



ENSINAR - APRENDER: DESAFIOS ATUAIS DA PROFISSÃO DOCENTE TEACHING PROFESSION: CURRENT CHALLENGES

Vera Maria Candau
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

Resumo

Este trabalho parte da constatação de que a produção acadêmica sobre formação/trabalho docente tem adquirido cada vez maior centralidade nos debates e nas investigações da área de educação. No entanto, não parece exercer impacto significativo nos processos formativos dos professores, nem no cotidiano escolar. Defende que esta distância pode ser compreendida pelo fato de as pesquisas, em geral, não questionarem o formato escolar dominante e não abordarem questões fundamentais que os docentes enfrentam no cotidiano. Assinala alguns desses desafios: a desconstrução do formato escolar vigente, a superação da homogeneização e a ênfase na diferenciação pedagógica, o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, a afirmação de uma visão ampla e multidimensional dos currículos e a promoção de um modelo de formação docente de colaboração, parceria entre as instituições universitárias e as escolas de ensino básico.

Palavras-chave: Formação docente; formato escolar; desafios do cotidiano escolar

Abstract

This work starts from the assessment that the academic production about teacher training/work has gained an ever increasing centrality on the debates and investigations into the education field. However, it seems not to have significant impact in training teacher processes, nor in daily school life. It defends that this distance can be understood by the fact that the researches in general don't approach the fundamental questions that teachers face in their daily life. It also points out some of these challenges: the deconstruction of the current school format, the overcoming of the homogenization and the focus on pedagogical differentiation, the development of epistemological curiosity, the assertion of a larger and multidimensional view of the curriculum, and the promotion of a teacher training model of collaboration, partnership, between university institutions and basic education schools.

Keywords: Teacher training; school format; daily school challenges



Introdução

Formação inicial e continuada de professores, trabalho docente, desenvolvimento profissional, Identidade docente, estas são apenas algumas das expressões utilizadas na literatura especializada para abordar as questões relativas à formação e ao exercício do magistério.

Estes temas vêm adquirindo cada vez maior centralidade nos debates e nas investigações da área de educação. Atrevo-me mesmo a afirmar que para eles convergem o maior número de pesquisas, publicações, seminários, mesas redondas e congressos realizados no último decênio.

Por outro lado, é consensual a convicção de que para melhorar a qualidade da educação, por mais polissêmica que seja esta expressão, é fundamental termos professores bem preparados e comprometidos com a docência. Para Arroyo (2008) quanto “mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo.” (p.19)

No entanto, não parece que toda a reflexão que tem sido desenvolvida, a partir de um significativo número de pesquisas e trabalhos com diversos enfoques, tenha tido uma forte incidência e provocado mudanças significativas nos processos formativos dos docentes, assim como no cotidiano da maioria das escolas.

Muitas podem ser as tentativas de entender esta realidade. Minha posição assume a perspectiva de que os desafios que os docentes enfrentam no cotidiano escolar estão muito distantes dos temas por nós privilegiados, pesquisadores das áreas de formação de professores, trabalho docente, didática e currículo. Parece que estes desafios não são integrados nas nossas preocupações investigativas e que a interlocução com os professores e professoras do ensino básico é frágil e não adequadamente articulada.



Segundo Lelis (2012):

Assistimos na última década a um esforço crescente dos pesquisadores em mapear a problemática da profissão docente. Em comum, existe a percepção de que o trabalho do professor se caracteriza hoje pela intensificação e complexificação do próprio trabalho (Maroy, 2006). Com relação ao primeiro aspecto, não se trata apenas de aumento de tempo do trabalho, mas também da ampliação das tarefas a que os professores são chamados a desempenhar, seja pelas mudanças na composição social do público escolar, seja pela implementação de reformas educacionais com visíveis impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula. (p.156)

Considero que o chamado “formato” escolar (DUBET, 2011) vigente está em crise e que, se queremos promover dinâmicas formativas que respondam aos desafios que enfrentam os professores e as professoras, temos de colocá-lo no centro de nossas preocupações.

Com a finalidade de colaborar nesta perspectiva pretendo no presente trabalho, assinalar alguns desafios que considero de especial relevância para se aprofundar tanto nos processos formativos como no trabalho docente no cotidiano de nossas escolas.

O formato escolar em questão

Muitos são os indicadores de mal-estar e questionamentos à educação escolar hoje. Evasão de alunos e professores, situações de violência e *bullying*, condições do trabalho docente, (ir)relevância dos currículos, infraestrutura das escolas públicas, entre outros. Os vários movimentos de professores atuantes no país, o “OCUPA” promovido por alunos de inúmeras redes de ensino, a polêmica sobre os projetos “Escola sem partido”, os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular são apenas alguns exemplos que explicitam, por um lado, a forte crise da educação escolar e, por outro, a relevância social que as instituições educativas continuam a ter no nosso contexto.

Muitas das políticas educacionais hoje vigentes, no nosso país e em muitos outros do continente americano, não questionam o formato escolar dominante e colocam a ênfase

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



em dois aspectos: na avaliação e na gestão. No que diz respeito à avaliação, se multiplicaram as avaliações em larga escala, os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares, particularmente matemática, ciências e língua materna. Baseando-se nos resultados destes testes se pretende avaliar ou simplesmente medir a “qualidade” do ensino e, ao mesmo tempo, “premiar” os professores bem-sucedidos através de sistemas de bonificações.

Esta lógica vem se afirmando cada vez com maior força, a ponto de construir uma verdadeira cultura da avaliação que é a que termina por orientar os processos de ensino-aprendizagem das escolas de ensino básico, segundo depoimentos de inúmeros educadores/as. Para garantir este processo investe-se na gestão dos sistemas de ensino, na sua operacionalização e produtividade, partindo-se do pressuposto de que esta permite o controle e o monitoramento do processo como um todo, identificando os pontos débeis a serem trabalhados.

Esta lógica não é uma novidade e tem sido utilizada em muitos países. No entanto, vem sendo fortemente contestada. Foram amplamente divulgadas as afirmações de Ravitch (2011), autora norte-americana com ampla experiência acadêmica e atuação na formulação de políticas públicas em educação nos Estados Unidos. Depois de vinte anos de envolvimento e apoio a estas políticas faz uma corajosa autocrítica e afirma que os efeitos destas políticas orientadas pelos princípios do mercado e da competição não foram positivos, o ensino não melhorou e os sistemas de premiação aos professores pelos resultados dos alunos nos testes terminaram por estimular formas de burlar os resultados, procurando-se ensinar aos alunos modos de lidar melhor -“truques”- com os testes padronizados.

Nesta perspectiva, educar fica reduzido a ensinar. Ensinar a instruir. Instruir a preparar para ter êxito em testes padronizados. Processo este que termina reduzindo a



educação a questões meramente operacionais e à racionalidade instrumental. Não se põe em questão o formato escolar e as políticas se limitam a buscar sua eficiência numa lógica produtivista e limitada.

Para Canário (2013):

A escola que temos hoje e que cresceu de uma maneira exponencial na segunda metade do século XX em todo o mundo, que é a escola herdada do século XIX, é uma escola que perdeu o prazo de validade, é obsoleta e não tem futuro. Não sou adivinho, não faço profecias, portanto não posso dizer como vai ser a educação daqui a cinquenta anos. Agora, o de que estou convicto é que a escola já está sofrendo uma mutação profunda e passando por uma situação que não tem volta, quer dizer, a escola não tem retorno, é uma suposta idade de ouro do passado em que funcionava bem, os atuais problemas que a escola tem, e que são muito graves, são inultrapassáveis com base na própria lógica da escola (p. 326).

Na mesma perspectiva se situa Dubet (2011):

Em todos os lugares e não somente na escola, o programa institucional [republicano] declina. E essa mutação é muito mais ampla que a simples confrontação da escola com novos alunos e com os problemas engendrados por novas demandas. É também porque se trata de uma mutação radical que a identidade dos atores da escola fica fortemente perturbada, para além dos problemas específicos com os quais eles se deparam.

A escola foi um programa institucional moderno, mas um programa institucional apesar de tudo. Hoje somos “ainda mais modernos”, as contradições desse programa explodem, não apenas sob o efeito de uma ameaça externa, mas de causas endógenas, inscritas no germe da própria modernidade. (p.299)

Nesta perspectiva é o próprio *formato* escolar, marcado pela lógica da modernidade, que está em questão. Este desafio questiona os conhecimentos e as pesquisas vigentes no âmbito da educação e nos obriga a investir numa compreensão mais aprofundada da realidade das escolas e do trabalho docente hoje. A buscar caminhos de promover processos de ensino-aprendizagem mais significativos e produtores de criatividade e construção de sujeitos de direito, tanto no âmbito pessoal como social. A construir uma educação escolar capaz de dar resposta aos desafios da contemporaneidade



Parto da afirmação de que a construção de um novo formato de escola já está em marcha. Está presente nas inúmeras experiências transgressoras da lógica dominante que se vêm desenvolvendo em diversos contextos. Estas realidades abordam desafios que cotidianamente os professores enfrentam. Assinalo alguns deles.

De uma escola centrada na homogeneização a uma educação escolar orientada à diferenciação

Este constitui um desafio central. O formato escolar dominante, construído a partir da modernidade, está afirmado na promoção da igualdade: todos são iguais perante a lei e devem ter igualdade de oportunidades.

Ferreiro (2001), reconhecida educadora argentina, expressa de modo muito significativo, tendo presente a realidade latino-americana, esta perspectiva:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças.

E conclui:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro. (FERREIRO in LERNER, 2007, p.9)

Nos trabalhos de pesquisa que tenho desenvolvido, a polissemia dos termos igualdade e diferença, detectada em entrevistas individuais, grupos focais, observações e

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



narrativas plurais de diferentes educadores e educadoras, esteve permanentemente presente.

Nas narrativas dos professores, predominaram/am depoimentos em que a igualdade era/é concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Desde o “uniforme” até os processos de avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas.

Quanto ao termo diferença, nos depoimentos dos educadores e educadoras, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao *déficit* cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade” e/ou a um considerado baixo “capital cultural”. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as têm de enfrentar. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas.

Este desafio me parece fundamental. No entanto, o aprofundamento desta questão não parece estar presente de modo relevante nos processos formativos. Somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade à padronização, nem a diferença a um problema a resolver é possível mobilizar processos educativos sensíveis às diferenças. Para tal é necessário outro olhar: reconhecer a dignidade de todos os atores presentes nos processos educativos e conceber a diferença como riqueza e “vantagem pedagógica”, como propõe



Ferreiro. Sem esta mudança de perspectiva não poderemos caminhar. O que é necessário trabalhar supõe, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são os/as “mesmos/as”. Têm de ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Esta articulação não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas. Exige ser assumida de modo permanente nos processos formativos, tanto na formação inicial quanto continuada de professores.

Do ponto de vista didático, Perrenoud (2000) defende que trabalhar os dispositivos de diferenciação no cotidiano escolar é um componente fundamental para enfrentar a realidade das escolas hoje. Exige administrar a heterogeneidade presente na sala de aula - estimular a participação, realizar tarefas diferenciadas, acolher iniciativas dos alunos, organizar grupos de trabalho, utilizar diferentes linguagens etc. - e ampliar a gestão da sala de aula para um espaço mais vasto - trabalho cooperativo entre colegas, articulação com atividades plurais promovidas pela escola, aproveitar as experiências dos alunos/as e suas famílias, estabelecer relações com as questões presentes na sociedade, entre outros aspectos.

segundo Cortesão e Stoer (1999) considerar as diferenças supõe ter presente o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas, o que exige todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula, valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles. Esta



perspectiva convida à interação da escola com os diferentes grupos presentes na comunidade e no tecido social mais amplo, favorecendo uma dinâmica escolar aberta e inclusiva.

Conceber as diferenças como vantagem pedagógica abre um horizonte amplo de iniciativas orientadas a questionar o formato escolar dominante que organiza de modo rígido e padronizado o cotidiano escolar.

Este é certamente um desafio que tem de ser assumido, teórica e praticamente, nos processos de formação inicial e continuada de professores/as. Estas questões ainda estão muito pouco presentes nos processos formativos dos educadores e educadoras.

De uma escola centrada na transmissão-assimilação de conhecimentos consolidados a uma escola consciente da pluralidade de saberes, enfoques e fontes de informação orientada ao desenvolvimento da “curiosidade epistemológica” (P. Freire)

A afirmação de que vivemos numa sociedade do conhecimento e da informação pode ser considerada hoje um lugar comum. Multiplicam-se as fontes de informação e podemos acessar conhecimentos através de estratégias plurais. Os dispositivos digitais expandem cada vez mais nossas possibilidades e estamos continuamente desafiados a manejá-los de forma intensiva e plural.

No entanto, é possível afirmar que os conhecimentos se transformaram em um bem de consumo, altamente cotizado na lógica do mercado. A perspectiva utilitária, produtivista, instrumental e simplificadora invade os processos de aquisição/construção de conhecimentos. Queremos conhecimentos que sejam facilmente adquiridos e produtivos. Obtidos rapidamente e que incidam praticamente no nosso dia a dia. Neste contexto, o grande desafio é favorecer processos que permitam sistematizar informações muitas vezes fragmentadas e dispersas e construir conhecimentos articulados. O que



supõe desenvolver a capacidade reflexiva e crítica, que exige processos sistemáticos em que os sujeitos implicados exerçam dialogicamente sua curiosidade epistemológica.

Em geral, no que diz respeito ao conhecimento escolar, este está naturalizado e concebido como constituído por conceitos, ideias e reflexões que guardam vínculos com as diferentes ciências de referência das diversas áreas curriculares. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Sua aquisição está marcada pela preparação para os testes padronizados e a lógica utilitária já assinalados que, em geral, predominam nos processos escolares. Nesta perspectiva são enfatizados os conhecimentos que “valem” e a curiosidade epistemológica é minimizada.

Para Paulo Freire (1996), ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção (p.47). E afirma:

Se há uma experiência exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência do educador. [...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*.

[...] O fundamental é que professores e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. [...] O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. [...]

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser (FREIRE, 1996, p. 95-98).

Trabalhar a curiosidade epistemológica, tanto a nossa como professores/as, quanto a dos alunos/as é um desafio fundamental para a formação docente. E, para tal é necessário questionar a visão vigente sobre o que se entende por conhecimento escolar.



Streck (2012), em artigo com o instigante título “Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo”, afirma:

O conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas. Ele tem sua história e geografia. [...] Cabe reconhecer que os caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos (p.21).

Ter presente esta diversidade de saberes e colocá-los em relação constitui uma tarefa fundamental da função docente. Boaventura Sousa Santos, sociólogo português considerado um dos intelectuais mais influentes na atualidade, ao longo de sua ampla produção bibliográfica, faz uma consistente crítica ao modelo de racionalidade ocidental dominante, pelo menos durante os últimos duzentos anos. Este modelo é o inspirador da concepção de conhecimento privilegiada nas nossas escolas. Entre as questões que este autor suscita, inerentes a esta racionalidade, a que considera a mais poderosa, é a *monocultura do saber e do rigor do saber* que assim caracteriza:

Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as ‘duas culturas’ reside no ato que ambas se arrogam ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura (SANTOS, 2002, p. 247).

Para ele, questionar esta lógica supõe a identificação de outros saberes e critérios de rigor que operam em contextos e práticas sociais não hegemônicas. Saberes estes que tem legitimidade para participar de debates epistemológicos com os conhecimentos considerados científicos, pois todos os saberes, inclusive os científicos, devem ser considerados incompletos. Daí decorre a possibilidade de diálogo entre saberes, o que exige substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes.



Trata-se de promover uma justiça cognitiva, componente indispensável da justiça social, que "não terá sucesso se se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico" (SANTOS, 2010, p. 57). Para que a alcancemos é imprescindível uma ecologia de saberes. Neste sentido, procura-se promover a inter-relação dos saberes assumidos como científicos com outros saberes, considerados não científicos. Não se trata de afirmar uns e negar os outros e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da co-presença e da comunicação mútua. Para santos (2010):

A ecologia dos saberes nos capacita para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral (p. 66).

Esta perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar. A reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e os saberes tradicionais. Promover uma ecologia de saberes no âmbito escolar, favorecendo o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e dominante e estes saberes. Esta interação pode se dar por confronto ou enriquecimento mútuo e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, a ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre estes saberes. Para tal, desenvolver a curiosidade epistemológica é fundamental.

De um currículo compartimentado a um currículo que promove pontes, inter-relações entre diferentes componentes, atividades conjuntas, projetos etc.

O campo do currículo tem sido no nosso país, especialmente nas últimas décadas, de grande produtividade acadêmica. Muitos são os temas e questões que tem discutido, assim como as novas leituras e práticas que tem provocado. Multiplicam-se publicações,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



seminários, congressos e palestras. Por outro lado, a elaboração de políticas públicas para os diferentes níveis e modalidades de ensino suscita acalorados debates. Estamos vivendo, por exemplo, fortes polêmicas sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular proposta pelo Ministério de Educação.

Certamente o termo currículo, como outros utilizados na reflexão pedagógica, é polissêmico. Familiar para todos os educadores e educadoras, no entanto é utilizado a partir de múltiplos significados. Diversas concepções são construídas tendo como referência os modos como a educação tem sido historicamente concebida, assim como as diferentes correntes pedagógicas e experiências práticas realizadas. Neste texto, nos limitamos a ressaltar sua importância, tanto no cotidiano escolar quanto na formação de professores/as, estando sempre presente, explícita ou implicitamente na educação escolar e no imaginário dos professores e professoras.

Para Silva (2010):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p. 150).

No entanto, o que tenho identificado nas pesquisas que realizamos é a enorme distância entre uma visão ampla, abrangente e dinâmica de currículo e como este termo opera, em geral, nas escolas e nos cursos de formação de professores/as. Ainda predomina uma visão em que o currículo é concebido como os chamados “conteúdos”, por mais ambígua que este termo seja, a serem trabalhados por cada disciplina escolar ou área curricular, e as metodologias a serem empregadas em seu desenvolvimento. Trata-se de uma visão reducionista do currículo, tendo por base predominantemente seu caráter disciplinar.



Esta perspectiva impregna também os cursos de formação de professores, as licenciaturas, que os concebem fundamentalmente como especialistas de determinadas disciplinas. Assim sendo, o currículo escolar é formatado, compartimentalizado e concebido como uma sucessão de atividades-aulas orientadas cada uma a trabalhar os “conteúdos” de uma disciplina específica como matemática, português, geografia, história etc., principalmente a partir do segundo segmento do ensino fundamental. Para tal, a organização dos espaços e tempos, a “grade curricular”, as práticas de avaliação, as estratégias de ensino-aprendizagem, são aspectos que reforçam a formato escolar dominante e estão informados por esta visão reducionista do currículo.

No que diz respeito à formação de professores/as, particularmente à formação inicial, os currículos estão concebidos como um elenco de disciplinas, em geral, sem que se trabalhe a relação entre elas.

É verdade também que se tem realizado experiências que tentam superar esta perspectiva, tanto na educação escolar como na formação de professores/as. Especialmente a formação continuada tem sido um campo fértil para a construção de novas lógicas de formação.

Consideramos que o desafio atual é desengessar os currículos. Partir de uma visão ampla que os concebe como “documentos de Identidade” (SILVA,2010). E, nesta perspectiva repensar a organização de espaços e tempos, a seleção de temas, enfatizar conceitos-ponte, as atividades de caráter multi/interdisciplinar, dinâmicas que estimulem a “curiosidade epistemológica”(FREIRE, 1996) de professores/as e alunos/as.

Neste sentido, a metodologia de projetos tem sido uma estratégia especialmente acionada. Para Candau e Koff (2015),

Organizar o currículo, a prática didática e o conhecimento escolar, bem como os tempos, os espaços, os ritos, as estratégias de gestão e outros aspectos que envolvem a dinâmica do funcionamento da escola, tendo por orientação o trabalho centrado em projetos, parece ser muito mais do que adotar uma



metodologia diferente ou específica. Trabalhar por e/ou com projetos na escola implica principalmente em adotar outra concepção do que sejam os processos de ensinar e de aprender (p 10).

Outras podem ser as estratégias de organizar e desenvolver os currículos, tanto da educação escolar quanto da formação de professores/as. O fundamental é superar uma visão acumulativa e fracionada, favorecer o diálogo entre as diferentes áreas curriculares, criar sinergias e trabalhar temas relevantes e significativos para os atores envolvidos, de modo a favorecer a reflexão crítica e a construção conjunta de conhecimentos.

De uma concepção de docência fundamentalmente como exercício individual para uma perspectiva compartilhada

Em relação a esta temática, pretendo desenvolver brevemente três afirmações: a formação inicial não é o início da formação; é fundamental ter consciência de que os saberes docentes (conhecimentos, habilidades, atitudes etc.) são construídos, plurais, contextualizados e dinâmicos e a formação docente deve se dar em parceria entre a universidade e a escola básica: seu centro deve ser a prática profissional.

Quando iniciamos nossa formação inicial para o magistério, já fomos durante muitos anos alunos e alunas do ensino básico, pelo menos doze anos. Através desta trajetória fomos expostos a diferentes estilos docentes, mas a partir dos dados que possuímos de pesquisas, é possível afirmar que com forte predominância do modelo frontal de ensino.

O ensino frontal tem sido a perspectiva dominante nas nossas escolas. Basta entrar em um estabelecimento de ensino que o reconhecemos pela organização espacial das salas de aula. O chamado “quadro-negro, verde ou branco” em uma das paredes, as carteiras enfileiradas diante dele, indicando que todos devem olhar para aquele personagem, nós, professore/as, que, em alguns instantes entrará para “dar” a sua aula. Certamente esta

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



descrição é caricatural. Nos primeiros anos do ensino fundamental já está sendo superada. No entanto, na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio ainda impera na grande maioria das escolas. Certamente de modo matizado em muitas situações, com maior frequência de exposições dialogadas, alguns trabalhos em grupos, utilização de filmes, apresentações em PowerPoint e utilização de outras mídias que “modernizam” mas não rompem com o chamado ensino frontal.

Neste sentido, este modelo está profundamente introjetado em nossos corpos e mentes. Tendemos “naturalmente” a reproduzi-lo quando assumimos o manejo de uma sala de aula. Se quisermos desestabilizar este modelo, característico do formato escolar dominante, temos de começar por propor componentes formativos que favoreçam explicitar e refletir criticamente sobre nossa experiência discente e os estilos docentes que vivenciamos. Este é um aspecto em geral ausente dos processos formativos. Supõe propor a realização de estratégias didáticas que permitam trabalhar histórias de vida escolar vivencialmente, refletir sobre elas e estimular a construção de estilos docentes diferenciados, em sintonia com a construção de novos formatos escolares.

Quanto aos saberes docentes, as contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) são hoje amplamente reconhecidas. Estes autores partem da afirmação de que o saber docente é um saber "plural, estratégico e desvalorizado". Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais (das ciências da educação e das correntes pedagógicas) e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado em face dos saberes que possui e transmite.



Afirmam também que os professores/as não têm com os saberes uma relação que pode ser reduzida à função de transmissão dos conhecimentos já consolidados. São produtores de conhecimentos.

No contexto deste trabalho considero fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito da reflexão sobre a Didática, assim como da formação continuada de professores/as, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, com base no qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. São constituídos pelos demais tipos de saber, mas “retraduzidos”, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Eles constituem a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de percebê-la e valorizá-la.

Hoje é cada vez mais amplamente reconhecido nas diversas áreas preocupadas com o desenvolvimento de processos de formação profissional, um elemento fundamental destes processos: a participação dos profissionais em exercício na formação das novas gerações de profissionais. Este componente é especialmente significativo para a construção da identidade profissional.

No entanto, segundo Tardif (2002), na formação docente o modelo em geral vigente é o aplicacionista, isto é, os alunos passam um certo número de anos frequentando aulas baseadas em disciplinas relativas à área específica e à pedagógica, muitas vezes justapostas e sem interação; em seguida, ou durante estes cursos, vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos. Nesta perspectiva, a escola de ensino básico e seus profissionais são passivos e não interferem diretamente no processo formativo.



No entanto, para este autor “esta visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais” (TARDIF, 2002, p. 23).

É importante assinalar que já está em construção um outro modelo de formação docente. Um modelo de colaboração, parceria e compartilhamento, de corresponsabilidade entre as instituições universitárias e as escolas de ensino básico, em que são características fundamentais o reconhecimento e valorização dos saberes dos professores da escola básica, a criação de espaços de reflexão e diálogo orientados a uma construção conjunta entre professores universitários - das áreas específicas e pedagógica - e profissionais em exercício nas escolas -professores, gestores, orientadores- assim como a promoção do diálogo com a prática profissional ao longo de todo o processo formativo.

Não existe um modelo pré-estabelecido e único. O importante é a mudança de perspectiva. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), promovido pelo Ministério de Educação, tem se constituído em um laboratório especialmente significativo para afirmação desta perspectiva. No atual contexto, estamos instados a lutar por sua permanência dentro desta abordagem.

Algumas afirmações finais

Parto da afirmação que estamos chamados/as a reinventar a escola, o que supõe desconstruir o formato dominante e construir uma maneira outra de concebê-la, em que o reconhecimento das diferenças como vantagem pedagógica, a curiosidade epistemológica, a criatividade, a interdisciplinaridade, o exercício da cidadania e a construção coletiva sejam componentes fundamentais.

Nesta perspectiva, não concebemos os professores e professoras como super-heróis ou heroínas, salvadores da situação nacional, onipotentes, detentores de todos os

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



conhecimentos de sua área específica e pedagógicos, nem como meros executores de currículos pré-estabelecidos e/ou consumidores de produtos pedagógicos.

Acredito em um/a profissional inquieto/a, atento à realidade do mundo e de seus alunos/as, consciente de seus limites, colaborativo e capaz de trabalhar em equipe. Em um/a profissional que estimula a curiosidade epistemológica de seus alunos e alunas e a sua própria, promove cidadania, amplia horizontes culturais e sociais, comparte saberes, valores e horizontes de sentido orientados à construção de sociedades justas e democráticas.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre, Imagem e auto-imagem**. Petrópolis: Vozes, 10^a ed., 2008

CANÁRIO, Rui. A educação não formal e os destinos da escola (Entrevista). In: MOSÉ, Viviane (org.) **A escola e os desafios contemporâneos** (4^a ed.) Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015

CANDAU, Vera Maria e KOFF, Adélia Maria Didática hoje: reinventando caminhos. **Educação e Realidade**, 40 (2): 329-348, 2015

DUBET, François Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**. 16 (47): 289-305, 2011

LELIS, Isabel Alice O trabalho docente na escola de massas: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. p. 152-174, 2012

LERNER, Delia Enseñar en la Diversidad. **Lectura y Vida**. 26(4): 6-17, 2007

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Artmed. 2000.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre, Sulina, 2011.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.63: 237-280, 2002

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica. 2010.

STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza. “**Levantando a Pedra**”. **Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização**. Porto: Edições Afrontamento. 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação Profissional**. Rio de Janeiro, Vozes. 2002

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, 1 (4): p.215-233, 191

STRECK, Danilo. F. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículos sem Fronteiras**, 12 (3): 8-24, 2012.

Sobre a autora:

Vera Maria Ferrão Candau

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio. Doutorado e pós-doutorado em educação pela Universidad Complutense de Madrid. É professora emérita do Departamento de Educação da PUC-RIO. Coordena o Grupo de Pesquisa Cotidiano, Educação e Cultura(s) – GECEC. É pesquisadora 1ª do CNPq. E-mail: vmfc@puc-rio.br

Recebido em: 03.12.2016

Aceito para publicação em: 20.12.2016