

Vol XXV, Núm 2, jul-dez, 2020, pág. 312-329.

REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO E O SENTIDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marcos Moura Gentil

Resumo

O artigo “Reflexões sobre o Conceito e o Sentido da Formação Inicial de Professores” tem como objetivo apresentar um recorte teórico sobre a formação inicial de professores no sentido de levantar discussões, problematizações acerca de críticas, tensões e contradições que permeiam essa formação. O artigo se apresenta como possibilidade de aproximação em pelo menos duas questões que se colocam quando nos referimos à formação de professores, para as quais não temos nenhuma pretensão em apresentar respostas prontas, mas que sejam condutoras de outras problematizações. Primeiro: qual a ênfase dada à formação? Ênfase na técnica ou ênfase na prática? Segundo: o que está posto nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia? Essas questões nortearam a delimitação das reflexões propostas. Assim, o recorte teórico visou conhecer a temática sobre a formação inicial de professores destacando a complexidade e a necessidade de se repensar esse professor em formação.

Palavras chave: Formação inicial. Professores. Pedagogia.

Abstract:

The article “Reflections about the Conception and Meaning of Initial Teacher Education” aims to present a theoretical studying on initial teacher education in order to raise discussions, critics issues, tensions and contradictions as parts of this formation. The article presents as a possibility of approach at least two questions that arise referring to the teacher training, for which there is no intention of presenting ready-made answers but raise other issues. First: what emphasis is given to training? Which one is more emphasize: technique or practice? Second: what is included in the curricula of Pedagogy course? These questions guided the delimitation of the proposed reflections. Thus, the theoretical approach aimed to learn about the initial teacher training, highlighting the complexity and the need to rethink this teacher training.

Keywords: Initial training. Teachers. Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos uma visão geral sobre a formação de professores, sem, contudo, ter a pretensão de fazer um estado da arte sobre a temática, limitando-nos a trazer alguns recortes conceituais para responder à pergunta: o que se entende por formação inicial de professores? Ele está dividido em duas partes, sendo que a primeira trata sobre a formação de professores: algumas reflexões, cujo objetivo visa trazer para a discussão críticas, tensões e contradições que permeiam a formação de professores nas perspectivas da racionalidade técnica e da racionalidade prática e como estas dialogam com a realidade objetiva e subjetiva da sala de aula. A segunda parte diz respeito a pedagogia e a formação dos professores alfabetizadores no sentido de responder à pergunta: como a Pedagogia está organizada para responder à pergunta da formação de professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental?

As reflexões postas neste artigo visam discutir, problematizar essa questão tão presente no campo educacional e pedagógico: a formação inicial dos professores e levantar o debate acerca da identidade docente concebida por meio do curso de Pedagogia.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

Iniciamos este diálogo com as contribuições de Mizukami (2003). A autora destaca que não há como discutir formação de professores desvinculada de duas perspectivas: a da racionalidade técnica, entendida como aplicação de regras advindas da teoria e da técnica à prática pedagógica; e a da racionalidade prática, entendida como resultado constante do diálogo entre a realidade objetiva da escola e da teoria.

Mizukami (2003) explica o que sustenta cada perspectiva: a racionalidade técnica é resultado do paradigma da ciência moderna, que considera a teoria como abertura de caminhos para o domínio da realidade natural e social pelo homem; logo, é vista separada do sujeito, cabendo a ele descrevê-la de forma objetiva; por sua vez, o que sustenta a racionalidade prática são as mudanças na sociedade, tornada cada vez

mais democrática, plural, participativa, integradora, repercutindo nas concepções de conhecimento. O interacionismo coloca o ser humano como sujeito construtor do conhecimento, em interação com o ambiente, deixando de conceber o conhecimento como imutável.

Isso provoca uma discussão sobre a formação de professores, uma vez que, na visão da autora, o modelo da racionalidade técnica não dá conta da formação dos professores. Assim, entende ser a racionalidade prática a mais capaz de enfrentar a demanda de formação de professores numa sociedade em constantes transformações. Observamos que:

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos. (MIZUKAMI, 2003, p. 12).

Mizukami (2003), ao referir-se à concepção de formação de professores, apoia-se em Knowles e Cole, entendendo formação de professores como processo de desenvolvimento para a vida toda. Esse entendimento amplia aquele de formação considerada como momentos formais, os quais, em geral, se concentram na chamada formação inicial, quer em nível médio ou superior. A formação inicial corresponde, portanto, à garantia de atendimento às necessidades de formação profissional dos professores. A autora reforça que “esse modelo de formação fundamenta-se na ideia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática. Tal visão é coerente com a racionalidade técnica.” (MIZUKAMI, 2003, p. 13).

A autora chama à atenção para o fato de que a formação profissional tem sido vista como um processo de aquisição de competências profissionais, incluindo a compreensão das técnicas a serem manejadas posteriormente na sala de aula. Logo, afirma que:

O conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam

diretamente a problemas instrumentais. Essa visão é compatível com a visão do saber escolar como um conhecimento que os professores possuem e que deve ser transmitido aos alunos. (MIZUKAMI, 2003, p. 13).

Considerando a formação de professores na perspectiva da racionalidade técnica, a autora reforça que caberia à formação inicial instrumentalizar os professores com um conjunto de teorias capazes de guiar e orientar a prática pedagógica; no entanto, alerta que isso só é posto em situações idealizadas da prática pedagógica, sem considerar as múltiplas situações divergentes, inusitadas, inesperadas que os professores se deparam na escola, na sala de aula, as quais não aprendem a lidar durante seu curso de formação. “Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas”. (MIZUKAMI, 2003, p. 14).

Ainda segundo a autora:

Isso gera uma forma de reflexão na qual o professor, com seus valores globais (éticos, políticos, religiosos etc.), constrói novas formas de agir, na realidade da sala de aula, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica, que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos. Os limites desse modelo se encontram no fato de não levar em conta os aspectos do contexto mais amplo em que as práticas educativas estão inseridas. (MIZUKAMI, 2003, p. 14).

Observa-se que a formação de professores não acontece livre de tensões, conflitos e contradições. Há, nesse processo permeado por múltiplas facetas, a trajetória pessoal, as vivências e experiências – o que, neste trabalho, chamamos de formação consuetudinária – em permanente conflito com a formação institucional, aquela recebida através de programas pensados como alternativas para melhoria da prática pedagógica.

Mizukami (2003, p.15) afirma que “esse tipo de racionalidade não representa solução para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais”.

Contrário à racionalidade técnica, a autora retoma a concepção de formação como processo contínuo e, para isso, ampara-se em outro paradigma a racionalidade prática, entendida como modelo reflexivo; aqui, a realidade é concebida na perspectiva

construtivista com a qual o professor se defronta, “incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Dentro dessa compreensão, a formação básica passa a ser vista como apenas um dos momentos do processo formativo”. (MIZUKAMI, 2003, p. 15).

Ainda de acordo com Mizukami (2003), a ideia de processo deve ser norteadas por um fio condutor – a reflexão – como elemento que vai produzindo, explicitando os sentidos e os significados da prática do professor, e reconduzindo a novos caminhos. Para ela, o conceito de reflexão envolve três outros: “o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação”.

O conhecimento-na-ação é o conhecimento técnico ou de solução de problemas que orienta a atividade humana e manifesta-se no saber fazer. A reflexão-na-ação é um processo que incorpora representações múltiplas, tanto as relações que estabelecem maior proximidade com as experiências cotidianas, chamadas pelo autor de figurativas, como as que implicam referências fixas, como o saber escolar, denominadas por Schon de representações formais. Outra dimensão, ainda pertinente, a reflexão-na-ação, diz respeito às emoções cognitivas que se relacionam com a confusão e com a incerteza. (MIZUKAMI, 2003, p.16)

Quanto à reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação, realiza-se posteriormente à ação. Mizukami (2003) considera a reflexão-sobre-a-ação a mais importante, pois seria através dela que o professor analisaria o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. “É neste momento que o professor vai articular a situação problemática, determinar as metas e as escolhas dos meios, com suas teorias e convicções pessoais, dentro de um contexto”. (MIZUKAMI, 2003, p. 16).

A autora alerta que é preciso ter cuidado com o conceito de reflexão. Afirma que o professor não estará refletindo sobre tudo o tempo todo, pois sempre atravessará na sua prática a rotina. Logo, deve buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, “entre o ato e o pensamento, não se entregando a modismos, mas decidindo conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua própria prática de forma reflexiva e fundamentada”. (MIZUKAMI, 2003, p. 18).

Mizukami (2003, p. 18), citando Zeichner, observa que não é suficiente que os professores reflitam somente sobre e acerca das suas aulas a partir das teorias produzidas fora delas, mas que critiquem e desenvolvam suas teorias práticas à medida

que refletem sozinhos ou em conjunto acerca de suas práticas pedagógicas e das condições sociais que a circulam.

Segundo Mizukami (2003, p.18), “a concepção de formação inicial varia segundo o modelo pelo qual é encarada – pelo modelo da racionalidade técnica ou da racionalidade prática”. Conforme já explicitado em outras partes desse trabalho, o modelo da racionalidade técnica corresponde a um momento da formação profissional, no qual se dá a apropriação do conhecimento a ser transportado e aplicado à futura atuação. A racionalidade técnica se materializa e repercute na organização e na estrutura curricular dos cursos de formação profissional.

A formação inicial na perspectiva da racionalidade prática absorve a discussão que a formação de professores deve incluir a prática reflexiva, que diz respeito a um espaço de formação em que o futuro professor tem oportunidade de refletir permanentemente sobre os problemas e a dinâmica gerada por sua atuação cotidiana. (MIZUKAMI, 2003).

Mizukami (2003, p.20) cita Gómez Pérez ao observar as tensões e contradições vivenciadas no processo formativo docente ao referir-se:

[...]quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando irrefletidamente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real.

A autora defende que, no processo de formação, o professor leve em conta a reflexão na e sobre a ação. Por isso, os cursos de formação de professores devem considerar a reflexão como elemento norteador de sua realização.

Mizukami (2003) reforça que o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, que se constituiria no começo da socialização profissional. Reconhece ainda que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, mas reconhece que esta ocupa um lugar importante no processo formativo, se encarada na direção da racionalidade

prática. Destaca que a formação continuada, que não é nosso propósito aprofundar aqui, remete a:

[...] buscar novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho da reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente. (MIZUKAMI 2003, p. 28).

Mizukami (2003) coloca em discussão a complexidade da formação de professores e, estabelecendo conexão com a problemática dessa investigação, confirma que a formação de professores não se dá de forma linear, uniforme, mas marcada por permanências, tensões e contradições.

Nessa direção, Zeichner (2008) discute o emprego do conceito de “reflexão”, levantando a questão se a formação docente reflexiva resultou num desenvolvimento real dos professores. Nosso objetivo não é captar todas as respostas à pergunta levantada, mas chamar atenção para como o autor aborda o conceito de reflexão na formação de futuros professores.

Zeichner (2008) observa que seu primeiro artigo sobre a ideia de prática reflexiva na formação docente data de 1981, no Canadá, período em que a Psicologia comportamentalista dominava os currículos de formação de professores. Logo, a ênfase do modelo pedagógico visava preparar os professores para como se comportarem em sala de aula, o que acreditava ser mais eficiente para melhorar o rendimento dos alunos. Destaca que não havia discussão séria na formação de professores sobre os saberes docentes e que os ajudassem a compreender as racionalidades subjacentes as suas práticas pedagógicas.

Segundo Zeichner (2008), as discussões acerca da formação de professores provocaram algumas mudanças de focos: de uma visão comportamentalista, cuja ênfase recaía no treinamento de professores para desempenharem suas atividades de ensino, se passa para uma visão mais global, cuja ênfase recai sobre a reflexão.

Os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvessem nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que

fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos. (ZEICHNER, 2008, p. 536).

Aponta o autor que isso se deu especialmente como resultado das inúmeras pesquisas que passaram a surgir sobre os saberes docentes nos Estados Unidos, a influência das ciências cognitivas na área da Educação e a crescente emergência de pesquisas qualitativas na área.

Esse movimento para a construção da formação de professores reflexivos iniciou em 1976, quando o autor começou a trabalhar em uma Universidade Americana, desenvolvendo pesquisa sobre a aprendizagem dos estudantes que seriam professores. Relata que um dos resultados de suas pesquisas demonstra que muitos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, estavam mais preocupados em repassar os conteúdos de maneira organizada, sem pensar se o que ensinavam representava “uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de práticas” (ZEICHNER, 2008, p.37). Reforça que, na maioria das vezes, os estudantes não faziam a mínima ideia de onde os currículos vinham e nem se preocupavam com isso.

Zeichner (2008) observa que as discussões passavam muito tempo falando sobre o que não era ensino reflexivo do que sobre o que era. Superada essa fase inicial, uma vasta literatura internacional sobre prática reflexiva no ensino e formação de professores passa a ganhar força no meio acadêmico. O autor cita trabalhos de “Grimmett & Erickson; Calderhead & Gates, 1993; Clift, Houston & Pugach; Laboskey; Loughran; Rodgers; Swarts; Westbury, Hopmann & Riquarts” (ZEICHNER, 2008, p.538), reconhecendo-os como pesquisas que lhe permitiam rever suas posições e fortalecer a reflexão como eixo estruturante da formação docente, tanto na formação inicial quanto nos programas de desenvolvimento profissional de professores, a formação continuada.

De acordo com Zeichner (2008), com a publicação do livro de Donald Schon “O profissional reflexivo”, em 1983, fortaleceu-se a discussão sobre o ensino reflexivo, incorporando-se como slogan rapidamente no campo educacional, e depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico. Observa o autor:

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schon denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Cabe perguntar até que ponto o que fazemos nos nossos cursos de formação de professores tem ajudado a formar bons professores para exercerem com competência sua função? Encontramos a resposta no próprio autor:

Independente do que fazemos, e do quão bem o fazemos em nossos programas de formação de professores, nós podemos apenas, e quando muito, preparar professores para iniciarem na profissão. (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Na perspectiva da formação de professores tendo como eixo a reflexão, o autor observa que, quando adotamos esse conceito, assumimos o compromisso, como formadores, de ajudar os estudantes durante a formação inicial a internalizarem as disposições e habilidades para aprender a partir de suas experiências, e tornarem-se melhores naquilo que fazem durante suas trajetórias como professores.

Zeichner (2008) observa ainda, ao responder se a formação docente reflexiva significou um desenvolvimento real dos professores, que:

A formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor. (ZEICHNER, 2008, p. 541).

O autor aponta alguns insucessos do ensino reflexivo: primeiro, sendo um dos usos mais frequentes a associação feita do conceito de reflexão à ajuda dada aos professores a refletirem sobre sua prática pedagógica, com objetivo de reproduzir melhor um currículo ou método de ensino; segundo, a ideia de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas, e as práticas sempre refletem alguma abordagem teórica é ignorada; terceiro, e que nos interessa chamar atenção nesse trabalho, é a

ênfase na interiorização das reflexões dos professores sobre seu próprio ensino e seus estudantes, sem levar em conta as dimensões e condições sociais da educação; o quarto aspecto mencionado se refere à reflexão que os professores fazem sobre si e sobre seu trabalho, desvinculada de uma reflexão mais rigorosa, conjunta e profunda do contexto social.

Em resumo, observamos que os modos nos quais o conceito de reflexão foi absorvido e é operado no meio educacional recai em quatro temas, que, na visão do autor, tem corrompido o potencial do desenvolvimento de professores:

O foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores. (ZEICHNER, 2008, p. 545).

Considerando a visão do autor, se percebe o esforço de romper com a banalização que o conceito ficou envolvido, provocando equívoco tanto conceitual quanto prático, supervalorizando os saberes derivados e produzidos na própria experiência docente. Franco (2002), dissertando acerca dos perigos com que os conceitos são absorvidos, afirma que um conceito é carregado de sentido histórico e que as divergências conceituais não são apenas semânticas, e não existindo a explicitação profunda, o conceito é muitas vezes mal compreendido e apropriado equivocadamente.

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, na minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da

reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos. (ZEICHNER, 2008, p. 545)

O autor alerta, no entanto, que a luta por justiça social, não significa focar e restringir somente nos aspectos políticos do ensino, mas que os professores e futuros professores precisam saber ensinar os conhecimentos construídos historicamente.

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que é responsável por ensinar e como transformá-los, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Nessa direção, convém levantar algumas indagações para fins de reflexão: quais os limites da formação inicial? Quais as concepções que emergem de estudantes inseridos num processo formativo? Quais as ênfases dadas durante a trajetória formativa? Que tensões e permanências se revelam nesse cenário pedagógico permeado por contradições?

As ideias que circulam neste grupo em formação inicial sobre educação, ensino, aprendizagem, condição do estudante, visão de mundo e de homem são carregadas de senso comum, ou de tentativas conflituosas de promover um ensino sistemático, organizado, reflexivo no sentido defendido por Zeichner (2008).

Essas questões postas, reconhecendo os limites conceituais e metodológicos desta investigação, são indagações que encontram nos fundamentos de Tardif (2014) uma aproximação quando a autora afirma que:

Uma grande parte das práticas disciplinares do professor coloca em jogo juízos normativos sobre as diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para alcançar fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos ligados a tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Finalmente ele se baseia em sua “experiência vivida” como fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores,

normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor faz julgamentos profissionais. (TARDIF, 2014, p. 211).

Moreira (2011, p. 50), nessa mesma direção, considera necessário que os cursos de formação de professores “discutam o tipo de professor que pretendem formar e analisar criteriosamente os limites e possibilidades da ação desse professor”, salientando que é preciso enxergá-lo dentro de um contexto mais amplo, verificando o aspecto social e cultural em que estão inseridos e fomentando a ideia de professores como intelectuais, o que significa envolvê-los e ajudá-los a identificar os interesses políticos e ideológicos que permeiam as relações sociais na escola.

Portanto, há limitações na consciência profissional do professor, limitações de compreensão entre o que pensam que sabem e o que fazem. Logo, a prática docente, suas ideias e ações pedagógicas têm permanências e tensões influenciadas por uma série de variáveis conforme já mencionado, às vezes sem saber ao certo porque age de determinada maneira e não de outra, cujas intencionalidades não encontram explicações razoáveis e fundamentadas no campo da teoria pedagógica.

A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Levantamos a questão: como a Pedagogia está organizada para responder a pergunta da formação de professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental?

Para respondê-la, recorreremos ao artigo “*Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da Formação Profissional de Educadores*”, de Libâneo (2006).

Neste artigo, o autor faz uma crítica à Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura. Destaca o artigo 2º, no qual o curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos. O autor reforça

que a base legal do curso de Pedagogia tem na docência para os níveis já mencionados a sua identidade.

Libâneo (2006) aponta que o texto da Resolução é carregado de imprecisões conceituais; por exemplo, não há explicitação clara da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar; termos centrais na teoria pedagógica, como: educação, pedagogia e docência são confusos e imprecisos.

Com efeito, no artigo 2º, parágrafo 1º, ao se definir a docência como objeto do curso de pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia. Há, então, uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário. Já no parágrafo 2º do mesmo artigo, afirma-se que o curso de pedagogia propiciará “o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”. Afinal, qual o objeto da pedagogia assumido na Resolução?(LIBÂNEO, 2006, p. 846).

Ainda segundo o autor, a Resolução mantém a docência como base do curso de Pedagogia, que terá de formar para funções de planejamento, execução, avaliação e gestão; no seu entendimento, esse acúmulo de funções que deve ser assumido pelo curso de pedagogia se revela de maneira precária e com ausência clara do campo teórico da pedagogia. Alerta que o objeto da pedagogia deveria ser “o estudo sistemático e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões” (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

Libâneo (2006) critica a Resolução que coloca como base da pedagogia a docência e defende a compreensão da docência como modalidade da atividade pedagógica, de maneira que a formação pedagógica é a base, e não o inverso. Nessa direção, sustenta que:

[...]o curso de pedagogia não pode ser igual a curso de licenciatura para formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – o curso de pedagogia é uma coisa, a licenciatura outra, embora interligados; b) a base da formação do pedagogo não pode ser a docência, pois a base da formação docente é o conhecimento pedagógico; c) todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser

docente, simplesmente porque docência não é a mesma coisa que pedagogia. (LIBÂNEO, 2006, p. 851).

Prossegue o autor apontando as imprecisões do texto legal e, ao que chama de formação estreita do profissional, afirmando que a composição de um curso de Pedagogia com 3.200 horas possa dar conta de formar professores para atuar em três áreas distintas, e que guardam em si especificidades profundas: a docência, a gestão, a pesquisa. Assim,

[...]bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. (LIBÂNEO, 2006, p. 861).

Alerta ainda que um currículo que trate precariamente em termos quantitativos e qualitativos de conteúdos das disciplinas clássicas (português, ciências, matemática, história, etc.) restringindo-se a uma ênfase nas metodologias repercute na má formação de professores. Ao mesmo tempo, em que aponta como negativo o desaparecimento das habilitações nos cursos de Pedagogia: orientação escolar, supervisão escolar, administração escolar etc., pois o texto legal defende a formação generalista desse profissional que tem na docência a sua base.

Segundo o autor, isso agrava os problemas da educação, especialmente a formação de professores. Com isto,

Constata-se que boa parte do professorado não tem domínio de conteúdos e de metodologias, falta-lhes cultura geral de base, tem notórias dificuldades de leitura e produção de textos, estão despreparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje como violência, a influência das mídias, a indisciplina. (LIBÂNEO, 2006, p. 864).

Libâneo (2006) observa que a formação inicial e continuada dos professores requer uma teoria capaz de fazê-los compreender a sua prática e revitalizá-la, o domínio de conteúdos e de processos formativos. Isso significa fazer pedagogia, ter uma pedagogia. Conclui afirmando que:

O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica, com a conseqüente subsunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos como uma licenciatura talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação, herdados dos movimentos de reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação de pedagogos. (LIBÂNIO, 2006, p. 873).

Em síntese, o autor critica o modo como a pedagogia está posta nos documentos legais, atribuindo-lhes diferentes funções (planejamento, gestão, pesquisa), colocando a docência como sua base, extinguindo as habilitações próprias da divisão e organização do trabalho pedagógico, negando-lhe seu objeto de estudo: a reflexão sistemática e intencional da teoria e prática educativa. Defende que a formação de professores deveria se dar nos institutos de educação com formação específica para professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Na esteira desse pensamento, Gatti (2010) reforça que somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições; cita também de forma crítica que o curso de Pedagogia assume como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

Dada as diversas competências atribuídas ao pedagogo, isso demandou, e ainda demanda, a elaboração de uma proposta curricular que dê conta de atender as especificidades defendidas pela Resolução, o que instala fortes tensões e conflitos quanto às ênfases dadas aos conteúdos e o que se espera desse pedagogo-professor conforme preceitua o texto legal. Nesse sentido,

A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições,

entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (GATTI, 2010, p.1.360).

Isso levanta uma questão importante para o debate: o que sinalizam os currículos dos cursos de Pedagogia, considerando que respondem pela formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil? A resposta permanece aberta, pois nesta investigação não se conseguiu fazer uma análise de um projeto pedagógico de curso.

A autora observa ainda:

Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p.1.362).

Neste sentido, observamos que o curso de Pedagogia aparece nesse cenário formativo permeado de críticas, conflitos e contradições no campo da discussão teórica quanto a sua concepção de que a docência é a base de sua identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou trazer para a discussão recortes teóricos que permitissem reflexões sobre a identidade do professor em formação, e percebe-se a partir das leituras levantadas que há limitações na consciência profissional do professor, limitações de compreensão entre o que pensam que sabem e o que fazem. Logo, a prática docente, pode está carregada de ideias influenciadas por uma série de variáveis inclusive o “saber” que vem de suas próprias experiências pessoais, às vezes sem saber ao certo porque age de determinada maneira e não de outra, cujas intencionalidades não encontram explicações razoáveis e fundamentadas no campo da teoria pedagógica.

Outra sinalização importante apontada considera necessário que os cursos de formação de professores “discutam o tipo de professor que pretendem formar e analisar criteriosamente os limites e possibilidades da ação desse professor”, reforçando a necessidade de compreensão dentro de um contexto sociocultural mais amplo, e estimulando a ideia de professores como intelectuais, o que exige tem clareza sobre o papel político e ideológico de sua formação profissional. Nesse sentido, o curso de Pedagogia aparece nesse cenário formativo permeado de críticas, conflitos e contradições no campo da discussão teórica quanto a sua concepção de que a docência é a base de sua identidade profissional.

Portanto, ao examinar todo esse processo marcado por críticas, tensões e contradições várias outras questões emergem para ampliar essa discussão e reflexão, por exemplo: como compreender as tensões formativas, resultantes das diferentes formas de inserção de estudantes inseridos num processo de formação inicial? Como convivem com as tensões resultantes das ideias que pensam que possuem resultantes da “formação” que vem da experiência, e das ideias que são difundidas no campo pedagógico? Logo, o debate aberto e as reflexões sobre o conceito e sentido da formação de professores permanecem relevantes no campo educacional.

REFERENCIAS

ALVES, Nilda. **Formação de Professores**. Pensar e fazer. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil:** características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n113. p. 1355 -1379, out – dez 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em fevereiro de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia:** Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Edu. Soc. Campinas, vol.27, n, 96 – Especial, p. 843 – 876, out. 2006. Disponível em <http://www.sedes.unicamp.br>. Acesso em Novembro de 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org). **Escola e Aprendizagem da Docência. Processos de Investigação e Formação.** São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. **El Maestro como Profesional Reflexivo.** Cuardenos de pedagogia, n. 220, p.44-49, 2008.

Recebido: 20/5/2020. Aceito: 30/6/2020.

Sobre autor e contato:

Marcos Moura Gentil - Mestre em Educação. Assessor Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Santarém. Supervisor do Sistema de Organização Modular de Ensino da rede estadual de educação – município de Santarém, Pará.

E-mail:marcos.gentil9@gmail.com