



**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XVII Jornada de Pesquisa

## OS MUITOS MODOS DE DIZER O SER DO PROFESSOR<sup>1</sup>

**Martin Kuhn<sup>2</sup>, Helena Copetti Callai<sup>3</sup>.**

<sup>1</sup> Texto apresentado no projeto tese do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Doutorado da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIUI.

<sup>2</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIUI, [markt@ibest.com.br](mailto:markt@ibest.com.br)

<sup>3</sup> Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIUI.

**Resumo:** A formação continuada constitui um requisito indispensável a toda e qualquer profissão em sociedades de rápidas, constantes e profundas transformações. As mudanças políticas, econômicas, sociais, na ciência, na técnica e no mundo do trabalho apresentam o mesmo desafio à escola e aos professores, ou seja, a necessidade da formação continuada. O objetivo do presente estudo é refletir sobre os modos de dizer o ser do professor presentes em nossa tradição e a possibilidade de pensar a identidade do professor a partir de seu papel de protagonista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico articulada com a experiência prática de formação continuada de professores do Ensino Médio das escolas da rede estadual de abrangência da 14ª CRE de Santo Ângelo. Embora a pesquisa esteja no início, pode-se considerar a partir das referências teóricas que atravessam a formação de professores que estes pouco protagonizaram a sua profissão. O seu modo de ser professor sempre foi dito por outros – teóricos e teorias – e os professores pouco tomaram o seu fazer como objeto de reflexão e como possibilidade de constituição de sua identidade. A prática de formação continuada rapidamente aqui esboçada teve o objetivo de por meio do coletivo de professores das escolas constituir-se em momento de reflexão sobre o seu modo de ser e de fazer constituindo novas perspectivas para o trabalho pedagógico do professor e das escolas. Compreende-se que a formação continuada é espaço e tempo privilegiado de encontro dos saberes da profissão, práticos e teóricos. A caminhada mostrou alguns desafios e possibilidades interessantes à formação continuada de professores.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Identidade; Protagonismo; Reflexão.

### Introdução

Uma questão que retorna recorrentemente as nossas reflexões é indicativo de que há algo ainda a ser pensado. Uma dessas constantes e sempre atuais interrogações é a formação inicial e continuada de professores. A sociedade está em transformação, novos desafios se apresentam dia a dia motivados pelo avanço da ciência, da tecnologia, das conquistas sociais, das mudanças políticas, econômicas, do mundo do trabalho, da cultura, das identidades, etc. Portanto, interrogar-se sempre e novamente sobre





**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XVII Jornada de Pesquisa

formação inicial e continuada de professores é imperativo, uma vez que as instituições de ensino, longe de perderem seu espaço, necessitam sintonizar-se com os novos desafios da sociedade, hoje, conectada em rede. Problematizar a identidade dos professores, interrogar os modos de dizer o ser do professor e o seu fazer, certamente, permitirá visualizá-los como protagonistas do modo de este se dizer e fazer docência.

Nossa sociedade tornou consenso o entendimento que todos temos que nos profissionalizar em alguma coisa para participar produtivamente da vida social. Assim, os indivíduos escolhem se profissionalizar em alguma área do saber humano e ingressar no mundo do trabalho. Estou formado e posso, finalmente, titulado e reconhecido, trabalhar. É, certamente, a intenção de grande parcela dos que se dedicam ao estudo, independente de área, nível ou especialidade. Esta etapa de formação que prepara os sujeitos para uma futura profissão, embora muitos já estejam nela inseridos antes da preparação formal, é o que denominamos de formação inicial. Há neste percurso de formação, reportando-nos ao espaço da formação de professores, uma ênfase nas dimensões teóricas da profissão, que pode já ao longo da formação ser articulado com a prática ou que após a conclusão, estas se transformem em saber prático que se articule com as exigências das práticas profissionais concretas, específicas de cada espaço de trabalho.

O exercício de uma profissão pressupõe, então, um cabedal de conhecimentos teóricos, preferencialmente, já articulados com o universo prático. O que se espera da formação de profissionais que tenham um consistente saber teórico articulado com o saber prático. Ainda mais, que o saber teórico e o prático sejam profundamente dialéticos no sentido da constante reconstrução. Contudo, o que ocorre comumente é que a formação, historicamente na formação inicial de professores, esteve descolada do mundo concreto, das transformações constantes que atravessam a sociedade e a própria profissão. Em muitos casos, reportando à formação de professores, trata-se de uma concepção idealizada, abstrata, feita de forma um tanto asséptica, purificada dos conflitos e contradições que as vivências concretas da profissão apresentam. A formação que assume este teor acaba por oferecer pouco para uma prática profissional contextualizada, tampouco um aparato teórico que possa orientar, interrogar a prática docente e, muito menos, possibilita uma prática reflexiva que permita ao profissional questionar e repensar a própria teoria. Neste sentido, deve ocorrer uma circularidade entre a formação inicial e o seu exercício profissional, de forma que estes processos se atualizem e se aprimorem.

A identidade do professor, assim constituída, tem pouco de protagonismo ou daquilo que se espera de um profissional para os novos desafios da sociedade líquida, de rápidas e constantes transformações. Em muitos casos, a formação de professores iniciava e se concluía com a titulação. Eram modos de dizer o ser e o fazer do professor em que este era objeto de formação e não sujeito, realidade ainda presente nos cursos de formação de professores. Neste sentido, pensar a identidade do professor, sem dúvida, é um grande desafio. Não mais identidades ditas, mas identidades protagonizadas pelos próprios professores no âmbito da profissão. Mesmo com as transformações ocorridas no cenário da educação e formação de professores, nas últimas décadas, com as teorias críticas, pós-críticas e culturais, ainda assim, pouco se avançou no protagonismo do professor. Este passou a ser dito e



**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XVII Jornada de Pesquisa

cochado por um fazer diferente, mas o dizer e o fazer docente pouco se transformaram no dia a dia da escola. Longe deste se constituir em protagonista do dizer o seu modo de ser e fazer a docência.

O objetivo do presente estudo é refletir sobre os modos de dizer o ser e o fazer do professor presentes em nossa tradição e a possibilidade de pensar a identidade do professor a partir de seu papel de protagonista. Não há dúvida da pertinência da pesquisa.

### Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico. Para além de uma simples revisão de bibliografia acerca dos modos de dizer o ser do professor e seu fazer, recorre-se a uma experiência de formação continuada de professores tentando perceber a docência não como algo dito por outro – teóricos e teorias – mas um contexto em que o próprio professor passe a dizer o seu ser e fazer docente. Tal realidade se tornou possível em contexto de reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Constituídos pequenos grupos de professores por escola, inicia-se o processo de formação continuada. A intencionalidade inerente a esta concepção era discutir e problematizar o fazer da escola e do professor, e, para tal, as referências teóricas foram fundamentais. Não dizer o modo de ser do professor e seu fazer, mas fazer este dizer o modo como é professor e o seu fazer, experiência que tornou possível o professor perceber a sua identidade.

### Resultados e discussão

Uma incursão rápida na história e políticas de formação de professores permite visualizar com mais nitidez o que se materializa, hoje, neste âmbito. As leis que regeram historicamente o nosso ensino sempre fizeram referência à questão da organização de seus tempos e espaços, contudo, foram menções marcadamente burocráticas. A formação iniciava e se concluía com a titulação. A perspectiva de uma formação em serviço era praticamente ausente. Em uma sociedade líquida (Bauman, 2001) tais fundamentos necessitam ser revisitados.

A disposição dos tempos e espaços na formação inicial de professores basicamente se estruturava em duas etapas. A primeira dizia dos fundamentos teóricos, e a segunda referia-se à dimensão didática do fazer pedagógico, de caráter técnico instrumental. Ensinar como se dá aula. Não havia uma articulação entre as duas etapas. Neste sentido, era uma formação idealizada, descolada dos desafios do universo prático das escolas e dos professores. A organização curricular, a disposição dos tempos e espaços nos cursos de formação de professores se caracteriza, num primeiro momento, pela aquisição de uma fragmentada base teórica e, posteriormente, à aquisição de técnicas instrumentais e metodológicas de gestão e planejamento de aula. Cria-se, assim, um arcabouço teórico e prático desconexo, distante da realidade das escolas e das necessidades dos alunos.

A formação de professores no Brasil, até a década de 60, apresentava um currículo voltado para a formação humanista, centrado em generalidades, no verbalismo, no enciclopedismo. Assim, os espaços e tempos de formação de professores se caracterizavam pela aquisição do maior número possível de informações sobre as diferentes áreas do saber. Os tempos e espaços contemplados ao longo da formação não atendiam às necessidades reais em que se encontrava a educação brasileira, tampouco às



**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XVII Jornada de Pesquisa

necessidades dos alunos. Era um modelo de educação voltada para o silêncio, para a passividade, para resignação, centrada na transmissão/recepção do conhecimento validado.

A partir da Lei 5692/71, a educação e a formação de professores no Brasil recebe a sua mais marcante reorganização. Rompe-se com as perspectivas humanistas de educação e formação de professores para uma perspectiva tecnicista. Instituem-se, assim, as bases de uma política educacional voltadas para o desenvolvimento do país. Educação como geradora de desenvolvimento. A formação de professores, na percepção de muitos teóricos (Libâneo, 1994; Ghiraldelli, 2006), sofreu seu mais duro golpe. Os cursos de magistério (Normal/Médio), entre mais de uma centena de cursos profissionalizantes, se tornaram mais um, reduzidos à aquisição de instrumentos, técnicas e habilidades de como conduzir com eficácia a ação docente. O mesmo acabou acontecendo com os cursos superiores de formação de professores, todos de caráter técnico, voltada para a instrumentalização de seus futuros profissionais. Conforme Arroyo: “A Lei 5692 de 71 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. [...] Reduzimos a escola a ensino e os mestres a ensinantes” (2000, p.23).

Os tempos e espaços curriculares, numa perspectiva tecnicista de formação de professores, são reduzidos ao repasse de técnicas, instrumentos e habilidades de como gerenciar, de forma efetiva, o processo ensino-aprendizagem. Como diz Giroux, os estudantes ao invés de aprenderem a interrogar, “com frequência preocupam-se em aprender “o como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento (1997, p.159).

A década de 80 apontou para novas perspectivas de educação e de formação de professores. Pensadores brasileiros fortemente influenciados pelos pensadores críticos europeus, especialmente os franceses, lançavam duras críticas à forma de organização da nossa educação, destituída de uma formação ética, política humanizadora. As perspectivas histórico-críticas, pós-críticas e culturais, para além da discussão do currículo, são, também, referência para se pensar à formação de professores no contexto atual. Essas teorias recolocam o professor na condição de sujeito aprendente e em constante construção, cabe, assim, a questão da formação continuada. Embora muito se tenha avançado teoricamente na discussão política, ética, curricular e pedagógica da formação de professores, nos espaços e tempos formativos escolares andamos a passos ainda lentos.

As perspectivas de organização dos cursos de formação de professores orientam-se demasiadamente por modelos engessados e reprodutivos. Concebe-se, ainda, o conhecimento como um conjunto de verdades, dogmas, que todo futuro professor necessita dominar. Saberes que, de modo geral, estão distantes da vida do futuro professor, bem como, de seus alunos. Além da reorganização espaço/temporal, que passa necessariamente por uma nova percepção curricular, torna-se basilar rever que saberes, conhecimentos são realmente pertinentes e necessários à formação de professores politizados, éticos, comprometidos e engajados socialmente.

Embora tenhamos avançado na discussão de políticas de formação de professores, na relação teoria e prática, em currículos que contemplem as exigências de uma formação contextualizada e em sintonia com as transformações do mundo atual, ainda assim professores recém-formados que ingressam na profissão reiteram práticas enraizadas, reprodutivas, distantes de qualquer interrogação e reflexão. Se



**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XVII Jornada de Pesquisa

esta é a marca da formação inicial, a formação continuada enfrenta outros tantos dilemas difíceis de serem superados. A nossa tradição educativa não vê na formação continuada um processo de transformação das práticas escolares existentes. A busca de oficinas e cursos de caráter instrumental é forte no discurso dos professores. Buscam-se receitas.

O paradigma que orientou a formação de professores necessita ser explicitado para compreendermos a questão da formação continuada. Se a nossa tradição diz que professor é aquele que sabe, detém o saber, compreende-se que a formação continuada, sob esse entendimento, fará pouco sentido. Formação continuada pressupõe o professor como aprendente, como incompleto. Trata-se de romper com práticas mecânicas instaladas na escola, confrontando a teoria e prática pedagógica na perspectiva de uma educação emancipatória, como aponta Freire (2000). Formação continuada cabe em contextos que o professor se reconhece em sua incompletude. Neste sentido, mexer em identidades profissionais já constituídas por uma formação inicial e longas trajetórias de experiência profissional, certamente não é tarefa de pequena monta.

O exercício da formação continuada pode assumir diferentes formatos (cursos, oficinas, encontros, seminários, grupos de trabalho, etc.). A reflexão deveria ter por substrato o que a escola vivencia, tem como prática em seu dia a dia e, para a sua compreensão, os textos e os teóricos são os suportes. A formação continuada como prática reflexiva sobre o processo pedagógico deve ser a referência. Como afirma Marquesa formação “deve supor a experiência gestada no exercício da profissão, para a ela regressar com o questionamento, com o convite à reflexão e com novos elementos que enriqueçam o debate que dá vida aos coletivos da sala de aula, da escola, das comunidades educativas mais amplas” (2000, p.209).

Uma proposta de escola, na qual os alunos assumem o lugar de protagonista na produção do conhecimento, requer também transformações epistemológicas, metodológicas, pedagógicas e, igualmente, na postura dos professores. Na compreensão de Becker, “A docência atual deve poder contar com professores que contextualizam o que ensinam por força de sua atividade investigadora; que sejam capazes de refletir sobre as múltiplas formas pelas quais os alunos assimilam os conhecimentos que ensinam” (2010, p18).

Pensar em uma formação onde o professor é o protagonista, conforme Imbernón (2010;2011) requer que esta ocorra em seu espaço e tempo de prática pedagógica. Como bem expressa Marques, esta deve ocorrer “No exercício da profissão, cumpre-se faça a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo o processo formativo” (2000, p.206).

Entre muitos aspectos, a experiência denunciou aquilo que Marques aponta. Os professores não estão, de imediato, “preparados para teorizarem suas práticas; antes são impedidos de fazê-lo porque não contam com o tempo e as condições para repensá-las e nelas verificar o acerto, ou não, do quadro teórico em que se embasam e em que se devem entender” (2000, p.2006).

Reconduzir a formação ao espaço pedagógico da escola requer romper com uma longa tradição de formação produzida em espaços outros que não os da escola, alguém que sabe, ensina a alguém que não sabe. Recorrendo mais uma vez a Marques, ele aponta que “É no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transformem as



**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XVII Jornada de Pesquisa

diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico” (2000, p.207). Quem sabe, nesse contexto, o professor se constitua como alguém que seja protagonista de seu modo de dizer o ser professor e de seu fazer docente.

## Conclusões

Algumas constatações pertinentes podem ser apontadas. O modo de dizer o ser do professor é algo externo a ele. Os docentes pouco dizem sobre o seu ser e fazer docência. A perspectiva do professor reflexivo que interroga e reflete sobre a prática pedagógica em seus múltiplos aspectos ainda não está na escola. Apesar de constituição de grupos menores para promover um espaço de conversação, muitos resistiam, queriam e esperavam que alguém os informasse e formasse. O lugar de protagonista não é uma concessão, ele assusta, necessita ser construído.

A reflexão também passou a fazer parte gradativa da caminhada. O relato e a mostra de práticas pedagógicas, feitas pelas escolas, foram riquíssimas. O interessante nesse processo foi os professores se aperceberem de que em toda prática pedagógica há subjacente uma perspectiva teórica. A problematização das práticas trazidas pelas escolas só pode ser feita a partir do confronto com as perspectivas teóricas. Materializa-se o encontro nesses momentos de conversação, na prática que a escola realiza e nos pressupostos teóricos. O processo dialógico e reflexivo tão acalentado pelos teóricos da formação continuada acontece. Os professores passam a se apresentar no processo de formação.

Outro ponto importante a considerar é a dimensão coletiva do processo de formação continuada. A riqueza dos encontros e a discussão dos professores sobre as diferentes práticas pedagógicas feitas nas escolas ampliaram o seu universo de compreensão, tanto teórico como prático dos professores. Nesse sentido, o trabalho com grupos menores possibilitou o envolvimento, a participação de todos nas discussões e questionamentos propostos. O processo de formação continuada não se efetiva com professores isolados, mas em uma reflexão conjunta, coletiva. Os espaços coletivos são ricos, pois possibilitam que os educadores partilhem experiências, entendimentos, interrogações, conflitos e reconstruam práticas pedagógicas cristalizadas na escola.

Pode-se considerar, após este percurso, que uma vez constituído o espaço e tempo da formação continuada na escola, esta pode se constituir em possibilidade para mexer com as identidades, os “modos de dizer o ser do professor” (Almeida; Gomes; Bracht, 2009), por meio da reflexão sobre as práticas pedagógicas. Constituir-se como participante de um grupo de formação continuada requer, também, que se assuma a condição de protagonista, de alguém que interroga a sua prática e reflete sobre ela, contexto em que tanto a teoria e a prática podem ser reconstruídas. Temos que atentar para que a rotina não absorva de tal modo o fazer da escola e do professor que o imobilize e limite qualquer processo de formação continuada.

## Agradecimentos

A pesquisa não é um ato solitário. Agradeço a professora orientadora e a todos os professores, colegas de escola pública, que foram interlocutores no processo reflexivo sobre os modos de dizer o ser do professor.





**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XVII Jornada de Pesquisa

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Felipe Q. de; GOMES, Ivan M.; BRACHT, Valter. Bauman e a educação. BH: Autêntica, 2009.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. RJ: Editora Vozes, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. RJ: Jorge Zahar Editor, 2001.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. (Orgs). Ser professor é ser pesquisador. 2.ed. POA: Editora Mediação, 2010.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade: e outros escritos. 9.ed. SP: Paz e Terra, 2001.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. 9.ed. SP: Cortez Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores. POA: Artmed. 2010.

MARQUES, Mario Osorio. A formação do profissional da educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.