

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o conceito de competência e a (re)significação dos saberes docentes

Andréia Goldani¹
Elizabeth Diefenthaler Krahe²

Resumo: Este artigo é uma adaptação do projeto de pesquisa apresentado no PPGEDU/UFRGS para a qualificação de mestrado, na linha de pesquisa Universidade Teoria e Prática, tendo como foco de estudo a formação de professores e as suas necessidades para atuar neste novo contexto em que estamos inseridos.

Palavras-chaves: formação docente – competência – (re)significação dos saberes

Abstract: this article is an adaptation of the research project presented at PPGEDU/UFRGS to teachers qualification, in the theory and practice University research group, focusing on the training of teachers and their needs to act in this new context in which we live now.

Keywords: teacher training – competence – (re) significance of knowledge

Introdução

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foram homologadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação pelo Ministério da Educação. Esta proposta buscou uma sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referências Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. Dessa forma, as Licenciaturas ganharam obrigatoriedade de apresentar especificidade própria e integralidade em relação aos Bacharelados, constituindo-se projetos específicos, como determina a nova legislação. Assim, os cursos de Licenciaturas precisam definir currículos próprios que não se confundam com os do Bacharelado. Como toda a proposta em educação, ela não parte do vazio: é o produto de

¹ Especialista no ensino de Matemática pela FAPA. Mestranda em Educação pela UFRGS/FACED. Professora da Faculdade Cenecista de Osório.

² Doutora em Educação UFRGS. Pesquisadora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFRGS. Participa da Linha de Pesquisa Universidade Teoria e Prática.

muita reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas.

É certo que como toda a profissão, a formação de professores tem uma trajetória construída historicamente e, atualmente, como preparação profissional passa a ter uma função fundamental no desenvolvimento de competências³ necessárias para atuar neste novo contexto em que a educação está inserida, reconhecendo-a como parte de uma caminhada de formação permanente. Analisando o contexto latino-americano, em especial, o brasileiro, Krahe (2000) aponta explicitamente a grave crise no campo da formação de professores no Brasil nas últimas décadas. Assim, não podemos deixar de destacar que a legislação atual prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como a cada faixa etária e que os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação inicial ou continuada de professores devem tomar como referência os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36 da mesma LDBEN, bem como as normas instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação. Porém há dois aspectos no Art. 61, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que precisam ser destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior.

Segundo o dicionário mini Aurélio (2002) *prática* é saber provindo da experiência; aplicação da teoria. Desta forma, a prática docente não pode caminhar sem teoria e o sucesso desta prática está em conseguir que as teorias tenham sentido tanto para o professor quanto para o aluno. Imbernón (2006, p. 13) afirma que: “O conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática...”

A definição de todas as licenciaturas como plenas e a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor já desde a educação infantil, são dois pontos que devem ser destacados do Art. 62 e 63

³ É dispor e mobilizar conhecimentos na ação e reflexão entre teoria e prática

da LDBEN. Outro ponto importante é levantado pelo Art. 87 das Disposições Transitórias da LDBEN onde foi instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação da Lei, que em seu parágrafo 4º afirma que até o fim da década somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Porém, a década há muito tempo já terminou e ainda existem professores que atuam na educação básica, séries iniciais, apenas com a formação docente a nível de ensino médio, curso normal. Desta forma, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de forma inovadora e flexível para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender bem na escola.

Revedo a história, afirmamos que durante a formação de professores nos cursos de licenciatura, em sua forma tradicional, a ênfase está contida na formação dos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como opção natural que possibilitaria como apêndice, também, o diploma de licenciado.

Para evitar a improvisação docente acima, a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica deverão, conforme Art. 3 das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, observarem a pesquisa como foco no processo de ensino e aprendizagem e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista a aprendizagem como processo em construção, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos que fazem parte deste contexto.

Com a implantação da legislação acima descrita, a revisão do processo de formação de professores teve uma clara incidência na vida e no trabalho dos professores formadores do ensino superior. Estes tiveram que (re) organizar as metodologias de ensino, revisar os materiais e recursos didáticos a fim de que facilitassem a aprendizagem dos alunos em formação inicial docente. Nesta perspectiva Zabalza (2004) afirma que é necessário insistir exaustivamente que a formação deva servir para qualificar as pessoas, a fim de que atinja o

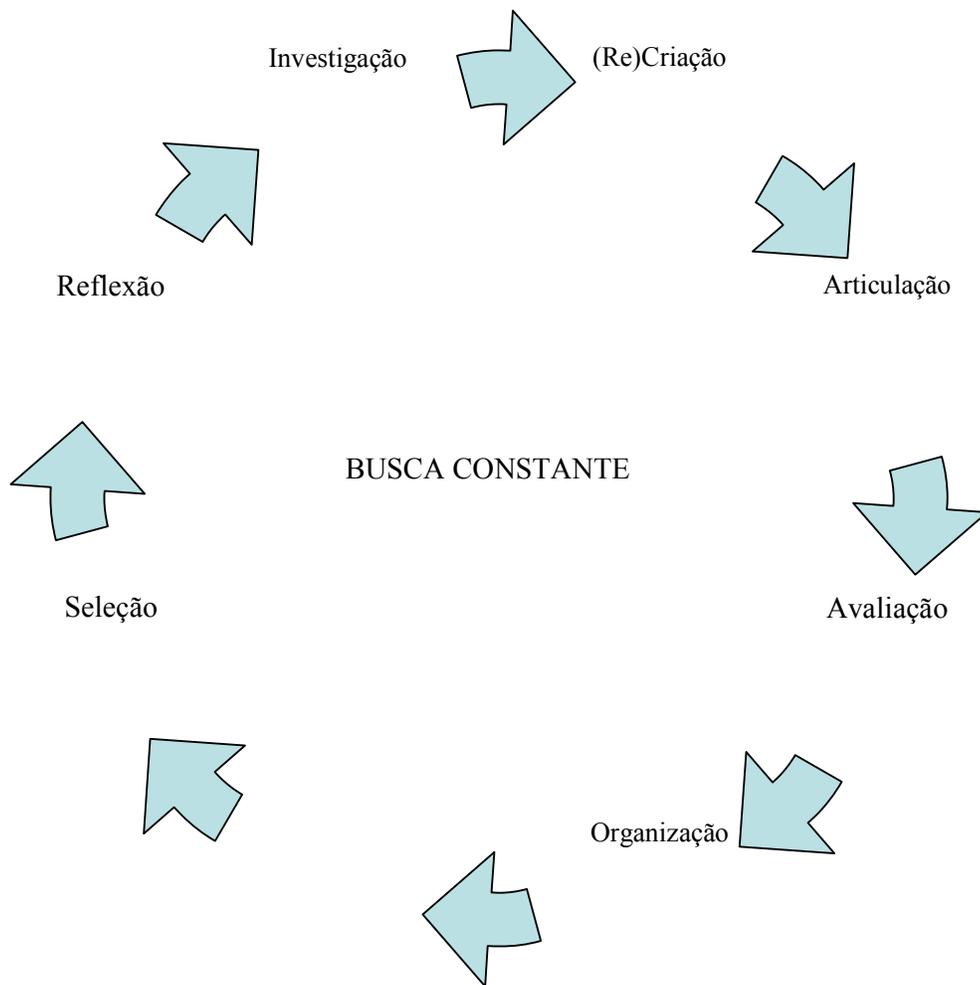
desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimento e competências e uma visão mais ampla de mundo a fim de agir nele com mais autonomia.

1.1 O conceito de competência no processo de formação de professores

O Art. 6 da Lei de Diretrizes e Bases afirma que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente, serão consideradas as competências referente ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, à compreensão do papel social da escola, ao domínio de conteúdos a serem socializados em diferentes contextos, ao domínio do conhecimento pedagógico, ao aperfeiçoamento da prática docente e ao próprio desenvolvimento profissional. É claro que este conjunto de competências não esgota tudo o que uma instituição de formação possa oferecer aos seus alunos. As mesmas devem ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas de cada etapa ou modalidade de ensino e que esta definição de conhecimentos adquiridos deva ir além da formação específica.

Portanto, entendo competência como processo. É fazer relação: conhecimento teórico-prático, o fazer articulado com a reflexão e compreender as ações envolvidas com o seu trabalho, sabendo avaliar a sua aprendizagem, não esquecendo que a avaliação é uma análise da aprendizagem. E compreender as “ações” com o conteúdo para um currículo que deve ser o papel central na construção e no desenvolvimento de competências. Dizemos, ainda, que competência é dispor e mobilizar conhecimentos na ação e reflexão entre teoria e prática, conforme figura⁴ abaixo:

⁴ Figura construída por Aline Gravy, Andréia Goldani, Flávia Barbosa e Raquel Cardoso, na disciplina Formação de professores para o Ensino Médio, ministrada pela Professora Elizabeth Diefenthaler Krahe.



Dentro desta perspectiva, as IES preocupadas com as reformas curriculares devem, junto com seus formadores de professores, saber que característica terá o profissional que querem formar? Qual formação será necessária?

Entendo que no caso das licenciaturas, estas perguntas irão começar a ser respondidas no momento em que os currículos dos cursos tiverem o foco centrado na educação básica; no momento em que os professores formadores consigam realizar uma “transposição didática” adequada para este aluno, isto é, o professor formador também deve conhecer a realidade da educação básica. Hoje e sempre, o professor ainda precisa conhecer bem a sua disciplina, mas é preciso que ele tenha uma visão de mundo, ele não pode mais chegar e apenas dar aula do que sabe sobre o conteúdo a ser trabalhado, é preciso (re) pensar em novas metodologias de ensino que propomos ao nosso aluno. Segundo Zabalza (2004) esta não é uma tarefa fácil, pois exige

uma (re)construção do perfil habitual do professor formador. O mesmo autor afirma que os professores além de conhecer bem o seu conteúdo deverão ser capazes de analisar e resolver problemas, de saber qual é a melhor estratégia de aproximar o conteúdo às situações atuais e de serem facilitadores da aprendizagem, capazes de transmitir a paixão pelo conhecimento.

Nesta perspectiva devemos reconhecer que o ensino é uma atividade de interação com os estudantes, que apresentam diferentes características entre si e desta forma o docente deve ser dotado de competências que identificam o que o aluno já sabe e o que precisa saber, ter uma boa comunicação e saber agir de acordo com as características e condições de cada grupo de estudantes, pois os estudantes são parte de um grupo social com características próprias. Por sua vez, Alarcão (2008, p. 20) afirma que: “competência é a capacidade de utilizar os saberes para agir em situação...”. A mesma autora afirma que: “Ter competência é saber mobilizar os saberes. A competência não existe, portanto, sem os conhecimentos.” (2008, p. 20 e 21).

1.2 Resignificação dos saberes: conhecimento e prática

Durante a disciplina “Universidade: teoria a prática” foi afirmado pela professora Mérión Bordas que “passamos a vida nos ‘construindo’ professor. O mesmo é dotado de conhecimentos formais, que foram adquiridos em um primeiro momento em sua formação inicial, porém muitos destes também através do tempo de serviço, a experiência, e em outras situações através de cursos. Estes conhecimentos devem ser ensinados aos seus alunos durante a sua prática. Pois eles não devem apenas transmitir a ciência, mas dar um sentido para esta ciência, criar novas formas de construção do conhecimento. Neste novo enfoque as construções coletivas serão muito mais positivas do que as atividades isoladas, e este trabalho coletivo muitas vezes é sentido como uma ameaça para a identidade de alguns professores. Estes acreditam que irão se expor, mostrar suas fragilidades, ao ter que enfrentar este novo desafio.

Para Imbernón (2006, p. 99) “A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que se utiliza.”

Neste enfoque, o trabalho coletivo é um momento de discussão, de reflexão e de troca de experiências; é o momento em que todos participam na tomada de decisões e da aprendizagem por parte de todos os participantes; os objetivos são comuns. Mas, mesmo participando das mesmas discussões e planejamentos coletivos, a singularidade de cada docente se mantém. Isto quer dizer que o grupo é fundamental no processo de produção de saberes, a apropriação ou internalização é um processo individual ou particular de cada participante. É importante ressaltar que a prática coletiva dá ao docente segurança para que ele possa enfrentar o trabalho e, sobretudo, as experiências inovadoras.

Outro ponto fundamental é a questão dos saberes docentes que são originários da formação profissional, do conhecimento da disciplina, dos currículos e da experiência do professor, afirma Tardif (2002). O conhecimento da disciplina é originário da formação inicial, que tem uma ligação entre a articulação do conhecimento da matéria com os procedimentos didáticos. O currículo é o saber sobre os programas escolares e seus respectivos materiais e por último, o saber da experiência que é constituído durante o período do trabalho docente. E, é neste período que acontece a formação continuada dos docentes.

Devemos também valorizar o saber experiencial adquirido pelos (as) professores (as) durante o seu cotidiano docente, Tardif (2002, p. 39) afirma que “os saberes são elementos constitutivos da prática docente”. O mesmo autor (2002, p. 36) chama de “saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. Porém, muitas vezes essas saberes provenientes da formação inicial não contempla todas as necessidades que um professor no início de sua profissão precisa, por isso a importância do trabalho coletivo promovido pela instituição de ensino que este está inserido. Este trabalho coletivo propicia a que os professores envolvidas

neste processo adquiram uma multiplicidade de caminhos para o trabalho de sala de aula e, proporcionando esta multiplicidade às crianças. Pois a escola, e a sala de aula em especial, é um espaço de aprendizagem e de construção do conhecimento não só do aluno, mas muito também do professor. Assim entendo que conhecimento é uma construção, está sempre em movimento.

Por sua vez, neste movimento constante está o professor que precisa estar sempre em formação. E Imbernón (2006, p. 69) afirma que:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

Porém neste processo de formação permanente deverá existir o trabalho coletivo, promovido pela instituição de ensino do qual o professor esta inserido. Citando Stenhouse (1987), Imbernón (2006, p. 49) escreve que “o poder de um professor isolado é limitado” e o mesmo autor afirma que a socialização de professores entre iguais aumenta a comunicação entre os professores e permitem que os mesmos reflitam sobre sua prática docente, realizando um processo constante de avaliação que oriente o seu trabalho.

Portanto, é neste processo de formação continuada que o trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que aproximam alguns professores, pode também gerar divisões e não envolver todo o corpo docente da escola, conforme desejado. Por isso, o papel do agente externo é o de contribuir para que essa prática pedagógica aconteça, alimentando essas discussões dentro do contexto escolar e contribuindo para que a prática docente esteja sempre em reflexão e em constantes questionamentos sobre o trabalho que está sendo desenvolvido.

Minha vivência permite afirmar que a socialização de experiências e de aprendizagens seriam o ideal para a formação inicial ou continuada dos professores, mas estes momentos muitas vezes não acontecem porque os

órgãos gestores (públicos ou privados) que promovem os encontros de formação não dão os subsídios necessários para que os futuros docentes ou os próprios formadores desses docentes possam participar ativamente destes encontros; ou ainda, a formação promovida por estes órgãos não é do interesse da grande maioria dos profissionais envolvidos o que gera apenas presença obrigatória e não um motivador importante para que o momento/evento/atividade seja uma troca real de experiências e/ou aprendizagem entre os participantes. Também, saliento que este não é apenas um dos fatores, pois existem situações em que há a acomodação dos próprios professores, recusa em participar destes momentos de trabalho coletivo, por entenderem que já estão prontos e que não precisam de mais nenhum tipo de aprendizagem.

E, acredito que a acomodação do professor seja o pior dos motivos para que não ocorra uma formação continuada efetiva, onde todos os envolvidos no processo possam crescer não de tamanho de conhecimentos, mas de desejos e prazeres para estarem em salas de aulas com seus alunos e, sinto que este desejo e este prazer é que faltam para muitos de nossos colegas. Pois entendo que nós, enquanto professores da Educação Infantil, Básica, Média e/ou Superior devemos ter o hábito de pesquisar, de saber procurar, de saber ouvir, de saber observar, de saber enfrentar desafios, principalmente inovadores que parecem não caber naquilo que aprendemos antes e, só assim conseguiremos fazer com que o nosso aluno também seja um pesquisador, que seja aquele aluno que não desanima no primeiro obstáculo que surge pela frente.

Desta forma, acredito que teremos profissionais autônomos, que saibam resolver problemas, mas que também estarão sempre à procura de novos desafios. Neste processo, o aluno precisa compreender que o professor é um mediador da sua aprendizagem. Ainda outro grande desafio, neste momento, é que dentro deste processo o professor precisa dominar o conteúdo que está sendo desenvolvido. A falta de conhecimento do conteúdo que está sendo trabalhado com os seus alunos é um dos principais fatores que levam este profissional a não dar atenção ao que o aluno sabe ou deseja saber sobre este ou outro conteúdo, que seja do seu interesse e não apenas do professor.

Portanto, falar em formação inicial é repensar os cursos de licenciatura e falar em formação continuada é também pensar nestes mesmos cursos de licenciaturas que formaram estes profissionais que estão atualmente atuando na Educação Básica. Por isso, precisamos analisar a formação de professores como um processo que não se esgota em um curso, porém num processo contínuo e inacabado, pois segundo Pedro Demo (2005, p. 11) “o professor é o eterno aprendiz, que faz da aprendizagem sua profissão”.

Penso que para ser possível avançar no processo da construção do conhecimento precisamos promover uma aproximação, rápida e necessária, entre a prática docente e os conhecimentos nos quais estes professores fundamentam seu trabalho e, ao mesmo tempo, não se pode entender e superar a prática sem a contribuição da teoria. Prática e teoria devem estar dinamicamente articuladas. Pois, podemos dizer que a aprendizagem começa com a prática, mas que esta prática deve ser devidamente teorizada.

Enfim, precisamos repensar a prática sempre articulada com a teoria. Devemos enquanto professores, independente de qual nível de ensino atuam, valorizar não somente a teoria, mas, saber fazer da prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento, sempre conectado à teoria. Ser professor hoje, é saber que todos os dias é uma nova oportunidade “renovar, reconstruir, refazer a profissão”, afirma Demo (2005, p.11), e que devemos estar sempre prontos para um novo desafio.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008. 102 p.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 111 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

KRAHE, Elizabeth D. **Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile); Década de 1990.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001. 208 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

_____; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 317 p.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

Referências documentais

BRASIL. Decreto Nº 3860/2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 09 de julho de 2001, Seção 1, p. 02.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001. Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 08/05/2001. In: Diário Oficial da União, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. In: Diário Oficial da União, Brasília, 09 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Parecer CNE/CES 1301/2001. Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Aprovado em 06/11/2001. In: Diário Oficial da União, 07/12/2001. Seção 1, p. 25.

_____. Resolução CNE/CES Nº 7/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. In: Diário Oficial da União, 26/03/2002, Seção 1, p. 13.

Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Ciências da Natureza e suas Tecnologias / Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE / DP, 2009.

_____. **Reforma Curricular de Licenciaturas.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. 197 p.