

MARQUES, M. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

RESENHA

Marta Marques¹

O livro *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*, do prof. Dr. Altair Fávero e de Carina Tonieto, publicado pela Editora Mercado de Letras em 2010, consiste em uma coletânea de textos dividida em oito capítulos, os quais abordam questões de grande importância e que vêm sendo tema de discussões em torno do problema educacional.

No primeiro texto, os autores se propõem a fazer uma análise da formação docente a partir da abordagem metodológica da história de vida, ou seja, tanto a dimensão pessoal quanto a profissional constituem o sujeito e fazem parte do seu processo formativo. “O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 27). Assim, qualquer processo formativo do profissional docente deverá levar em consideração a sua própria história de vida, que constitui o “processo identitário dos professores”, pois “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 27).

A construção da identidade docente é algo complexo, pois congrega o eu pessoal e o eu profissional, o que implica uma metodologia de trabalho que dê conta dessa complexidade. Na visão dos autores, pensar a formação dos educadores a partir dessa metodologia possibilita uma articulação produtiva entre a dimensão particular das contingências das histórias de vida e a dimensão universal dos princípios teóricos que devem perpassar o seu processo formativo.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo - Campus Passo Fundo-RS.

MARQUES, M. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*

O segundo texto, “A formação de professores reflexivos”, é dividido em duas partes: na primeira, aborda-se a formação docente do ponto de vista da racionalidade técnico-instrumental e, na segunda, a questão da formação do professor reflexivo, seus processos formativos e os principais pressupostos que o caracterizam.

A formação docente do ponto de vista da racionalidade técnico-instrumental prevaleceu por três décadas no processo de formação de professores, ou seja, “na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (p. 40-41). No ponto de vista dessa abordagem, a realidade, o ambiente educativo e a própria noção de ser humano são fenômenos objetivos que podem ser manipulados e modificados por meio de intervenções e do controle do ambiente. Ao criticar tal abordagem, os autores salientam que não se pode simplesmente aplicar procedimentos técnicos de maneira sistematizada no processo formativo, pois, assim, esses profissionais correm seriamente o risco de fracassar, confiando cegamente na ideia de que um processo formativo é capaz de indicar todos os procedimentos técnicos para a solução dos problemas decorrentes das práticas educativas.

Contrapondo a racionalidade técnico-instrumental, apresenta-se a formação do professor reflexivo, sendo esse um novo paradigma para a formação docente. O conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos como reação à concepção tecnicista de professor, a qual reduzia o profissional a um mero aplicador de técnicas, não levando em consideração as múltiplas situações para as quais não se encontra uma técnica adequada. Por meio do ato de refletir, o docente cria uma nova realidade, na qual poderá experimentar, corrigir e inventar através do diálogo que estabelece com essa realidade vivenciada. Portanto, nesse modelo de formação de professor reflexivo a prática adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna ao mesmo tempo o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor, assumindo assim, o desafio de *refletir na e sobre a ação*.

A relação entre conteúdo e método na formação docente é temática do terceiro capítulo do livro, o qual analisa como se dá essa relação, avaliando como essa

MARQUES, M. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*

influencia de forma direta o trabalho desenvolvido pelos professores no seu exercício profissional da docência. A tese descrita pelos autores é a de que o modo como se compreende a relação entre conteúdo e método determina a maneira como são pensados os cursos de formação de professores e como eles organizam a sua prática pedagógica. Destaca que o domínio dos conhecimentos científicos e técnicas, estratégias ou métodos de ensino são ferramentas que devem ser utilizadas na formação e na atuação de professores no exercício de sua prática docente. Diante do impasse entre *domínio de conteúdo* e *aplicação de métodos*, apresenta-se a seguinte pergunta: como desenvolver uma prática pedagógica que dê conta do conteúdo e do método, minimizando erros e maximizando acertos?

A solução evidente para tal pergunta seria uma proposta educacional que considere o educador como “protagonista” do processo de aprendizagem e o professor como “organizador e orientador”. Para tanto, devem ser criados os mecanismos necessários para que essa mudança aconteça de fato. Nesse sentido, a competência do professor passa necessariamente tanto pela competência disciplinar - que diz respeito ao conteúdo -, quanto pela competência didática - referente ao método.

No quarto capítulo, aborda-se o tema da tensão entre teoria e prática na formação continuada de professores, salientando-se que o próprio “conceito de formação continuada decorre da compreensão de ser humano, como finito e inconcluso” (p. 56), o que indica que os seres humanos estão em permanente formação ou construção, nunca estando plenamente formados, seja pessoal ou profissionalmente. O professor também é um ser inacabado, necessitando, portanto, estar em constante formação ou construção, pois nenhum processo formativo inicial consegue dar conta da complexidade que o futuro profissional da educação encontrará em seu campo de atuação; por esse motivo, torna-se necessária e de grande importância a formação continuada.

Os autores advertem que a recusa da teorização *sobre* a prática e *na* prática docente tem sua origem numa concepção de profissional como “técnico-especialista”, na qual o professor é visto ou percebido como realizador de tarefas. Nessa visão, o

MARQUES, M. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*

docente que é compreendido como pronto e acabado no final de seu processo formativo inicial não precisa mobilizar esforços e recursos a fim de dar continuidade à sua formação, pois já domina o necessário para se reconhecer e ser reconhecido como profissional, sendo visto como detentor de todo o saber necessário para o desempenho de suas funções. “Os professores que se regem pela pedagogia tradicional compreendem o ser humano como profissionalmente pronto a partir da diplomação” (p. 58-59). Essa imagem que se tem do professor “executor de tarefas” é uma ideia tão disseminada que os professores e estudantes que frequentam espaços de formação, tanto inicial quanto continuada, limitam-se a “aprender o como fazer, o que funciona, ou o melhor domínio de ensinar dado conhecimento” (p. 60), tornando a prática docente uma simples aplicação de técnicas de ensino. “A prática pedagógica, como processo sério, responsável e conseqüente, que não pode ser reduzida à escolha e aplicação de determinados procedimentos, tem seu campo de atuação e envolve situações complexas, que dizem respeito à formação humana e, por isso, carregam em si problemas de ordem ética e política” (p. 60). Assim, não se trata de rejeitar o caráter técnico da profissão docente, mas o problema é quando a atividade educativa se reduz a esse tipo de procedimento, esquecendo-se da responsabilidade ética e política.

Por outro lado, a concepção do professor como “reflexivo” é construída na superação da concepção restrita de ‘prática’, o que leva o professor a ser visto como sujeito que produz conhecimento a partir de sua ação. Ao contrário da visão técnico-especialista, a atividade profissional docente na perspectiva “prático-reflexiva” compreende o sujeito do processo, no caso o professor, como inacabado, reconhecendo assim a necessidade de um processo educativo formativo constante. Na percepção dos autores, “o exercício profissional do professor requer algo além dos conhecimentos técnicos e científicos subjacentes à sua profissionalidade; requer, na verdade, que ele seja capaz de refletir para transformar a sua prática, o seu espaço de ação, em espaço de produção de conhecimento e construção profissional” (p. 63). Dessa forma, o professor prático-reflexivo é aquele profissional que consegue tornar sua prática, seu fazer, objeto de estudo e investigação.

MARQUES, M. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*

Finalizando o capítulo, são apresentados os desafios que se colocam à formação continuada pensada como “processo formativo sério e responsável”, que busca a construção do conhecimento docente, destacando-se que a vontade e o esforço para mudar a prática são indispensáveis, mas não o suficiente. Ou seja, ter consciência do que se pretende mudar e disposição para fazê-lo são importantes, mas só “funcionam” quando vêm acompanhados de uma clareza quanto aos instrumentos ou condições teórico-metodológicas capazes de provocar a mudança. Para isso, no entanto, o professor precisa querer mudar e estar inserido num contexto que lhe possibilite fazer tal percurso, podendo ser esse espaço, portanto, a formação continuada.

No quinto capítulo, “Ensino, aprendizagem e docência no ensino superior”, pretende-se mostrar quais são as implicações dos paradigmas “ensino” e “aprendizagem” para os processos educativos promovidos no ensino superior, principalmente para os cursos de formação de professores. Para melhor entendimento, o capítulo foi dividido em duas partes: a primeira, “O ensino, a aprendizagem e a docência no ensino superior: entre o paradigma do ensino e o paradigma da aprendizagem”; e a segunda, “O ensino, a aprendizagem, a docência e a formação inicial de professores”.

“O ensino, a aprendizagem e a docência no ensino superior: entre o paradigma do ensino e o paradigma da aprendizagem” aborda questões sobre o exercício da docência, seja no ensino superior ou fora dele, podendo-se dizer que esse está ancorado num conjunto de concepções e compreensões orientadoras das práticas educativas. Os autores ressaltam que as práticas educativas podem estar orientadas por dois possíveis paradigmas: o paradigma do ensino e o paradigma da aprendizagem (p. 76). O paradigma do ensino tem como preocupação central a produção de possíveis respostas à pergunta: “O que devo ensinar aos meus alunos?”, revelando assim que o mais importante desse modelo é o conteúdo do ensino, ou seja, o que o professor deve ensinar ao seu aluno. Ressalta-se também que a organização curricular baseada nesse paradigma gira em torno de disciplinas conteudísticas e técnicas, centradas na transmissão de conhecimento específico, sem levar em consideração as reais necessidades dos futuros profissionais que devem ser formados.

MARQUES, M. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*

Já o paradigma da aprendizagem orienta-se pela seguinte pergunta: “O que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes na sociedade contemporânea?”. O conteúdo baseado nesse modelo não tem um fim em si mesmo, uma vez que está inserido num processo de formação humana que se preocupa com o que se deve ensinar, o como se deve ensinar e o porquê se deve ensinar, que é o que se espera dos futuros profissionais cidadãos. Sua organização curricular, por sua vez, toma como base a interconexão entre as diferentes disciplinas e atividades. A preocupação é, nesse sentido, a de promover a aprendizagem dos alunos, motivo pelo qual o professor assume o “papel de mediador pedagógico entre o conhecimento e seus alunos” (p. 79). No entanto, pensar a docência no ensino superior entre esses dois paradigmas, exige, antes de tudo, que os sujeitos do processo professor-aluno compreendam-se como sujeitos em formação e compreendam o processo formativo do profissional para além do domínio da técnica. O futuro profissional, portanto, tem que querer empenhar-se na construção de sua própria aprendizagem.

Ainda no capítulo cinco, procura-se esclarecer a respeito do ensino, da aprendizagem, da docência e da formação inicial de professores. Esse paradigma da aprendizagem, orientador da prática docente no ensino superior e, por consequência, em cursos de formação de professores, deve ter entre seus objetivos a aposta na construção do conhecimento pedagógico dos futuros professores. Formar esse profissional, entretanto, não é uma tarefa fácil, pois se sabe que o professor não ensina aquilo que não sabe e que está inclinado a conduzir a sua ação docente do modo que lhe dá mais segurança. Só se pode, nessa perspectiva, esperar dos futuros profissionais comportamentos condizentes com as aprendizagens que eles construíram ao longo de suas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional. A aprendizagem construída pelos futuros professores na sua formação inicial deve ser capaz de elaborar novos referenciais e novos modelos de compreensão sobre o ensinar, o aprender e o ser professor. Assim, “a construção de novos referenciais (saberes pedagógicos e pessoais) passa também pela aprendizagem significativa, isto é, a aprendizagem capaz de reconfigurar os modos de compreensão e a ação dos sujeitos”

MARQUES, M. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*

(p. 88). Os autores encerram o capítulo levantando um conjunto de questões que devem ser levadas em consideração para repensar o ensino superior no contexto das sociedades “marcadamente plurais, complexas, competitivas e excludentes” (p. 90) que marcam nosso tempo.

No capítulo seis, “Universidade, formação docente e escola pública”, aborda-se a relação entre a universidade, a formação docente e a escola pública, valendo-se da análise feita por Boaventura de Sousa Santos, que fala sobre a tríplice crise na qual se vê envolta a universidade como bem público. A crise vivida pela universidade hoje não é fruto do acaso, mas de um modelo político e econômico que influencia externa e internamente os rumos da educação superior, da universidade, da formação docente e das escolas públicas. Com a tentativa de analisar possíveis implicações dessa crise, os autores iniciam fazendo uma apresentação do contexto geral em que se insere a situação crítica da universidade, caracterizando a sua estrutura tríplice, visto que é nesse contexto que a sua relação com a escola pública é quase esquecida.

A crise que se desenha na universidade, de acordo com o modelo de sociedade e de desenvolvimento assumido em nosso tempo, é concebida segundo três dimensões: “a crise de hegemonia”, “a crise de legitimidade” e “a crise institucional” (p. 93). Essa tríplice crise nos impele tentar compreender a universidade na sua interface direta com suas demandas e necessidades da sociedade. Sobre isso, faz-se necessário pensar novos modelos de conceber o papel da universidade como bem público, já que o enfrentamento dessa situação crítica não se dá somente com o contraponto do “velho” ou com o que “era”, mas também pela busca de novos modos de gestar a universidade (p. 95). Também nesse contexto é que se apresenta a crise da escola pública, sendo que as possibilidades de mudanças, para os autores, passam necessariamente pela projeção de novos modos de pensar o papel da universidade em relação à escola pública, tanto no que se refere às políticas públicas quanto no que concerne à formação docente.

Um dos sinais de que “a relação da universidade com a escola pública se tornou *quase* esquecida se expressa na seguinte constatação: cada vez mais forte, na constituição das políticas educacionais para a escola pública, a presença de organismos

MARQUES, M. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*

internacionais, organizações não governamentais, fundações e institutos privados” (p. 96). Tanto a escola quanto a universidade são reféns de um modelo de desenvolvimento econômico que prima pela produtividade em detrimento de processos de construção humana e social. Diante disso, fica claro o quase esquecimento da importante e necessária relação entre a universidade e a escola pública no que diz respeito à formação docente e ao desenvolvimento da pesquisa e da produção do saber pedagógico, sejam esses produzidos pelos acadêmicos ou pela escola, através dos projetos de extensão. As superações de tal contexto - a desarticulação - “passam necessariamente por uma renovação da concepção de escola e de universidade como bens públicos” (p. 100).

Na última parte, os autores tratam dos desafios de pensar as novas possibilidades de formação docente em tempos de crise de identidade da universidade e de políticas públicas gestadas com base na lógica da globalização neoliberal capitalista. Nessa lógica, a melhoria da educação se dá quando são alcançados resultados de rendimento escolar e o “aprender bem o que se ensina”, sendo que em nenhum momento esses resultados são questionados (p. 102). Portanto, a formação docente nos dias de hoje - tempos de globalização neoliberal capitalista e também de crise da universidade e da escola - convida os formadores de professores a evitar o dogmatismo, pois a universidade historicamente conhecida como lugar de questionamentos, de dúvidas, de produção de novos modos de pensar e projetar a ação é um espaço propício para tal, desde que, “ao contrário da Torre de Pisa, ela não penda sempre para o mesmo lado” (p. 103). Talvez o maior desafio seja transformar a relação quase esquecida entre universidade, formação docente e escola pública numa relação lembrada, viva e, por isso, em movimento.

No penúltimo capítulo, intitulado “Currículo, diversidade cultural e formação continuada”, Fávero e Tonieto buscam explicitar as concepções de currículo, diversidade cultural e intercultural diante do desafio de pensar um projeto educativo intercultural. Trata-se de uma concepção de currículo que possua uma dupla dimensão, a saber, o currículo formal e explícito e o currículo informal ou oculto, que estão organizados segundo projetos de cultura e de sociedade, abordando ainda a

MARQUES, M. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*

questão de como é possível dar conta de um projeto educativo intercultural. “O currículo escolar não é apenas um espaço ocupado pelas diversas áreas do saber na organização de matérias escolares” (p. 107), mas, na concepção dos autores, é um espaço de ações, práticas e atitudes reveladoras do modo de como compreendemos o mundo e as relações humanas. A escola pensada em uma perspectiva intercultural possibilita a tensão entre as diferenças culturais que se colocam no caminho da crítica, tendo no seu enfrentamento a possibilidade de emergência do novo. O entendimento de tais processos interculturais “torna-se condição para não só compreender as lógicas que conduzem à destruição mútua, mas, sobretudo para descobrir as possibilidades criativas e evolutivas das relações entre grupos e contextos culturais diferentes” (p. 116). É nesse sentido que os autores salientam que as diferenças - sejam elas relativas às condições físicas, cor, gênero ou etnia, por exemplo - não se anulam, mas dialogam e se conflitam na tentativa de eliminar a dominação e construir novos modos de compreensão das relações humanas. A escola como espaço formal de ensino tem à sua disposição o espaço-tempo real para a promoção do “diálogo intercultural”, uma vez que convive diariamente com a diversidade. Porém, os autores deixam claro que a condição de garantia do efetivo espaço de diálogo intercultural, assim como a construção de projetos educativos interculturais, implica a tematização, em linhas gerais, do papel da escola diante da diversidade cultural existente.

Sobre a formação continuada e a educação intercultural, destaca-se que tais considerações sobre o currículo e a educação intercultural indicam que as questões educacionais pensadas nessa perspectiva intercultural são muito complexas. Para tanto, o currículo deverá partir da necessidade de uma concepção que seja capaz de articular o formal e o vivido com vistas à superação das contradições presentes nas práticas escolares, partindo do aspecto de que a formação continuada pode ser um espaço importante para refletir sobre a conexão necessária entre currículo e educação intercultural.

O último capítulo - “Educação ambiental e formação docente” - tem como objetivo refletir sobre a possível relação entre educação ambiental e formação docente. Para um melhor entendimento, o texto é dividido em momentos. No

MARQUES, M. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*

primeiro momento, faz-se uma exposição do assim chamado “modelo mecanicista de mundo”, o qual marcou a sociedade moderna, sendo responsável pela instrumentalização da natureza. A seguir, tem-se o subtítulo “A questão ambiental e a crise do modelo mecanicista de mundo”, texto no qual se aponta o impasse ambiental da crise de modelo de sociedade: “Os padrões econômicos de consumo excessivo e de degradação do ambiente, têm suas raízes em suposições culturais específicas e subjacentes às nossas relações com o mundo” (p. 121). Torna-se difícil formar docentes que não percebam o meio ambiente como objeto a ser dominado, “pedra bruta” a ser lapidada, fonte de riqueza que precisa ser explorada a serviço do capital e do bem-estar material do ser humano.

Por isso, destaca-se a importância de que a relação homem-natureza seja pensada de uma nova maneira, temática que é abordada no texto intitulado “A questão ambiental e as perspectivas de um novo modelo de relação entre homem e natureza”. Nele faz-se uma análise panorâmica sobre a história do pensamento ocidental e da maneira como o ser humano se relaciona com a natureza, revelando que esse contato deu-se de diversos modos, sendo configurado pelos autores da seguinte maneira: a) a visão cosmocêntrica, a qual tem a ideia de que o mundo natural é incapaz de ser plenamente decodificado pelo ser humano; b) a visão antropocêntrica, na qual o ser humano se apresenta como dominador da natureza; e c) a visão ecológica, na qual o ser é compreendido como uma parte intrínseca da natureza (p. 124). Certamente estamos muito longe de assumir essa visão ecológica de relação homem-natureza, mas o caminho a ser escolhido deve ser aquele que valoriza o bem-estar de toda a comunidade biótica e não só do ser humano. É preciso, na visão dos autores, garantir a reciprocidade, o equilíbrio entre os mundos natural e cultural do ser humano.

Por fim, trata-se do papel da formação docente na configuração de uma nova mentalidade ambiental, no texto “Educação ambiental e formação docente”, tendo como pressuposto a escola como uma das principais instituições formalmente responsável pela garantia de um espaço mínimo de formações das futuras gerações. Com isso, o engajamento da escola com a educação ambiental passa primeiramente

MARQUES, M. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*

pelo processo de formação desses futuros professores. Trata-se de refletir sobre a formação dos atuais acadêmicos dos cursos de licenciatura. “O desafio atual da educação consiste em pensar um paradigma capaz de superar o ‘paradigma capital-expansionista’, que se tornou hegemônico na modernidade” (p. 128).

Segundo os autores, muitas são as questões a serem discutidas na configuração dos currículos de formação dos egressos de cursos superiores em licenciatura, bem como a de formação continuada. “Há muito material importante produzido a respeito, mas faltam ações mais efetivas para que toda essa produção de fato chegue até os educadores, faça parte dos programas de formação continuada e integre as bases curriculares dos cursos de formação dos futuros profissionais da educação” (p. 130).