

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE FORMADORES DE PROFESSORES

Ana Lúcia Santos Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Thiago Santos de Assis

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Daniela Correia

Secretaria Estadual de Educação-SEC/Bahia

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um estudo que teve por objetivo compreender as representações de formadores de professores sobre o professor da educação básica e a sua formação. Analisou-se o olhar dos formadores de professores a respeito da concepção de professor da escola básica, da formação de professor e do papel do formador de professor. A abordagem da pesquisa teve caráter qualitativo, utilizando a entrevista semidirigida como dispositivo de recolha de dados. O aporte teórico ancorou-se nas concepções sobre formação de professores de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), e no conceito de competência de Sanz de Acedo Lizarraga (2010) dentre outros. Os resultados da pesquisa apontaram que, no âmbito do processo de transição do conservadorismo para o protagonismo, os participantes dessa pesquisa evidenciaram a compreensão da importância do seu papel enquanto formadores de professores e, conseqüentemente, do papel dos professores da educação básica, todavia, há ainda um longo caminho a se percorrer para a efetivação de estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem na educação superior.

Palavras-chave: Competência. Formação de Professor. Formadores de Professores.

Introdução

A crise de valores, instabilidades e incertezas inerentes à sociedade do conhecimento exercem impactos crescentes sobre os diversos campos profissionais, especialmente, sobre os professores da escola básica e sua formação. Frente às contingências que atravessam o cotidiano escolar com um público cada vez mais diversificado, bem como a falta de estrutura para desenvolver ações inovadoras, a ausência da participação da família e a violência escolar dentre outras questões (LIBÂNEO, 2004), os professores da educação básica têm acenado, embora de forma velada, para a necessidade de um processo de formação voltado ao desenvolvimento de capacidades de reflexão, análise crítica, resolução

de problemas, assim como o desenvolvimento de atitudes e aprendizagem permanente baseada na ética e no compromisso político.

Todavia, as reformas ocorridas nos últimos anos nos cursos de formação de professores não foram suficientes para evidenciar tais mudanças. De modo geral, o que houve foram ajustes e adequações dos currículos às exigências legais, sem que as contradições e tensões tivessem sido superadas (DINIZ-PEREIRA; AMARAL, 2010; GATTI; BARRETO, 2009). Frente a essa constatação, a investigação e as discussões acerca da formação de professores na universidade se tornam necessárias, haja vista que as práticas contumazes já não mais respondem aos anseios de uma sociedade que exige uma formação baseada na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e reconhecimento da instabilidade e incerteza (BARNETT, 2005; MORIN, 2009).

A constituição de novos modelos¹ de formação de professores não passa apenas por uma determinação legal, também, são necessários investimentos na formação dos formadores de professores, a fim de que estes possam refletir sobre as suas representações, bem como sobre o processo de ensinar e aprender na universidade. Diferente de outras profissões, a formação do professor requer que se garanta o isomorfismo entre as práticas formativas dos formadores e as práticas profissionais desejáveis (GARCIA, 1999).

Neste artigo, apresentamos os resultados da pesquisa que teve como objetivo compreender as representações de formadores de professores sobre o professor da educação básica e a sua formação, a partir de questões como: que saberes e competências caracterizam o professor da educação básica? Como os formadores de professores concebem o processo de ensino e aprendizagem na universidade? Em nossa investigação, propusemos analisar o olhar dos formadores de professores sobre as questões relativas à formação de professores da educação básica, especificamente, acerca do que é ser um profissional docente da educação básica e quais os mecanismos que devem dar base para a sua formação.

Formação de profissionais: o professor da educação básica em questão

Trazer para o centro das discussões a formação profissional do professor da educação básica requer, inicialmente, um entendimento de conceitos complexos e polissêmicos como profissão, profissionalização e desenvolvimento profissional. O termo

¹ A compreensão de novos modelos se refere não a uma estrutura fechada e fixa, mas a um “esquema mediador entre a realidade e o pensamento, uma estrutura em torno da qual se organiza o conhecimento e tem sempre um caráter provisório e aproximativo da realidade” (GIMENO; PEREZ GÓMEZ, 1998 *apud* RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004, p.111).

profissão se origina do vocábulo latino *professio* que também designa exercício, declaração, ocupação, emprego. Refere-se a “um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública” (FARIAS, *et al.*, 2009, p. 93). Diferente da noção de profissão proposta pela Sociologia das Profissões que prioriza um conjunto de características selecionadas a *priori*, para o sujeito, o conceito de profissão docente vem sendo produzido no movimento de profissionalização, que tem questionado o status da docência, denunciado as condições de trabalho do professorado que desenvolve suas atividades em condições precárias, mal remuneradas, muitas vezes, somando a docência a outras ocupações. Reivindicar, portanto, o reconhecimento da docência como profissão envolve um processo de “negação dialética” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 47), no qual se negam os modelos da sociologia clássica e, ao mesmo tempo, consideram-se deles os elementos que possam, por sua vez, orientar a busca pela profissionalização docente, tais como o saber sistematizado.

A profissionalização é entendida “como o processo socializador pelo qual uma profissão se firma e se consolida como tal” (FARIAS, *et al.*, 2009, p. 94), compreende, segundo Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004), duas dimensões com significados distintos, mas que se entrelaçam: o profissionalismo e a profissionalidade. O profissionalismo se encontra associado a um imaginário social do que é ser profissional, expresso na competência técnica, no discernimento emocional, na responsabilidade, na capacidade de resolver problemas que um profissional possui no âmbito de sua profissão. É a “reivindicação de um status distinto dentro da visão social do trabalho” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 4). Já a profissionalidade, refere-se ao que é específico da ação docente no âmbito da sala de aula, da escola, da comunidade em que o professor atua, da sociedade em geral e a postura do professor (FARIAS, *et al.*, 2009). Relaciona-se ao campo do instituinte, podendo ser de uma simples adaptação ou uma ampliação para novas formas de atuar que envolvam, por exemplo, a inovação, a criatividade, a reflexão e a crítica.

A profissionalidade está intimamente atrelada ao percurso dialético do profissional frente aos desafios do contexto e às necessidades de mudanças e de superação. Essa ideia de que os professores constroem sua profissão ao longo da vida e dela participam vários e complexos fatores confere importância ao conceito de desenvolvimento profissional como um *continuum* de formação, isto é, processo de mudança que se constitui no campo da profissionalidade docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Nessa perspectiva, a

formação inicial é compreendida como primeira etapa do desenvolvimento profissional docente, podendo se pautar tanto numa concepção de formação como treinamento, adaptação, ao se encontrar alicerçada nos princípios da racionalidade técnica, em uma visão de educação como ciência aplicada, como também numa concepção emancipadora fundada no “paradigma emergente” ou da “profissionalização” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 66).

Em nosso estudo, tomamos como referência o “Modelo Emergente de Formação” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 21), por consistir em um processo de formação que estando situado na complexidade e incerteza, fundamenta-se em estratégias que visam ao desenvolvimento do empoderamento e da autonomia dos professores. De acordo com esse modelo, o processo de formação pressupõe, principalmente, a assunção da reflexão, da crítica e da pesquisa como atitudes que possibilitam ao futuro professor participar do processo de construção de sua profissão desde o momento inicial da formação, uma vez que esses elementos contribuem para a transformação de suas representações e, conseqüentemente, da realidade educacional face aos projetos pessoais e coletivos.

A adoção do desenvolvimento de competências é um dos caminhos promissores para desenvolver a reflexão e a crítica nos processos de formação de futuros professores. Competência entendida como [...] *una capacidad que se proyecta en la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, conocimientos, actitudes y experiencias) para resolver adecuadamente una tarea en un contexto definido* (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010, p. 12-13). As competências, conforme Sanz de Acedo Lizarraga (2010), possuem naturezas diversas podendo ser classificadas em competências genéricas e em competências específicas, as primeiras estão relacionadas às capacidades básicas desenvolvidas em qualquer componente curricular; as segundas estão ligadas às capacidades e aos conhecimentos específicos da profissão que, por sua vez, dependem das primeiras.

Uma formação que promove o desenvolvimento de competências genéricas – cognitivas, metacognitivas e socioafetivas, parte da compreensão de que é importante formar professores capazes de interpretar a informação, alcançar uma aprendizagem significativa que possibilite avaliar as ideias, as ações e os fatos de maneira crítica e construtiva. Ao tempo, em que os professores também possam propor alternativas de ação com capacidade de tomada de decisões acertadas e resolução de problemas complexos. A competência cognitiva abrange a capacidade intelectual de pensar complexo e se desdobra

em outras capacidades como as capacidades compreensiva, criativa e de tomada de decisão que, por sua vez, se desdobraram em habilidades de análise, síntese, crítica e solução de problemas.

Todas as competências cognitivas são desenvolvidas tanto individualmente como no processo grupal, a partir de questões desafiadoras da prática e em relação estreita com as demais competências genéricas metacognitivas. Isto é, aquelas associadas à capacidade de análise sobre o seu próprio processo cognitivo e de pensamento, de autorregulação da aprendizagem e da capacidade de transferência das aprendizagens adquiridas para outras situações. E, ainda, em relação com as competências socioafetivas, que envolvem a capacidade de trabalhar em grupo, de modo colaborativo, bem como o controle das emoções (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010).

A formação de professores embasada no desenvolvimento de competências cognitivas é um desafio, mas não é uma impossibilidade. Existem várias maneiras de favorecer esse processo e a pesquisa como eixo da formação docente se traduz como uma das mais favoráveis. O ensino com pesquisa supera o ensino tradicional, à medida que consiste em uma estratégia inovadora ancorada na problematização, no protagonismo dos estudantes por meio do desvelamento de problemas e de levantamento de estratégias de superação, com base na relação dialética entre a teoria e a prática, visando à emancipação do sujeito (SOARES; ALMEIDA; BERALDO, 2012).

Adotar a pesquisa como eixo do ensino rompe com a lógica que comumente percebemos nas universidades, de ensino na perspectiva de transmissão de conhecimentos, quase sempre via aulas expositivas, e de pesquisa restrita aos cursos de pós-graduação. Esta última, entendida apenas como construção de conhecimento científico ou quando admitida nos currículos de formação de professores concebida de forma mecânica e pontual como ensino de técnicas e de métodos de pesquisa, tendo em vista apenas atender aos requisitos legais das diretrizes curriculares (GATTI; BARRETO, 2009).

A pesquisa como eixo do ensino se caracteriza pela “natureza didático-pedagógica relacionada aos objetivos da formação e não [pela] lógica de produção de conhecimentos novos” (SOARES, 2010, p. 228-229), trata-se de uma pesquisa de natureza diferente, ainda que seus princípios sejam os mesmos. Encontra-se atrelada aos desafios emergentes da prática, bem como aos aspectos políticos e éticos da atuação docente. Nessa perspectiva, percebemos que teoria e prática devem caminhar juntas, posto que as teorias discutidas na universidade não produzem sentido se não estiverem associadas ao cenário histórico,

cultural e ao contexto da escola. Diversos autores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) advertem para a importância do processo formativo não se separar do objeto da profissão, do modo de atuação profissional. A universidade, ao se aproximar das escolas reconhecendo-as como local de formação e de atuação dos futuros professores, vai superando a ideia de prática como vivência e de teoria como abstração.

A implementação de processos formativos apoiada em um “paradigma emergente” ou da “profissionalidade” docente perpassa, necessariamente, pela resignificação da representação de formadores de professores acerca do que é ensinar e aprender na universidade. Haja vista que estes assumem um papel de catalisadores, ou seja, orientadores, provocadores, à medida que são responsáveis por instaurarem as dúvidas e as indagações, além de suscitarem desafios que levam os futuros professores a pensar, gerar debates e buscar soluções coletivamente. Demo (2004, p. 21) defende que “nada é mais útil para o aluno do que o professor maiêutico, que, em vez de lhe roubar o tempo com transmissões apelativas e decadentes, o motive a estudar e reconstruir conhecimento com mão própria”. De fato, o modelo transmissivo e passivo não é mais cabível nas universidades, por isso, Tardif (2004, p. 276) assinala que “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”.

Para que muitas das questões problemáticas que afetam os processos de ensino e aprendizagem nas universidades possam ser atenuadas, de acordo com Monereo e Pozo (2009), é preciso que os formadores de professores: i) ultrapassem as concepções epistemológicas conservadoras/positivistas sobre o conhecimento e suas formas de socialização; ii) tomem decisões ajustadas ao entorno social em que desenvolvem suas ações, fundamentando-se para tal nos objetivos de aprendizagem dos estudantes; iii) investiguem a docência enquanto campo de atuação profissional, levantando as suas fragilidades e pontos de melhoria, inovações etc.; iv) considerem que a abordagem de formação de professores está associado a um modelo didático (metodologias), já que é premente a articulação entre teoria e prática; v) equilibrem as atividades de ensino e pesquisa, posto que diante das exigências por produção, faz-se necessário incrementar estratégias para o ensino; vi) ensinem para a complexidade e para a resolução de problemas incertos, o que requer visão sistêmica e domínio de conteúdos disciplinares; vii) desenvolvam conhecimentos sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, visto que

sabendo-se como se ensina e aprende, as estratégias didáticas estarão mais adequadas às situações diagnosticadas.

O empreendimento dessas ações no interior das universidades, especialmente, nos cursos de formação de professores poderá contribuir para a formação profissional do professor da educação básica, uma vez que ultrapassa o modelo de formação cumulativo e acrítico, constituindo-se como uma proposta de formação baseada na emancipação, formação/autoformação, reflexão/autorreflexão do futuro professor.

Percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa teve como base a abordagem qualitativa, uma vez que prioriza “a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação” (WELLER; PFAFF, 2011, p. 30), compreende que fatos e valores estão intimamente relacionados e que jamais há uma postura neutra por parte dos pesquisadores. Todo o processo de investigação se realizou por meio de entrevistas semidirigidas (SAVOIE-ZAJC, 2000), que consistiram numa espécie de diálogo entre os pesquisadores e os formadores de professores – participantes da pesquisa – buscando valorizar as nuances e todos os aspectos que envolviam os formadores de professores, principalmente os contextos de experiências e sentidos que dão as suas vidas e à prática profissional (BOGDAN; BIKLEN, 1997).

Participaram da pesquisa quatro formadores de professores, pertencentes a três universidades públicas do estado da Bahia, os quais estão denominados por P1, P2, P3 e P4 a fim de preservar suas identidades e garantir o sigilo na divulgação dos dados da pesquisa. P1 é do sexo masculino, com faixa etária entre 36 a 40 anos, licenciado em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação, atua como formador de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia e, também, na pós-graduação. Possui vínculo efetivo em regime de Dedicção Exclusiva (DE) e tempo de experiência no ensino superior e na universidade entre 6 a 10 anos, além da docência, desenvolve atividades de gestão, pesquisa e extensão. P2 é do sexo feminino, com faixa etária entre 46 a 50 anos, licenciada em Pedagogia, com Mestrado em Educação, atua como formadora de professores no curso de Licenciatura em Letras. Possui vínculo efetivo em regime de trabalho de 20 horas semanais, com 2 anos de experiência no ensino superior.

P3 é do sexo masculino, com faixa etária entre 46 a 50 anos, licenciado em Dança, com Mestrado em Artes Cênicas e Doutorado em Educação, atua como formador de

professores no curso de Licenciatura em Dança. Possui vínculo efetivo em regime de DE e 20 anos de experiência no ensino superior e na universidade, além de acumular experiências em atividades de gestão, pesquisa e extensão. P4 é do sexo feminino, tem 51 anos de idade, licenciada em Ciências com Habilitação em Biologia, Bacharel em Educação para as Ciências, Mestrado e Doutorado em Educação para as Ciências. Atua como formadora de professores em cursos de Licenciatura em Biologia e, também, na pós-graduação. Possui vínculo efetivo em regime de DE e tempo de experiência no ensino superior e na universidade entre 11 a 15 anos, além da docência, desenvolve atividades de gestão, pesquisa e extensão.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2006), com a realização de todas as suas etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Momento que constituiu em um exercício intenso de leituras e releituras das entrevistas com a finalidade de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Professor da educação básica e sua formação: um olhar sobre a representação dos formadores de professores

As representações sociais de um grupo tanto podem ser resultado de processos de atividades acríicas, agindo segundo as formas ideológicas do seu movimento, como podem resultar da práxis entendida “como atividade transformadora – na qual participam processos característicos dos pensamentos crítico e reflexivo” (KOSIK, 1969 *apud* NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 3). Nesse sentido, buscamos compreender as representações dos formadores de professores sobre o professor da educação básica e sua formação a respeito da concepção de professor da escola básica, da formação de professor e do papel do formador de professor.

Concepção de professor da educação básica

A concepção de professor da educação básica descrita pelos participantes ora enfatiza a dimensão da profissionalidade, ora foca no profissionalismo ou, ainda,

compreende que essas duas dimensões se encontram entrelaçadas. Vejamos o que diz P1, quando questionado sobre o que é ser um professor profissional:

Eu particularmente penso que [...] o profissional ele se faz, ele é muito mais percurso do que um diploma que adquiriu naqueles quatro anos, talvez essa ideia da profissionalização tem a ver com a ideia da professoralidade docente, tem a ver com uma outra ideia da profissionalização dos conhecimentos do ponto de vista sindical, político etc., com essa questão da professoralidade enquanto movimento, ou seja, embora eu termine esses quatro anos, sei que vou continuar a vida inteira estudando. Formação no sentido contínuo mesmo (P1).

A concepção de profissional não se restringe a uma formação inicial e a titulação, o professor profissional é aquele comprometido com sua autoformação, não apenas no sentido de cursos posteriores à formação inicial, mas uma formação que se dá no movimento de sua atuação profissional, nos diversos espaços incluindo a militância política por meio da participação, por exemplo, nos sindicatos da categoria.

Perspectiva de profissional que se complementa com a definição que faz P4, ao afirmar que o professor da educação básica enquanto profissional se constitui como:

uma pessoa que exerce uma profissão, faz alguma coisa, e tem o conhecimento a respeito daquilo que está fazendo, não só o como fazer, mas o porquê está fazendo aquilo. De onde vem a sua técnica [...] e quais as implicações daquilo que está fazendo para a sociedade, para o mundo (P4).

Entretanto, outras concepções de professor da educação básica permanecem no imaginário e na representação dos formadores de professores, a exemplo de P2 que concebe a formação inicial centrada no domínio dos conhecimentos especializados técnico-científicos como a característica principal de um profissional. Ser professor profissional, segundo P2, *significa no primeiro momento adquirir um corpo de conhecimento técnico-científico. Isso porque sem esse conhecimento não é possível se tornar profissional em alguma área de conhecimento, para mim isso é fundamental.*

Nesta definição, encontram-se vestígios da concepção de professor como técnico e aplicador de fórmulas construídas por outros. A delimitação que P2 faz ao domínio de conhecimentos técnico-científicos traz a ideia de que estes devem ser selecionados *a priori*, sem haver nenhuma relação com o contexto histórico e social, com as necessidades e as características do público e, ainda, com as intencionalidades éticas e políticas do profissional. Em sua definição, parece haver uma cisão do período da formação inicial com o movimento da profissionalização. O distanciamento entre as definições de alguns participantes se torna mais evidente quando em sua definição P4 ressalta a importância de

uma dimensão ética e política do fazer profissional, ao concluir que os futuros professores saiam da formação inicial:

*conhecendo Ciências Biológicas com um conhecimento profundo das relações dos seres vivos, da relação do ser humano no ambiente, que conheça as Ciências Biológicas, a natureza mesmo dessa ciência, **que seja capaz de transformar isso em matéria de ensino**, de forma que na escola, a ciência ou a Biologia venha se transformar em alguma coisa que ajude na formação do cidadão na educação básica (P4, grifo nosso).*

Nesse sentido, não basta ao professor profissional da educação básica saber “o que ensinar”, mas “por que ensinar”; “para que ensinar” e “para quem ensinar”. O domínio dos conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas pelos futuros professores é importante, mas não pode se dissociar dos conhecimentos pedagógicos, dos conhecimentos específicos da profissão docente como afirmam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 261) é preciso oportunizar a “aprendizagem do conteúdo específico, da didática e do planejamento das aulas”. Desse ponto de vista, P1 aponta que a formação inicial precisa garantir:

[...] os conhecimentos técnico-científicos, os conhecimentos sobre o ensinar e aprender, que envolvem vários campos de saberes: psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, áreas de conhecimento que se intercalam para que possamos compreender o melhor possível a sociedade, o conhecimento, a educação, o homem, o sujeito, o aluno, o graduando etc., os saberes pedagógicos e atravessando tudo isso, eu penso que tem a questão da ética (P1).

Os conhecimentos que servem de base à profissão docente, como afirma Shulman (2014), são de categorias diversas, oriundos de fontes ricas e abrangentes dentre eles constam o conhecimento pedagógico do conteúdo, uma espécie de amálgama especial de conteúdo e de pedagogia, cuja construção os professores são os protagonistas. Para Shulman (2014), a formação acadêmica é uma das fontes de conhecimento da profissão, mas não a única, aspecto que também parece ser destacado por P3, ao afirmar que “*um profissional de Dança precisa ter uma formação e uma grande experiência em dança*”. Ampliando essa tese, P3 ainda ressalta que:

Um olhar, uma reflexão sobre a dança [...] então, assim, está naquele contexto, discutindo sobre aquilo, falando sobre aquilo, entendendo sobre aquilo, isso chamo também de experiência em dança. Ter um conhecimento do movimento e já trazendo para o professor profissional é importantíssimo que ele tenha tido a experiência com o movimento da dança, porque a gente sabe que professores não são dançarinos, não precisam ser dançarinos (P3).

A sabedoria que deriva da prática também se constitui fonte para a base de conhecimentos profissionais, é um dos meios que permite no processo formativo, segundo Tardif (2004), a retomada da unidade dialética entre teoria e prática, integrando as experiências de vida à profissão. Além desses conhecimentos, P1 e P4 fizeram referências ao conhecimento dos fins e dos propósitos da educação, no tocante ao reconhecimento das

intencionalidades da prática docente frente ao contexto histórico e social. Essa percepção se constitui como um indicativo de que os participantes compreendem o papel do professor da educação básica como agente de transformação e de emancipação humana e social. Tais aspirações se relacionam às ideias de Monereo, Pozo (2009) e Freire (1998), quando defendem a articulação entre os conhecimentos científicos e o contexto sociopolítico da formação, com vistas à criação de condições para que os professores em formação exercitem a autonomia.

Formação profissional do professor da educação básica

A formação profissional do professor da educação básica, objeto de discussão desta categoria, na visão de alguns dos participantes da pesquisa, está fortemente ancorada nos princípios da racionalidade técnica, numa perspectiva aplicacionista da ciência, caracterizada “pela cisão entre o espaço e o tempo da formação e do trabalho” (FARIAS *at al.*, 2009, p. 68). Entretanto, a importância de superar o “modelo hegemônico da formação” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 69) e buscar uma articulação entre universidade e escola, é reconhecida pelos participantes da pesquisa por possibilitar a formação de professores autônomos para atuar em situações complexas, conforme apontam os participantes P1 e P4:

Nós lidamos com outro público, quando falamos o que é escola, a ideia que os estudantes [universitários] têm de escola é do tempo que foram alunos[...]. Tento fazer sempre nas minhas disciplinas com que os estudantes vão às escolas, fiquem nas escolas, se envolvam com os alunos, conversem com a direção, com a coordenação, façam, no mínimo, uma visita semanal para irem entrando neste contexto (P1).

Acredito que de uns tempos pra cá tem havido na formação de professores uma grande preocupação em articular a universidade com a escola básica. [...] parece que ultimamente essa preocupação tem sido maior tanto na legislação que tem ampliado a carga horária destinada às práticas que visam a escola, como em termos de projetos diversos. Talvez, da gente pensar a formação do professor a partir, não sei se a partir, mas numa consonância maior em relação ao que se espera da educação básica, quais são as finalidades da educação básica, do currículo da educação básica? Isso, pelo menos, tenho percebido que é algo que tem cada vez mais se tornado urgente e necessário de se pensar (P4).

Nesses depoimentos, P1 e P4 compartilham das ideias de Tardif (2004, p. 79), ao reconhecerem que “a prática profissional é investida por uma realidade própria que não se pode reproduzir “artificialmente”, por exemplo, em um contexto de formação teórica na universidade ou em um laboratório de pesquisas”, ainda que este local seja uma sala de aula. Cabe aos professores universitários pensarem quais são as estratégias para o

desenvolvimento de um trabalho que busque “unir operativamente teoria e prática” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 69), sem que essas dimensões se tornem uma justaposição ou que continuem havendo a proeminência da teoria sobre a prática.

Os participantes P3 e P4, ao serem convocados a pensar sobre suas práticas de formação, corroboram com algumas possibilidades de estabelecer essa articulação entre universidade e escola, quando destacam:

[...] a grande característica do método que utilizo é a dialogicidade. É compreender que na formação é importante manter a relação dialógica, acreditando que o outro também tem experiência e não sou só eu que tenho experiência (P3).

Se pegamos uma atividade, vamos pensar nessa atividade, por exemplo, para uma classe de ensino fundamental. Como que trabalharíamos essa atividade? [...] o que procuramos fazer, é no estágio ou em outras disciplinas que envolvam prática, de ir para a escola, tentar entender como acontece a prática, discutirmos essa prática, pensarmos em termos de como é que podemos modificar isso (P4).

As atividades centradas em debates em sala de aula, a partir da discussão de textos e/ou por meio do diálogo com a experiência dos estudantes e com a escola da educação básica, ainda que sejam um avanço do ponto de vista da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica, não dá necessariamente a garantia do desenvolvimento de competências complexas como a tomada de decisão e a metacognição. Desse modo, percebemos que a atuação do formador de professor se torna cada vez mais desafiante, exigindo da universidade reformulações não somente no entorno do que se ensina, mas especialmente, como afirma Lucarelli (2000, *apud* MONEREO; POZO, 2009, p. 24), sobre como se ensina e como se aprende.

Nessa perspectiva de desenvolvimento de competências cognitivas, o relato de P1 que trata da construção de memórias, parece se configurar como um exemplo de atividade nesta direção. Vejamos o que diz P1 acerca do trabalho de construção de memórias:

A memória é uma reflexão que os estudantes elaboram, eles fazem e entram na história também, descrevem o que ocorreu na aula e tentam fazer uma análise crítica daquela aula em relação aos conteúdos trabalhados e ao que estão aprendendo. Esta atividade tem que ser feita quando chegarem em casa. A cada aula, um estudante faz esta memória e, na aula seguinte, todos já sabem que começaremos com a leitura e a discussão da memória da aula anterior (P1).

Como a memória é uma reflexão do tempo que acabou de se passar e precisamos entrar na experiência e falar, na verdade se expor, ela tem uma abertura maior do que se fosse um diário de bordo ou um diário de campo (P1).

A proposta do trabalho com memória desenvolvida por P1 incentiva o futuro professor a examinar a consistência de suas ideias, mediante tanto a estudos teóricos como a

análise da prática, via memórias de visitas às escolas. Há, ainda, no trabalho com memória um investimento na capacidade de produção autoral dos estudantes realizado com um aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos.

Outras atividades descritas pelos participantes também investem no desenvolvimento de capacidades cognitivas dos futuros professores, como demonstram os relatos de P1 e P4:

Gosto de trazer situações-problema do cotidiano das salas de EJA. Por exemplo, trago um estudo de caso, uma situação que conta a história de uma professora e a sua dificuldade de lidar no cotidiano (P1).

[...] o tempo todo, os estudantes [universitários] estão vivenciando problemas e tomando decisões, principalmente quando é estágio de regência [...]. Se estamos lendo um texto, como é que eles se posicionam em relação àquilo que está no texto? Se estamos trabalhando uma metodologia, como é que se colocam com aquilo? Então a tomada de posição é geral (P4).

Na prática desses formadores de professores, há uma tentativa de investimento no desenvolvimento de competências cognitivas de resolução de problemas, pensamento compreensivo, crítico e tomada de decisões. Todavia, as estratégias não podem ser compreendidas apenas como ferramentas, recursos externos utilizados para uma determinada aplicação. É mais que isso, é uma construção, uma forma consciente e intencionada em que o sujeito enfrenta a aprendizagem, seja utilizando técnicas de estudos especiais, seja praticando determinados processos cognitivos ou, ainda, seguindo outros procedimentos (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010).

Considerações finais

A formação de professores da educação básica tem se convertido em um desafio sem limites, decerto, o estado atual de polícrises da sociedade exige novas formas de ensinar e aprender nas universidades. As práticas de formação consagradas são irreconciliáveis em um momento histórico cujos processos formativos requerem o reconhecimento da incerteza e da instabilidade.

Na tessitura desse contexto, alguns formadores de professores se inquietam, angustiam-se e, de forma individual e por vezes isolada, em suas respectivas instituições, iniciam um processo de revisão de suas práticas, tornam explícitas as opções políticas bem como seus ideais pessoais/profissionais. Percebemos, portanto, que alguns participantes estão caminhando rumo à efetivação de práticas formativas que deem consistência a um trabalho que pode contribuir para que os futuros professores ajam de forma crítica, criativa e transformadora.

Entre ideias ou práticas em processo de transição do conservadorismo ao protagonismo, os participantes dessa pesquisa evidenciaram que compreendem a importância do seu papel enquanto formadores de professores e, conseqüentemente, o papel dos professores da educação básica, todavia, há ainda um longo caminho a se percorrer para a efetivação de estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem na educação superior.

Referências

- BARNETT, R. *A universidade em uma era de supercomplexidade*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1997.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEMO, P. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004
- DINIZ-PEREIRA, J; AMARAL, F. V. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). *Coleção Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FARIAS, I. M. S. de et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GARCIA, C. M. *Formação de professor: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria Conceição de Almeida; Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). 5.ed. São Paulo: Cortez: 2009.
- MONEREO, C. M.; POZO, J. I. *La universidad ante na nueva cultura educativa*. Barcelona: Editorial Síntesis, 2009.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2014.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M. L. *Competencias cognitivas em educacion superior*. Madrid: Narcea Ediciones, 2010.

SAVOIE-ZAJC, L. L'entrevue semi-dirigée (A entrevista semi-dirigida). In: *Recherche sociale de la problematique à la collecte des données* (Pesquisa social da problemática à coleta de dados). GAUTHIER, Benoît (Dir.) Press de l'Université du Quebec, 2000.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, S. R.; ALMEIDA, M. S. C.; BERALDO, F. R. C. L. Ensino com pesquisa: uma experiência interdisciplinar em curso de Pedagogia. In: SOARES, S. R. (Org.). *Formação do professor: reinventando as práticas*. Salvador: EDUNEB, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Ana Lúcia Santos Souza

Mestra em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Formação Docente, Infância, Leitura e Ludicidade - NEPEFILL/UESB, Campus Jequié-BA. E-mail: ubatense@yahoo.com.br

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves

Mestra em Educação – UFBA. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores – DUFOP/UNEB. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. E-mail: cassiauesb@gmail.com.br

Thiago Santos de Assis

Doutor em Artes Cênicas- PPGEAC, Universidade Federal da Bahia-UFBA. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Brasil. Coordenador do Núcleo de Processos Educacionais em Dança- NUPED/UESB. E-mail: thiagoassis.ufba@gmail.com

Daniela Correia

Doutoranda em Educação -Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal da Bahia – UFBA; Coordenadora de Gestão Escolar da Secretaria Estadual de Educação – SEC/Bahia-Brasil; Coordenadora Pedagógica Secretaria Municipal de Educação - SMED, Salvador- Bahia-Brasil; Grupo de Pesquisa - GEINE. E-mail: dandahora@gmail.com