
A formação de professores e a sociedade moderna

Marcos Roberto Celestino
Doutorando e Mestre em Educação
Matemática – PUC-SP;
Coordenador Pedagógico no Ensino Médio do
Colégio Agostiniano São José.
São Paulo – SP [Brasil]
mrcelestino@uol.com.br

Na sociedade atual, os diversos meios de informação, em particular a internet, disponibilizam notícias, dados econômicos e sociais de todo o mundo, em tempo real. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre a formação dos cidadãos e, em particular, sobre o papel da escola na sociedade. Neste artigo, analisaremos a formação de professores como um elemento essencial nesta sociedade de informação.

Palavras-chave: Cidadania. Formação de professores.
Papel da escola na sociedade. Sociedade de informação.

1 Introdução

A educação brasileira, desde a educação básica até o ensino superior, tem sido objeto de grande preocupação e de muitas discussões, tanto de educadores e estudantes quanto de políticos. Essas discussões revelam, quase sempre, a necessidade de ter profissionais capacitados para a tarefa social de educar.

De fato, acreditamos ser necessário refletir sobre o papel do professor na sociedade moderna. Julgamos oportuno considerar como ocorre sua formação, na qual a articulação entre a técnica, o conhecimento e a análise crítica precisam ser elementos presentes e imbricados, com vistas a preparar professores que sejam formadores de cidadãos, considerados, aqui, pessoas autônomas, capazes de selecionar, identificar e analisar informações, em interação social, a fim de construir um juízo crítico.

Um aspecto importante a observar nessa interação social é a capacidade de saber avaliar, julgar e trabalhar criticamente as informações obtidas nas mídias. Uma das causas dessa necessidade traduz-se no mercado de trabalho, o qual, a cada dia, solicita e seleciona pessoas com autonomia para emitir opiniões.

2 O mercado de trabalho na sociedade moderna

Entre outros motivos, em razão das exigências do mercado de trabalho, os professores (protagonistas do elenco de educadores na sociedade) têm, em seu dia-a-dia, de elaborar julgamentos que requerem a interação entre seu conhecimento pessoal/profissional e sua prática. Esse é “[...] um

processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças [...]” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Não há lugar para uma formação dogmática; ao contrário, o paradigma sobre o qual se constrói a sociedade atual requer uma formação científica que seja analítica e crítica. Esses dois aspectos da formação científica são essenciais para viabilizar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos egressos do sistema escolar. No entanto, é importante considerar que não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas (PERRENOUD, 2000). Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos, da mesma maneira, o papel dos professores.

As finalidades de um sistema educacional e as competências não podem estar dissociadas. O que será posto em prática dependerá da visão política e dos recursos econômicos disponíveis. Isso não nos impede de refletir sobre as competências desejáveis para um profissional atuar na escola. É necessário definir aonde se quer chegar, o que um professor deve saber, não para ensinar, mas para fazer aprender; não para transmitir o saber, mas para construir competência e uma identidade, uma relação com o mundo e com o saber.

Todas essas mudanças, naquilo que é considerado necessidade social, deixam, naturalmente, seqüelas nos indivíduos. Não é de estranhar, portanto, que os profissionais das diversas categorias estejam vivenciando uma crise de identidade diante do rápido desenvolvimento científico e tecnológico e das mudanças significativas dos sistemas produtivos. Com os professores, esse processo não é diferente e essa crise de identidade é caracterizada, segundo Nóvoa, por três fases:

[...] a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao bom professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino, no contexto real de sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produto. (NÓVOA, 1992, p. 14).

Analisaremos cada uma dessas fases mais detalhadamente.

3 A identidade profissional do professor

Quando refletimos sobre as características de um professor, logo pensamos na relação entre o saber e a prática, especialmente como o professor articula o saber de modo que possa torná-lo mais acessível ao aluno. Chevallard (2001), ao falar sobre transposição didática, escreve:

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os 'objetos de ensino'. O 'trabalho', que de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 2001, apud FRANCHI, 2000, p. 16).

Nessa perspectiva, é proveitoso considerar o pensamento de Tardif, que busca relacionar a questão dos saberes com a prática dos docentes.

Inicialmente, ressalta a importância de considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos no desempenho de suas funções. Nesse sentido, ressalta que

[...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais. (TARDIF, 2002, p. 36).

Para Tardif (2002), é incontestável que, como integrantes de um grupo social e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica nas relações que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins, uma vez que a relação dos docentes com os saberes não se reduz à mera transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra conhecimentos diversos, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Tardif (2002, p. 36) propõe a seguinte definição do saber docente: “[...] é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

4 O processo de ensino-aprendizagem

A busca por um método de ensino que minimize os obstáculos encontrados no processo de ensino-aprendizagem, como já dissemos, é

uma constante preocupação do professor. Este profissional da educação deve desenvolver as competências necessárias e intrínsecas ao seu ofício, as quais, muitas vezes, “[...] constroem-se em formação, ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.” (LE BOTERF, 1997).

A idéia de competência não é nova, mas seu uso está sendo difundido no atual contexto político-social, dando-lhe conotações de inovação, com repercussões que vêm demarcando novas posturas dos educadores que atuam tanto no âmbito da formação profissional mais específica quanto no da formação básica. Essa postura já existe em vários países, com o fito de orientar o currículo para a construção de competências desde a escola fundamental (PERRENOUD, 1998).

A noção de competência, nos trabalhos de Philippe Perrenoud, faz-nos pensar na mobilização de diversos recursos cognitivos para que uma determinada situação possa ser enfrentada. Perrenoud (2000) analisa o funcionamento das competências, a fim de fazer um inventário dos conhecimentos teóricos e metodológicos que elas mobilizam. Nessa perspectiva, as competências integram, mobilizam saberes, *savoir faire*¹ ou atitudes que são pertinentes a situações de aprendizagem.

O exercício da competência passa por operações mentais complexas e esquemas de pensamento (PERRENOUD et al., 2001). A natureza dos esquemas de pensamento é que permite a mobilização dos recursos pertinentes em cada situação.

Descreveremos, a seguir, algumas competências citadas por Perrenoud (2000), discorrendo sobre as que julgamos mais interessantes, sem a intenção de esgotar o assunto.

4.1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem

O ofício de professor “[...] hoje precisa conceber uma postura de conceptores-dirigentes de situações de aprendizagem [...]” (PERRENOUD, 2000, p. 23).

A busca de um ensino interativo, que possibilite vivência para os alunos, faz parte da prática do professor. O modelo de ensino precisa ser centrado no aluno para que possam ocorrer intervenções individuais na rotina de sala de aula.

Para organizar e dirigir situações de aprendizagem, é fundamental que se disponha das competências profissionais necessárias para imaginar e criar situações de aprendizagem amplas, abertas e carregadas de sentido e de regulação.

A verdadeira competência pedagógica não está centrada apenas em reconhecer bem os conteúdos a serem ensinados, mas também em relacioná-los a objetivos e a situações de aprendizagem. Essa habilidade na administração das situações e dos contextos exige um domínio que Develay (1992) chama de “matriz disciplinar”. Os conceitos e os paradigmas é que estruturam os saberes no seio de uma disciplina.

Trabalhar com base nas representações dos alunos exige uma competência essencialmente didática. O professor precisa entender o que, como e por que o aluno pensa daquela maneira; por isso, na prática da sala de aula, é importante abrir espaços para discussões e negociações de idéias.

Bachelard (1996) observa que os professores têm dificuldades para entender o porquê de seus alunos não compreenderem o que lhes é ensinado. Uma das possíveis causas estaria no fato de esses professores, por vezes, não se lembrarem do caminho – que eles mesmos percorreram para conquistar o conhecimento, vencer os obstáculos,

superar as incertezas e descobrir os atalhos – e dos momentos de vazio pelos quais passaram quando eram estudantes.

Perrenoud (2000) amplia essa reflexão ao lembrar-nos de que não basta os professores terem, na memória, o resultado de sua aprendizagem. É necessário que busquem um conhecimento mais extenso em história da matemática, em filosofia das ciências, em antropologia, em psicologia genética e em psicologia da aprendizagem.

4.2 Administrar a progressão da aprendizagem

A escola deve ser organizada para favorecer a progressão da aprendizagem dos alunos ao final de cada ciclo de estudos. Todo o ensino deveria ser estratégico, no sentido dado por Tardif (1992), com metas a longo prazo. Nessa perspectiva, cada ação docente seria decidida, principalmente, pelo benefício que ela poderia proporcionar à aprendizagem de cada um. Esse pensamento está bem adequado a outras mudanças na escola, como a introdução dos ciclos plurianuais de aprendizagem e o movimento rumo à individualização dos percursos de formação.

4.3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Diferenciar, neste caso, é romper com a pedagogia frontal, ou seja, a da mesma lição e a dos mesmos exercícios para todos. Para que isso ocorra, é necessário que o trabalho e os dispositivos didáticos sejam organizados de modo que possibilitem a cada aluno manter-se em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais dificuldades de aprendizado.

4.4 Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho

A competência, a vontade de desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender encontram-se no centro do ofício do professor.

A competência profissional de desenvolver esse desejo envolve três recursos:

- compreensão do surgimento e manutenção do desejo de saber, decisão de aprender e certo domínio dos fatores e mecanismos sociológicos, didáticos e psicológicos em jogo;
- habilidade no campo da transposição didática, com suas diversidade de situações, competências e possibilidades de trabalho;
- identificação dos projetos pessoais existentes, valorizando-os e reforçando-os.

4.5 Trabalhar em equipe

Acreditamos que a evolução da escola caminhe para a cooperação profissional. A divisão do trabalho pedagógico aumenta na escola básica, o que suscita novas formas de cooperação, como a repartição igualitária das tarefas.

As competências específicas para o trabalho em equipe são: saber trabalhar eficazmente em grupo e discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Saber é perceber, analisar e combater resistências e impasses ligados à cooperação. É praticar uma auto-avaliação.

4.6 Participar da administração da escola

O processo de gestão da escola permanece arcaico, burocrático, baseado mais na desconfiança e na liberdade clandestina do que na autonomia assumida, mais no aparente controle do que na

transparência das escolhas e na obrigação de prestar contas. Profissionalização, responsabilização, participação, autonomia de gestão, projetos da instituição e cooperação designam alternativas desejáveis para um bom funcionamento da escola.

Uma nova organização em ciclos de aprendizagem modifica o equilíbrio entre as responsabilidades individuais e coletivas e torna necessário não somente um trabalho em equipe, mas também uma cooperação da totalidade do estabelecimento, de preferência com base em um projeto (CHARLIER; PERRENOUD, 1996).

4.7 Utilizar novas tecnologias

A idéia, embora clichê, está revestida de verdade: a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Isso envolve, naturalmente, as novas tecnologias da informação e da comunicação que transformam não só nossa maneira de comunicar, mas também a de trabalhar, de decidir e de pensar.

4.8 Administrar sua própria formação contínua

Perrenoud (2000) foi bastante detalhista ao destacar as principais características que devem estar presentes em um professor. Certamente, poderíamos transpor as fronteiras escolares e participar da construção de muitas dessas competências nos profissionais que a sociedade espera formar, seja qual for a área de atuação.

No que se refere ao ofício de professor, faz-se necessário analisar esse profissional em seu ambiente de trabalho: a sala de aula. É nesse local que o conhecimento é construído pelo aluno com a orientação e o auxílio da transposição do saber realizada pelo professor.

5 O professor e a sala de aula

A construção do conhecimento é uma trajetória coletiva orientada pelo professor, em que ele cria situações e oferece auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber nem o guia que propõe a solução para o problema. Devem ser concebidas situações que estimulem o conflito cognitivo entre os alunos, coletiva e individualmente.

Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem é uma competência que se baseia no princípio de que o aprender está na reestruturação do sistema de compreensão de mundo, e não em estocar informações ou meramente memorizá-las. Uma verdadeira situação-problema obriga à transposição de um obstáculo, quer se trate de uma simples transferência, de uma generalização ou da construção de um conhecimento inteiramente novo. Os obstáculos cognitivos são constituídos por falhas de raciocínio, pistas falsas, erros de estimativa ou de cálculo.

O obstáculo, conforme expressão de Martinand (1986), torna-se o objetivo do momento. Deparar com o obstáculo, neste caso, pressupõe enfrentar a ausência de qualquer solução, num primeiro instante, até mesmo de qualquer pista, além de vivenciar, muitas vezes, a sensação de que a solução não será encontrada. Os alunos se envolvem no problema, interagem, constroem hipóteses e propõem alternativas. Em um trabalho coletivo, socializa-se a discussão. O choque das representações obriga cada um a rever seu pensamento e a levar em consideração o dos outros. Astolfi (1997) propõe considerar o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de aprendizagem do aluno.

Dispositivos e seqüências didáticas ensinam a mobilizar os alunos para que compreendam o

professor em suas diversas explicações e atividades e possam ter êxito em sua trajetória escolar (PIAGET, 1974).

Todo dispositivo associa-se a hipóteses relativas à aprendizagem e à sua ligação com o saber. Da mesma forma, o projeto, a ação, a cooperação, o erro e a incerteza relacionam-se com o êxito, e o fracasso, com o obstáculo e o tempo.

Vimos que o único caminho possível para educar cidadãos atuantes e úteis à sociedade moderna passa pela reflexão a respeito da formação de professores, do modelo (ideológico) de escola que se quer implantar e do sistema educacional que se pretende adotar.

Cabe ao professor, de modo especial, assim como a toda a instituição escolar, não só refletir sobre o importante papel que desempenha na construção dessa sociedade, mas também, motivado por sua atuação, construir as competências necessárias para tornar-se um agente transformador.

The teacher's formation and the modern society

In the current society, there is easiness of obtaining, through several means of information, in mainly the Internet, news, economical and social data of everyone in real time. Thus, it is done necessary to contemplate about the citizens' formation and, in mainly, about the role of the school in this society. In this article, we will try to analyze the teachers' formation as an essential element in this society of information.

Key words: Citizenship. School's role in society. Information society. Teacher formation.

Notas

- 1 Saber fazer.

Referências

ASTOLFI, J. P. *L'erreur, un outil pour enseigner*. 3. ed. Paris: ESF, 1997.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CHARLIER E.; PERRENOUD, P. (Org.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 1996.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. 2. ed. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. 2. ed. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991. In: FRANCHI, A. et al. *Educação matemática: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

DEVELAY M. *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. 3. ed. Paris: ESF, 1992.

LE BOTERF, G. *De la compétence à la navigation professionnelle*. 2. ed. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1997.

MARTINAND, J. L. *Connaître et transformer la matière*. 2. ed. Berna: Lang, 1986.

NÓVOA, A. (Org.). *Formação de professores e profissão docente*. In: _____. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: D.Quixote, 1992. (Temas da Educação, n.1).

PERRENOUD, P. *Construire des compétences de l'école*. 2. ed. Paris: ESF, 1998.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. 3. ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

PIAGET, J. A epistemologia genética e a pesquisa psicológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. 3. ed. Montreal : Éditions Logiques, 1992.

TARDDIF, J. *Saberes docentes e formação profissional*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

recebido em 7 maio 2006 / aprovado em 10 jul. 2006

Para referenciar este texto:

CELESTINO, M. R. A formação de professores e a sociedade moderna. *Dialogia*, São Paulo, v. 5, p. 73-80, 2006.