há o fascínio da ação, o que leva muitos trabalhos a se preocuparem exclusivamente com a ação, "esquecendo-se" da outra parte: a pesquisa, que exige controle e sistematização. Por outro lado há a ilusão da mudança imediata, da modificação — pelo menos aparente — da realidade, o que deixa muito satisfeitas aquelas pessoas que querem que toda pesquisa tenha uma aplicação imediata.

Como não me enquadro nesse grupo, pois julgo que os problemas da área de educação são suficientemente complexos para não terem resposta imediata nem solução rápida, defendo a linha do *garimpo teórico*. Sim, acho que o que precisamos em nossa área é de muito estudo, muita reflexão, muita base teórica para que possamos fazer o caminho de aproximação

da realidade sugerido por Kosik, ou seja, tentar ir além do concreto aparente, em busca da essência. Garimpar, no texto da realidade escolar cotidiana, os aspectos verdadeiramente críticos, fugindo das leituras superficiais e preconceituosas; garimpar a literatura educacional para encontrar pistas que fundamentem melhor nossas interpretações, evitando explicações simplistas e apressadas; garimpar outras áreas do saber para aprofundar ainda mais nossas análises, afastando a possibilidade de conclusões imediatistas e inconseqüentes.

A universidade, e mais especificamente a universidade pública, tem um papel fundamental nessa minha proposta, pois acredito que estaria dentro de sua função social oferecer os recursos necessários para a concretização de tais idéias. Em que sentido poderia ela atuar? Além de implementar práticas mais eficazes de formação dos futuros professores, poderia oferecer espaço e recursos humanos para um processo contínuo de capacitação docente, organizado em parceria com as Secretarias de Educação. Além disso poderia estruturar um programa de assessoria pedagógica às escolas e aos professores, garantindo suporte extremamente necessário para um ensino de qualidade. Caberia ainda à universidade, em conjunto com professores e técnicos da rede de ensino, a elaboração de programas e de material didático, favorecendo a aproximação entre o saber produzido na academia e o saber escolar. Caberia também a ela a organização de seminários ou cursos de verão, produção de vídeos para ensino ou pesquisa, planejamento e acompanhamento de experiências inovadoras nas escolas e inúmeras outras iniciativas que muito beneficiariam não apenas a capacitação dos docentes e o ensino nas escolas, mas em especial o próprio trabalho das universidades.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

KRAMER, Sonia. A Formação do professor como leitor e construtor do saber. Trabalho apresentado na Sessão Especial do GT Metodologia e Didática da XVI Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, setembro de 1993.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p.15-38.

\_\_\_\_\_. A Reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, A., POPKEWITZ, T.S. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: EDUCA, 1992. p.57-69.

RIBEIRO, Sérgio C. Entrevista à revista *Veja*, ano 26, n.30, 28/7/93.