

Tendências e Orientações Legais sobre Formação de Professores

Trends and Legal Guidelines on Teacher Training

Cinara Calvi Anic; Kátia Maria Guimarães Costa;
Elizângela da Rocha Mota

Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Rede Amazônica de Educação em Ciências(REAMEC); Programa do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia
Universidade Estadual do Amazonas- UEA
Manaus, Brasil
cinaranic@hotmail.com; kgcosta2@hotmail.com;
rmelizangela@hotmail.com

Alessandra Tomé Campos; Amarildo Menezes
Gonzaga

Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico(MPET),
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFAM
Manaus, Brasil
alessandra60@hotmail.com;
amarildo.gonzaga@yahoo.com.br

Resumo — O presente artigo apresenta tendências da formação de professores, considerando suas características gerais e principais críticas a elas direcionadas. Caracterizou-se, como tendências, os saberes docentes, as competências, o professor reflexivo e o professor pesquisador. Partiu-se do princípio que, de forma geral, as tendências evidenciadas surgiram em oposição à racionalidade técnica, numa tentativa de ressignificação e melhoria das propostas formativas de professores, e foram incorporadas a alguns documentos oficiais que constituem bases para a formação docente no Brasil. No Parecer CNE/CP 009/2001, verificou-se a prevalência da noção de competências dentre as tendências apresentadas. Dada a polissemia deste conceito, torna-se imprescindível que os documentos legais para a formação de professores sejam analisados com bases teóricas e metodológicas específicas, objetivando facilitar sua compreensão e apropriação na prática docente.

Palavras Chave –*formação docente; saberes; competências; legislação.*

Abstract — This article presents the main trends in teacher training, considering their general characteristics and main criticisms directed to them. Characterized as trends, teaching knowledge, skills, reflective teacher and the teacher researcher. It started from the principle that, in general, the trends showed arose in opposition to the technical rationality, in an attempt to reframe and improvement of training proposals for teachers, and were incorporated into some official documents that constitute basis for teacher education in Brazil. In opinion CNE/CP 009/2001, found the prevalence of the concept of skills among the setting trends. Given the multiple meanings of this concept, it is indispensable the legal documents for the training of teachers are analyzed with theoretical and methodological bases specific, aiming to facilitate their understanding and ownership in the teaching practice.

Keywords - *Keywords* - *teacher training; knowledge; skills; legislation.*

I. INTRODUÇÃO

O início do entrecruzamento de informações a respeito do estudo aqui evidenciado partiu do expressivo aumento das pesquisas na área da educação, relacionadas à formação de professores, bem como a mudança no foco das pesquisas, sendo hoje priorizado o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas [1]. Essa centralidade no professor observada nesses estudos coincide com o momento histórico de então, ou seja, quando, especialmente a partir da década de 1990, as políticas de formação implementadas apontam para o redimensionamento da formação, tendo em vista a necessidade de atender aos pressupostos da reforma do Estado [2].

Especificamente no Brasil, a formação de professores teve início no final do século XIX, quando foram criadas as Escolas Normais, destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras” [3]. Já os cursos de licenciatura foram criados na década de 30, nas antigas Faculdades de Filosofia, construídos sob a fórmula “3 + 1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos [4]. Esse formato, conhecido na literatura como “modelo da racionalidade técnica” serviu como referência para a formação de professores durante todo o século XIX, reduzindo a atividade dos professores à simples execução de tarefas programadas e controladas [5].

Várias críticas foram feitas ao modelo em questão, destacando-se a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática, e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio.

Considerando que superar a racionalidade técnica só será possível se, efetivamente, o professor for um profissional crítico-reflexivo, autores como Schön e Zeichner dentre outros, tentaram definir e traçar o perfil de um professor crítico-reflexivo, trazendo conceitos que caracterizam as tendências contemporâneas na formação de professores [6] [7]. Tais tendências podem ser compreendidas com esses conceitos, que traduzem uma forma de ser e de formar o profissional da educação [7]. Dentre estas, as mais influentes no pensamento pedagógico da formação de professores no Brasil são: saberes, professor reflexivo, professor pesquisador e competências.

Este é um estudo teórico que busca, a partir de uma pesquisa bibliográfica, discutir a respeito dessas tendências na formação de professores, considerando a origem, características gerais e principais críticas. Feita essa apresentação, verificaremos como essas tendências são abordadas no Parecer CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, tendo em vista ser esse documento uma importante referência legal para a formação de professores no Brasil [8].

II. TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os anos 90 foram marcados por novas buscas pela articulação entre teoria e prática, numa tentativa de superação do modelo da racionalidade técnica na formação docente. Essas buscas estenderam-se aos documentos oficiais, especialmente em 2002, quando o Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE), elaborou o Parecer n.º009/2001, que institui, por meio da Resolução CNE/CP n.º. 01, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica. Nesse documento, verificam-se alguns pontos que nos remetem aos conceitos que legitimam as tendências contemporâneas na formação de professores [8].

Assim, vários autores como Schön e Zeichner, introduzem conceitos-chave que caracterizam tendências contemporâneas na formação de professores, na tentativa de definir um novo perfil docente [7]. Nesse sentido, afloraram no Brasil as discussões sobre a temática dos saberes docentes, tendo como referência trabalho publicado em 1991, de Tardif, Lessard e Lahaye. Essas pesquisas privilegiam a experiência profissional e defendem a produção de um conhecimento prático, além da compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes, formado pelas práticas e pela experiência de sua atuação profissional, os quais condicionam nossas decisões no processo de ensino [7] [9].

Estudos como os de Lee Shulman, Martin e Gauthier et. al representam importantes referências teóricas para o estudo dos saberes docentes, assim como os desenvolvidos por Tardif, que também se preocupa com a compreensão da questão dos saberes profissionais, e sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores [10] [11].

Em artigo publicado em 2000, Tardif caracteriza o saber docente como um saber plural, e propõe-se a classificação deles em: *saberes da formação profissional*, referentes ao conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos

de ensino (saber-fazer); *saberes disciplinares*, pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, *saberes curriculares*, relacionados à maneira como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos, e *saberes experienciais*, derivados do próprio exercício da atividade profissional dos professores. [11].

No Parecer CNE/CP 009/2001 observa-se a noção de saberes disciplinares, tal como descrito na literatura, ressaltando a necessidade de superar a natureza fragmentada com que os mesmos se apresentam na educação básica, sendo necessária sua articulação com outros saberes previstos em uma mesma área da organização curricular. [8] [11].

Referente às competências, que caracteriza outra tendência da formação de professores, é consenso entre vários autores a polissemia desse conceito [7] [12] [13]. Há, no entanto, um denominador comum dentre as descrições: o de que as competências parecem tratar-se do conhecimento prático aplicado (*know how*, o saber-fazer), e seu caráter individual. [12].

A competência emerge quando, em uma situação particular, o indivíduo consegue mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão, o que exige apropriação sólida e ampla de saberes. A competência, portanto, recorre a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas [12].

No Parecer n.º 009/2001, dentre os Princípios Norteadores da Reforma Curricular da Formação de Professores, a competência é uma concepção nuclear. Isto é evidenciado no art. 6º, que traz um conjunto de competências que devem ser consideradas na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos [8].

Algumas críticas são tecidas em relação à noção de competências presente no Parecer [14]. No documento, a noção de competência serve para camuflar o discurso tecnicista que caracteriza o docente como um reproduzidor de conhecimentos, sendo necessário retirar, da teoria das competências, seu caráter tecnicista [6].

Nessas condições, a formação inicial teria como objetivo favorecer o domínio do conhecimento das áreas específicas e de habilidades pedagógicas sustentadas em uma didática instrumental.

Dentre outras propostas para a melhoria da formação docente, destacamos o surgimento dos estudos sobre o professor reflexivo, além de outros paradigmas que se pautavam no pensamento do professor. Tais estudos trazem os professores como profissionais que refletem, questionam e examinam constantemente a sua prática pedagógica [13]. Vários autores têm argumentado que um dos caminhos para que o ensino responda aos desafios atuais está na formação do professor crítico-reflexivo [17] [18].

Algumas discussões sobre considerar o sujeito professor como sendo também um profissional reflexivo já foram constatadas na década de 70, em trabalhos como o de Lawrence Stenhouse; mas foi com a obra de Schön sobre o “*reflective practitioner*”, de 1983, que difundiu-se a ideia que

passou a ser conhecida como a do “professor reflexivo”, embora o autor não tenha focalizado o professor nessa primeira obra [18].

Schön valoriza a experiência, geradora do “conhecimento na ação”, e a “reflexão na ação”, propondo uma “epistemologia da prática”, na qual o professor reflexivo não é aquele que depende de teorias ou técnicas pré-estabelecidas, mas o que cria uma nova forma de compreender o problema e resolver suas especificidades [18].

Apesar da grande repercussão das ideias de Schön, muitos autores ainda acreditam que tais ideias não garantem uma prática docente crítica. Essas ideias não consideram que a reflexão seja um processo coletivo, além de não deixarem claro o significado de teoria, fundamental para a formação de professores, ao possibilitar a eles instrumentos conceituais para ações adequadas em contextos específicos [6].

A tendência do professor reflexivo também pode ser observada no Parecer n.º 009/2001, ao enfatizar a necessidade do princípio da ação – reflexão - ação nortear a aprendizagem, além de orientar, no art. 12, que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” [8]. Porém, o referido Parecer não descreve explicitamente os autores e propostas teóricas que os fundamentam, mas a concepção do profissional reflexivo vem ao encontro da concepção apresentada por Schön [20]; uma das limitações da perspectiva da reflexão é que esta se reduz somente à prática cotidiana do professor e a reflexão sobre esta prática [20].

Diante das críticas à ideia do professor reflexivo, Smyth, Stenhouse, Zeichner, Giroux, revisaram tal abordagem e sugeriram que o conceito de professor reflexivo passasse a intelectual crítico para Giroux; para Smyth e Stenhouse, professor investigador, e, para Zeichner, professor crítico-reflexivo [21].

Desta forma, no final dos anos 80 e na década de 1990 ganha força a valorização da pesquisa na formação do professor. Foi a partir dos trabalhos de Stenhouse que esse debate se ampliou [23]. Para ele, todo professor deveria considerar a sala de aula como um laboratório de pesquisa, e a investigação no cotidiano escolar deveria envolver, além dos professores, também os estudantes e a própria comunidade. Desde então, são muitos os autores que têm estudado e defendido a necessidade da pesquisa fazer parte do trabalho do professor, como uma forma de compreender as relações entre a prática docente e as condições educacionais e sociais [18] [23] [24] [25]. Entretanto, atentam que um conceito tão aberto como o do professor pesquisador pode servir virtualmente para qualquer agenda educacional, correndo o risco de se tornar banal [24].

Ao analisarem a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, argumenta-se que esse documento defende a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, destacando a importância da atitude reflexiva no trabalho docente e a necessidade de adoção de procedimentos de investigação científica como o registro e a sistematização de informações [24] [25]. Consta-se a boa intenção do documento em

valorizar a pesquisa na formação docente, mas acredita-se que acabou criando-se uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor, o que, para dá a entender que não há, para o professor, a exigência do rigor científico e do embasado conhecimento teórico sobre a pesquisa nos moldes da pesquisa acadêmica, embora deva ter noções dos procedimentos básicos da pesquisa [24] [25].

As tendências aqui apresentadas trazem uma preocupação com a melhoria da formação docente, incluindo aqui aspectos diversos relacionados ao desenvolvimento profissional, ao papel fundamental do professor na sociedade globalizada, dentre outros. Porém, entendemos que a formação oferecida não acompanhou todas as mudanças e novas perspectivas de formação, que se mantiveram mais presentes no plano do discurso do que no plano formativo propriamente dito [26]

III. CONCLUSÕES

O modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica foi, e ainda é, bastante criticado; por conta disso, várias propostas surgiram objetivando minimizar os problemas reconhecidos nesse modelo formativo, dando origem às tendências contemporâneas na formação de professores. Em linhas gerais, essas tendências propõem a superação da dicotomia teoria-prática, a valorização da experiência docente, a reflexão e o desenvolvimento de atividades relacionadas à pesquisa durante a formação inicial.

O alvoço causado com a divulgação dessas tendências no Brasil trouxe novas perspectivas para a formação docente, oportunizando, ao menos no discurso político, a valorização da carreira, a profissionalização e uma melhoria da qualidade da educação. Com isso, elas foram incorporadas a alguns documentos oficiais que constituem bases para a formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que priorizam a noção de competências, embora mencionem também os saberes docentes, professor reflexivo e professor pesquisador. Esse documento legal, que serviu de base para a construção de outras regulamentações pertinentes aos Cursos de Licenciatura, não explicita as bases teóricas que os fundamentam, o que pode dificultar sua compreensão, e posterior efetivação no processo formativo e na prática docente.

Isto posto, os documentos legais precisam ser melhor compreendidos e analisados numa perspectiva com base científica, como o ciclo de políticas de Ball, utilizado como referência teórica e metodológica por vários autores para a análise de políticas educacionais [27] [28] [29]. Além disso, concordamos que as tendências contemporâneas para a formação docente trazem consigo conceitos primordiais para repensarmos o processo formativo dos professores, possibilitando, a partir deles, um redirecionamento das práticas formativas e educativas [7].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] M. André, “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos”, Porto Alegre, Educação, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez, 2010.

- [2] S.O.G. Papi, P.L.; O. Martins, "As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações, Belo Horizonte, Educação em Revista, v.26 , n.03, p.39-56, dez., 2010.
- [3] B.A. Gatti e E.S. S. Barretto, "Professores do Brasil: impasses e desafios" Brasília, UNESCO, Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em : 18 fev.2013., 285p., 2009.
- [4] D. Saviani, "Nova LDB: Desenlace e seus desdobramentos" Campinas, ADunicamp Revista, v. I, n.1, p. 15-22, 1999.
- [5] F. Nascimento, H.L. Fernandes e V.M. Mendonça. "O ensino de ciências no Brasil: História, formação de professores e desafios atuais". Campinas, Revista HISTEDBR On-line, n.39, p. 225-249, set. 2010. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14_39.pdf>. Acesso em: 02 abr.2014.
- [6] S.G. Pimenta e E.Ghedin "Professor reflexivo: Construindo uma crítica: Gênese e crítica de um conceito". São Paulo: Cortez, 2006.
- [7] E. Ghedin. Tendências contemporâneas na formação de professores na perspectiva da filosofia da educação. In: E. Ghedin, Evandro (Org). "Perspectivas em formação de professores", Manaus: Valer, p. 65-85, 2007.
- [8] C.N. E Brasil, Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: 12 ago.2012.
- [9] M. Tardif, C. Lessard, L. Lahaye. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre, Teoria & Educação, n.4. 1991.
- [10] C. Borges. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Campinas, Educação & Sociedade, ano XXII, n. 59-76, Abril/2001.
- [11] M. Tardif. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério". Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n.13, p.5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.
- [12] R.E. Dias, "Competências- Um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil". 160f. Dissertação Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, UFRJ, 2002. Disponível em :<http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/Competenci_52.pdf>. Acesso em: 08 abril. 2014.
- [13] R.E. Dias, "Competências em Educação: conceito e significado pedagógico", São Paulo, Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.14, n.1, p. 73-78. Janeiro/Junho de 2010.
- [14] F. P.Gonçalves, C.A Marques e D Delizoicov, "O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química: contribuições epistemológicas". São Paulo, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências", v.7, n.3, p.68-73, 2007.
- [15] S. M Pereira, "Educação Básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: A formação por competências em análise", Cadernos de Educação, Pelotas: SP n.33, p. 57-79, maio/agosto, 2009.
- [16] I. Alarcão. "O professor investigador: Que sentido? Que formação?" "Cadernos de professores", Aveiro: Portugal , n.01, p.21-30, 2001.
- [17] J.Contreras. "A autonomia dos professores". SP: Cortez, 2002.
- [18] M. Lüdke. "O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação e Sociedade", Campinas:SP, n.74, p. 77-96, 2001.
- [19] C.G. Di Giorgi; M.R. M. Morelatti, M.Furkotter; N.C. G. Mendonça, V.M. M. Lima e Y.U. F. Leite, "A escola hoje e os desafios docentes: o professor crítico-reflexivo, In: Necessidades Formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos, São Paulo: Culura Acadêmica, p.23-32, 2011.
- [20] A.S. Luz, "Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e o professor reflexivo: Olhar em cursos de Licenciatura". In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. ANPED SUL", Londrina: UEL, 2010. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao_de_Professores/Trabalho/09_17_48_DIRETRIZES_CURRICULARES_NACIONAIS_PARA_FORMACAO_DE_PROFESSORES_DA_EDUCACAO_BASICA_E_O_PROFESSOR_REFLEXIVO.PDF>. Acesso em: 05 abril. 2014.
- [21] R. O. M. Azevedo. Formação inicial de professores de Ciências: contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica. 2014, 383f. (Tese: Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade do Estado do Amazonas (pólo UEA), Manaus, 2014.
- [22] B.R. Marinho, "A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana". Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. 136f. Tese Doutorado em Educação. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tform_prof_reflexivo.pdf>. Acesso em: 16 abril. 2014.
- [23] M. R. Bortolini, "A pesquisa na formação de professores: experiências e representações",197 fl, Tese Doutorado em Educação. UFRJ:RJ, 2009, Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_maria_regina_bortolini_de_castro.pdf>. Acesso em: 16 abril, 2014
- [24] M. André, "Pesquisa, formação e prática docente", In. M. André. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores, 5 ed. Campinas: Papyrus, p.55-69, 2001.
- [25] A. M. R. Oliveri., R.M. R.; M. Coutrim e C. M.Nunes. Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. Viçosa, Educação em Perspectiva, v. 1, n. 2, p. 293-311, jul./dez., 2010.
- [26] R. O. M. Azevedo, E. Ghedin, M. C. S. Forsberg e A. M. Gonzaga., "Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas", Revista Diálogo Educacional, Curitiba: PR, v.12, n.37, p. 997-1026, set/ dez., 2012.
- [27] S. J. Ball, "Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional", Currículo sem fronteira, v.6, n. 2, p. 10-32. Jul/Dez. 2006.
- [28] J. Mainardes, "A abordagem do ciclo de políticas públicas educacionais: uma contribuição para análise de política públicas educacionais". Campinas, Educação & Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr.2006.
- [29] R. Dias, "Ciclo de políticas de formação de professores no Brasil (1996-2006)", 248f, Tese doutorado em Educação, RJ: UERJ, Disponível em: www.curriculo.uerj.pro.br/imagens/pdfteses/ciclo_de_p_71.pdf. Acesso em: 08 abril. 2014