



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós Graduação Educação: Currículo
Revista E-Curriculum
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: PROFESSORES FORMADORES

LEARNING TO TEACH AND TEACHER EDUCATORS

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti
gramizuka@gmail.com

RESUMO

Evidenciam-se atualmente, no cenário brasileiro, investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores. Evidencia-se, igualmente, que a ênfase em boa parte das propostas e experiências atuais recai sobre processos de formação inicial e continuada de professores do ensino infantil, fundamental e médio, considerando diferentes contextos e modalidades de ensino. A docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas - comparativamente às demais -, embora mais recentemente também tenha passado a fazer parte do debate da área de forma mais sistemática. Não há programas de formação para professores do ensino superior e apenas uma parte do corpo docente envolvido com cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica. Esse artigo apresenta alguns aspectos relacionados a características e papéis de formadores de professores que deveriam ser considerados por políticas públicas educacionais: a) a importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a 'aprender a ensinar' de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos; b) a necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam a objetivação de crenças, valores, teorias pessoais; c) a importância de construção de comunidades de aprendizagem que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente e d) a consideração da 'atitude investigativa' como eixo da formação do formador: formação do formador conceptualizada (COCHRAN-SMITH, 2003) como um processo contínuo e sistemático de investigação, no qual os participantes questionam suas suposições e as dos seus pares e constroem conhecimento local e público apropriado para contextos em mudança.

Palavras-chave: Formação de professores; Formadores de professores; Base de conhecimento para o ensino; Comunidades de aprendizagem; Atitude investigativa.



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

Abstract

Although the current Brazilian backdrop demonstrates that investments in the elaboration, implementation and assessment of educational public policies concerning teacher education have been made, it can be said that emphasis has been given to the initial and continuing teacher education processes of elementary, medium and high school teachers, considering different knowledge areas. Higher education is still an area in which initiative is weaker. There are no initial teacher education programs concerning the higher education teacher. Only a small part of the faculty that is involved with teacher education courses or programs has some kind of pedagogical preparation. Most of the higher education teachers never had any kind of pedagogical preparation (either pre-service or in-service). This paper presents some aspects – related to characteristics and roles of the teacher educator that must be faced by educational public policies related to varied processes of professional education in the universities, such as: a) the importance of a solid and flexible knowledge base for teaching able to encompass knowledge related to specific content areas; knowledge of formative school contexts; pedagogical knowledge; knowledge of learning to teach processes; knowledge of educational public policies and of their underlying theories; and content pedagogical knowledge; b) the need to construct and to promote strategies for professional development which are not invasive and highlight the beliefs, values and personal theories of the university teachers; c) the importance of construction of communities of learning involving the faculty and the students, and d) the consideration of the ‘inquiry as stance’ (Cochran-Smith, 2004) as the axis of the professional development of the teacher educators.

Key Words: Teacher Education; Teacher Educators; Knowledge Base for Teaching; Learning Communities; Inquiry as Stance

Tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras¹. A partir da concepção que se tem de processos formativos da docência, as relações entre esses dois tipos de instituição podem apresentar características diferentes. Assumindo-se a hierarquização das disciplinas em fundamentantes (ciência básica), instrumentalizantes (ciência aplicada) e práticas de ensino, própria do paradigma da racionalidade técnica (SCHÖN, 1983, 1987; MARCELO, 1999), por exemplo – que tem fundamentado e orientado boa parte dos programas de formação – competiria à universidade os domínios da teoria e à escola os domínios da prática, no sentido de aplicação do que foi anteriormente aprendido.

Assumindo-se o paradigma da racionalidade prática (SCHÖN, 1983,1987; CALDERHEAD, 1996; KNOWLES ET AL, 1994; MARCELO, 1999), os domínios da teoria e os da prática se entrelaçam nos diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente. Sob tal perspectiva tanto a universidade quanto as escolas estariam envolvidas com os domínios da teoria e da prática. Boa parte das discussões



sobre aprendizagem da docência e das tentativas de implementação de novos referenciais para os cursos de formação tem-se orientado atualmente por essa segunda tendência.

Entendo como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores. Concebe-se aqui formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores.

Sob essa ótica é importante destacar que, teoricamente, valem para o formador as mesmas explicações referentes ao aprender a ensinar que a literatura atual vem apontando em relação a processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em geral.

Quando se pensa em que professor formar, para que modelo educativo, a literatura sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência vem trazendo contribuições importantes no sentido de delimitação de algumas direções e frentes de investimento para processos formativos do formador. Dentre esses pontos destacam-se:

- A natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência;
- A escola considerada como local de aprendizagem profissional;
- A existência de processos não lineares de aprendizagem;
- A importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico-científico quanto da prática pedagógica;
- A importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas;

- A necessidade de explicitação da base de conhecimentos e de compreensão de processos de raciocínio pedagógico na construção de conhecimentos da docência;
- A consideração da reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional;
- A influência de crenças, valores, juízos etc. na configuração de práticas pedagógicas; a necessidade de ambiente propício para partilha de idéias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores;
- A necessidade de tempo e espaço mental para que professores possam se desenvolver profissionalmente;
- A importância de uma liderança positiva na escola;
- Aprendizagens profissionais possibilitadas por jogos com situações desequilibradoras/equilibradoras;
- A escola considerada como organização que aprende a partir de seus participantes;
- A força das comunidades de aprendizagem na configuração da cultura escolar, da escola e dos saberes profissionais;
- A importância de construir culturas escolares colaborativas a fim de fazer face à complexidade da mudança;
- A importância da construção de “comunidades de aprendizagem” que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais;
- A participação dos professores sendo considerada como ato de adesão, não compulsório;
- As aprendizagens não são 'passadas' ou 'entregues sob a forma de pacotes' aos professores, mas são auto-iniciadas, apropriadas e deliberadas;
- A necessidade de se contar com a adesão dos professores a programas de desenvolvimento profissional: via de regra eles se engajam em tais programas à procura de novas informações;
- Novas técnicas, novos tipos de conhecimento, não para colocarem à prova os conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem;



- A necessidade da reconceptualização do ensino ligada a reconceptualização de processos de desenvolvimento profissional;
- A importância da consideração de interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional;
- A importância de criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional;
- A aceitação de processos de negociação: de processos, de conteúdos, de dinâmicas sendo naturais às comunidades de aprendizagem que envolve professores e formadores.

Este texto apresenta *análises pessoais de uma formadora de professores* e não uma teorização sobre processos de aprendizagem da docência de professores formadores. É fruto de minha inserção em contextos que envolveram experiências formativas diferentes quanto à natureza, duração, continuidade e graus de envolvimento. É fruto de:

1) minha experiência como professora responsável pela disciplina Didática no último semestre do curso de Pedagogia (após a realização do estágio supervisionado), desenvolvida de forma a propiciar aos futuros professores análises (de cada um e de toda a turma) dos processos de formação inicial vivenciados no curso;

2) de algumas experiências com ensino a distância, envolvendo participação em vídeo-conferências para professores de séries iniciais do ensino fundamental que frequentam cursos de formação universitária, assim como de participação em programa de capacitação de gestores oferecido pelo PROINFO sobre o uso das novas tecnologias de comunicação;

3) de minha participação em dois projetos inter-relacionados de pesquisa referentes ao Programa Ensino Público (FAPESP): “A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho” (1996-2000) e “Do projeto coletivo da escola à sala de aula: analisando processos de desenvolvimento profissional de professoras das séries iniciais do ensino fundamental” (2001-2003), com os quais se procurou investigar em que medida um processo de parceria entre universidade e escola pública – que considera a reflexão sobre a prática docente como seu eixo de desenvolvimento e que implica intervenções / ações de natureza construtivo-

colaborativa no local de trabalho – permitem conhecer e promover processos de desenvolvimento profissional de professores.

São projetos que se caracterizam tanto pela investigação quanto pela promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, tendo como foco o professor primário. Apóiam-se teoricamente em estudos sobre pensamento do professor, reflexão como orientação conceitual e escola como organização que aprende.

Envolveram cinco pesquisadoras da universidade, adotaram abordagem construtivo-colaborativa na elaboração de estratégias de investigação e de promoção de processos de desenvolvimento profissional de professoras tendo, como diretrizes metodológicas, as experiências de ensino e aprendizagem, o grupo como ferramenta interpretativa e colaboração, conhecimento acadêmico e conhecimento prático. Tais projetos envolveram pesquisas *sobre, com e dos* professores, em seus diferentes contextos e fases². Experiências como participante de comissões de avaliação das condições de ensino de cursos de Pedagogia promovidos pelo INEP/MEC e como responsável por disciplinas que acolheram futuros professores formadores no que se refere ao estágio em docência incentivado pela CAPES também foram consideradas.

Evidenciam-se atualmente, no cenário brasileiro, investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores. Evidencia-se, igualmente, que a ênfase em boa parte das propostas e experiências atuais recai sobre processos de formação inicial e continuada de professores do ensino infantil, fundamental e médio, considerando diferentes contextos e modalidades de ensino.

A docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas - comparativamente às demais -, embora mais recentemente também tenha passado a fazer parte do debate da área de forma mais sistemática. Isso se torna visível quando se considera produção apresentada em eventos da área educacional, os encontros do ENDIPE / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, a cada dois anos, e as reuniões anuais da ANPED / Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, assim como quando se considera iniciativa mais recente, principalmente da CAPES _ Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior _ quanto à obrigatoriedade de estágio de docência no ensino superior para pós-graduandos (atuais ou potenciais professores do ensino superior) bolsistas (e, mais recentemente, possibilidades de bolsistas virem a se tornar professores substitutos em universidades).

Boa parte das iniciativas, no entanto, têm permanecido no âmbito das políticas institucionais de cada universidade. Essas iniciativas, por sua vez, não têm explicitado formalmente _ mesmo no contexto de uma instituição específica _ um currículo direcionado à formação do formador, envolvendo o que o formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar, presente nas políticas públicas educacionais atuais.

Se os professores estão ocupando posição central nas reformas educacionais (ao menos em termos de discursos oficiais), os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos de formadores. A título de exemplo, quando se considera a Avaliação das Condições de Ensino (INEP/MEC) há uma série de indicadores que se referem ao corpo docente (no caso de curso de licenciaturas, os formadores).

Os formadores devem estar envolvidos com o projeto político pedagógico do curso, construir parcerias com escolas e setores da comunidade, trabalhar coletivamente e de forma integrada, elaborar documentação a ser apresentada a órgãos oficiais, orientar Trabalhos de Conclusão de Curso, orientar pesquisas de Iniciação Científica, publicar regularmente etc. Tais indicadores envolvem, igualmente (mesmo no caso de instituições de ensino superior que não enfatizem a pesquisa acadêmica), condução de pesquisa e regularidade de publicação.

Mesmo fundamentados em literatura recente que tem discutido e explicado processos de aprendizagem da docência, deparamo-nos com um quadro peculiar nas agências formadoras. Os formadores de professores, com formação e atuação próprias da concepção de processos formativos orientados pelo paradigma da racionalidade técnica, são os mesmos que irão oportunizar processos formativos sob uma nova visão.

Se, por um lado, os formadores percebem os limites e dificuldades do paradigma da racionalidade técnica e procuram superá-los pela adoção de um novo paradigma, por outro eles têm toda uma formação e prática pedagógica que lhes garante autonomia e segurança no desenvolvimento de suas atividades, o que lhes dificulta aderir integralmente à nova concepção, assim como operacionalizar de forma pertinente seus cursos / disciplinas a partir de uma nova forma de compreender e de interferir em processos formativos da docência.

Programas de pós-graduação em educação, via de regra, recebem profissionais de diferentes áreas do conhecimento. São usualmente professores do ensino superior e,



muitas vezes, formadores de professores. Embora haja uma grande e constante reivindicação desses profissionais quanto a espaços para prática pedagógica e à vivência de situações de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, excetuando a iniciativa acima citada da CAPES (recente e envolvendo apenas bolsistas do órgão de fomento) não se tem espaço, mesmo nos programas de pós-graduação, para a prática da docência assim como para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática.

Pode-se dizer que, de maneira geral, não há preparação formal para o formador; que em muitas áreas do conhecimento os processos seletivos relacionados à contratação docente em Instituições de Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não a docência e que as iniciativas visando propiciar processos de desenvolvimento profissional, durante o desempenho das atividades profissionais, têm ‘traduções’ idiossincráticas, ficando na dependência de como cada instituição, em particular, concebe a formação do formador e como tal formação está contemplada nos respectivos planos de desenvolvimento institucional.

Via de regra não se encontra explicitação formal de um currículo direcionado à formação do formador que contemple quem a IES considera como formador e o que esse formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar direcionado para tipos de modelos educativos explicitados.

São apresentados, nesse texto, alguns pontos a partir dos projetos e experiências mencionados, assim como literatura sobre aprendizagem da docência, que indicam focos para intervenção em processos formativos visando à promoção de aprendizagens da docência, como oferecem diretrizes para o redimensionamento da docência universitária e outras ações formativas tendo o formador como foco.

Os pontos arrolados podem ser resumidos em: base de conhecimento, estratégias formativas, comunidades de aprendizagem e atitude investigativa. Esta última é considerada, nesse texto, como ferramenta promissora de aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores (COCHRAN-SMITH, 2003).

a) A importância de uma base de conhecimento³ sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações / experiências que levem o professor / futuro professor a ‘aprender a ensinar’ de diferentes formas para diferentes tipos de clientelas e contextos. Tal base de

conhecimento é necessária para a inserção dos formadores em situações de ensino e aprendizagem em diferentes realidades e contextos escolares.

A prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar (e da qual todo formador deverá ter conhecimento), assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Essa deverá envolver:

-conhecimento do conteúdo específico, aqui compreendido como eixo articulador da base de conhecimento para a docência e para promoção de processos de raciocínio pedagógicos ricos e flexíveis, possibilitando a compreensão das inter-relações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores, bem como das especificidades das diferentes séries e níveis de escolarização;

-conhecimento dos contextos formativos escolares – como funcionam as escolas (dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos etc.);

-conhecimento de processos de aprendizagem da docência de fora a promovê-los adequadamente em diferentes contextos. Implica reconhecer e explorar concepções / teorias pessoais dos professores / futuros professores, seja no sentido de reafirmar tais concepções ou no de alterá-las;

-conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam, de forma a serem evitadas distorções e / ou simplificações indevidas quando transpostas para a sala de aula tais como, por exemplo, o trabalho exclusivo com a oralidade em detrimento da escrita, o privilégio de alguns componentes curriculares, exploração equivocada dos erros, contribuições, concepções prévias em nome de referências teóricas compreendidas de forma simplista e fragmentadas;

-a especificidade do **conhecimento pedagógico do conteúdo** (único tipo de conhecimento do qual o formador é realmente protagonista) que abarca conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem da docência quanto conhecimento sobre a prática profissional como eixo de processos formativos.

b) A pertinência e a necessidade de construção de **estratégias de desenvolvimento profissional** que não sejam invasivas e que permitam objetivação de



crenças, valores, teorias pessoais. A título de exemplo, os **casos de ensino** constituem, estratégia poderosa tanto para estudo de quadros referenciais dos professores e formadores e de processos de construção de conhecimento pedagógico de conteúdo, quanto para a promoção dos mesmos.

A utilização de casos de ensino (tanto análise de casos da literatura quanto elaboração de casos) pode permitir o desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis; a análise de concepções manifestas e a compreensão de aprendizagens específicas diante de situações concretas de ensino e aprendizagem; a objetivação e discussão de crenças assim como a explicitação de práticas a partir da situação estudada; a construção de situações que possibilitem processos de reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1983, 1987), com narrativas que evidenciam crenças, valores e conhecimentos; o estabelecimento de diferentes tipos de relação teoria-prática.

Shulman (1996) considera a aprendizagem baseada em casos na formação de professores como uma resposta a dois problemas centrais: *aprendizagem pela experiência* e a *construção de pontes entre teoria e prática*. Para ele a exigência de que os professores/futuros professores devam refletir sobre sua própria prática é correta e é penosamente exigente. A utilização de casos de ensino como uma unidade de análise reflexiva ajudaria na organização do processo de reflexão. Considera, igualmente, que parte significativa da formação do professor é genérica, consistindo de princípios gerais e máximas que poderiam ser aplicadas amplamente a uma vastidão de situações.

Os casos de ensino poderiam constituir, nesse processo, instâncias nas quais as especificidades do ensino – matéria e situação – pudessem ser consideradas. Um outro elemento apontado pelo autor refere-se ao fato do ensino ser uma atividade incerta e imprevisível, sendo difícil, sob tal ótica, ser dirigido rigidamente por uma teoria formal, embora continue responsável tanto pelos *insights* dos alunos quanto pelas suas pré-concepções / concepções equivocadas.

Os casos teriam sua função quando se lida com raciocínio, discurso e memória profissional. Requer análise, atribuição de significados e exige respostas quer improvisadas, quer deliberadas aos problemas.

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência... Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão relembrada, recontada, reexperenciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (SHULMAN, 1996, p. 208).



E é nesse contexto que o autor contempla o papel da teoria. Considerar que a narrativa é um caso é se engajar em um ato de teoria.

A transformação de uma experiência em uma narrativa é, por si só, um ato de seleção e reconceptualização. Ao converter uma experiência de primeira ordem em uma experiência de segunda ordem por meio da narrativa, um autor já optou por configurar uma experiência de uma forma particular, já colocou tal experiência em termos mais gerais. Quando o leitor de um caso relaciona essa narrativa às suas experiências, um segundo tipo de seleção ocorre. [...] Parece ser uma característica de nossa espécie que histórias dêem origem a outras histórias e, implicitamente, às categorias de análise que relacionam as histórias umas às outras conceitualmente. Mesmo no ato concreto da narrativa, *categorias teoricamente subjacentes emergem e frequentemente se tornam explícitas*. [...] Há quatro processos operando na aprendizagem a partir da escrita e consideração de casos: estes são ação/representação de algo, narração, conexão (ou recontagem) e abstração. Histórias começam a partir da experiência bruta, são transformadas em casos por meio de narração, tornam-se parte de uma rede de narrativas por meio de conexões com outros casos e enriquecem e são enriquecidos pela teoria quando são analisados, interpretados e / ou classificados nas conversações dos professores (SHULMAN, 1996, p. 209).

Para Shulman (1996), o enredo de cada caso deve ser desenvolvido em torno de um plano, uma intervenção não completa que possibilite que surpresas interrompam os cenários esperados criam situações nas quais o professor passe a reexaminar, replanejar, revisar ou refletir sobre seus planos originais, modificando-os de alguma forma. A essência do caso reside no problema, na surpresa ou na falha. E é precisamente por isso que é considerado educativo. Requer análise, atribuição de significados e exige respostas quer improvisadas, quer deliberadas aos problemas.

A prática do ensino, sob visão da narrativa, é vista como construída por professores ao contarem e viverem histórias em suas salas de aula. Histórias de ensino são em parte histórias pessoais formatadas pelo conhecimento, valores, sentimentos, e propósitos do professor individual. São também histórias coletivas configuradas pelas tradições de escolarização no ambiente que o professor trabalha, o contexto social, cultural, histórico no qual as histórias são vividas e as regras e os padrões de discurso que tornam possíveis formas particulares de contar histórias (ELBAZ-LUWISCH, 2002, p. 405).

c) A importância de construção de **comunidades de aprendizagem** nas escolas e nas universidades e comunidades que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais



apropriados à profissão docente. Um dos grandes desafios envolvendo a universidade e a escola (enquanto agências formadoras) refere-se à construção e manutenção de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho, que possa estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola. Comunidades de professores são consideradas nesse texto quer envolvendo professores da escola, quer da universidade, quer grupos formados por profissionais da escola e da universidade.

Embora haja na literatura vários termos relacionados a tais comunidades - ‘comunidade de aprendizes’, ‘comunidade de discurso’, ‘comunidade de aprendizagem’, ‘comunidade escolar’, ‘comunidade de professores’, ‘comunidade da prática’ -, Grossman, Wineburg e Woolworth (2001) indicam que os mesmos são utilizados a partir de vários referenciais teóricos que abordam como uma comunidade deveria funcionar em ambientes educacionais. Há cinco temas comuns em teorias sobre comunidade: interdependência, interação / participação, interesses partilhados, preocupação em relação às visões dos indivíduos e das minorias e relacionamentos significativos entre os participantes. Segundo Grossman e Wineburg (2000, p.6) pouco se sabe sobre

[...] como professores estabelecem elos de comunidade, lutam para mantê-los, trabalham os conflitos inevitáveis de relacionamento social e constroem as estruturas para sustentar relacionamentos através do tempo. Sem compreensão de tais processos, temos pouco a nos guiar quando tentamos criar comunidades (seja qual for seu significado) em ambientes nos quais elas ainda não existem (GROSSMAN; WINEBURG, 2000, p. 6).

Grossman, Wineburg e Wooworth (2001) sistematizaram a trajetória de um grupo em seu processo de construção de uma comunidade de professores. Para eles tal comunidade tem que ser local, pressupondo a existência de interações face-a-face, de diálogo e da confiança como ingredientes centrais para a construção de coesão grupal. Essas comunidades não são facilmente ou rapidamente formadas, exigindo tempo para que as pessoas construam, juntas, uma história de forma a se constituir, de fato, uma ‘comunidade de memória’ na qual a discussão pública se dê pelos seus membros ao recontarem as ‘narrativas constitutivas’ do grupo.

Comunidade de professores é entendida, pois, como uma forma de comunidade profissional que considera os múltiplos contextos nos quais o professor trabalha. Para



Grossman e Wineburg (2000) comunidade profissional tem também a ver com a sua clientela: “[...] para um grupo de professores emergir como uma comunidade profissional, o bem estar dos alunos deve ser uma preocupação central” (p.13). De acordo com esse recorte das autoras, nem todos os agrupamentos de professores constituem uma comunidade profissional.

Dois focos básicos devem ser considerados em uma comunidade de professores: a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas ao longo de sua vida. Como tais, devem crescer em conhecimentos, amplitude e compreensão, assim como acompanhar o processo de produção de conhecimento nas suas áreas de conhecimento específico.

Esses dois aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento do professor, um deles focalizando explicitamente a melhoria da aprendizagem do aluno e, o outro, o professor como aluno de sua área de conhecimento específico nem sempre, segundo as autoras, convivem harmoniosamente.

O desafio ao se criar comunidade intelectual de professores no local de trabalho, é o de considerar as duas metas simultaneamente: manter um foco no aluno ao mesmo tempo em que criar uma estrutura para que professores se engajem como aprendizes das disciplinas que lecionam (GROSSMAN; WINEBURG, 2000, p. 14).

Essa última meta, em contraste com a primeira, não conta com uma tradição das escolas a partir da qual possa ser construída.

Considerando dimensões individuais e coletivas da aprendizagem as autoras defendem que uma comunidade profissional de professores requer que seus participantes se engajem em atividades intelectuais e sociais, objetivando novas formas de pensar e raciocinar coletivamente bem como novas formas de interagir com as pessoas.

No contexto do ensino superior há, segundo elas, poucas oportunidades para aprender a interagir com os colegas, excetuando-se trocas esporádicas e tópicas, não envolvendo experimentação regular, por tempo prolongado, de situações de ensino e aprendizagem partilhadas com outros adultos em local de trabalho.

No desenvolvimento de comunidades de professores é importante considerar dois tipos de distribuição do conhecimento. Uma primeira delas refere-se ao fato de que algumas pessoas sabem o que outras não sabem e que o conhecimento coletivo ultrapassa o individual.



Um segundo tipo de distribuição de conhecimento refere-se às diferentes maneiras de se conhecer. Aqui, o que se distribui entre os participantes são as formas de ler, de colocar questões, de realizar julgamentos, de argumentar, de estabelecer relações de exemplificar, de representar o conhecimento.

O trabalho de uma comunidade no local de trabalho exige novas formas de participação social. As características mencionadas até então são imprescindíveis se o objetivo a ser atingido é o de que os alunos de uma classe também constituam comunidades de aprendizes.

d) A **atitude investigativa** como eixo da formação do formador. A formação do formador é conceptualizada (COCHRAN-SMITH, 2003) como um processo contínuo e sistemático de investigação, no qual os participantes questionam suas suposições e as dos seus pares e constroem conhecimento local e público apropriado para contextos em mudança. Espera-se que o formador crie situações formativas que possibilitem, ao longo do processo, construção de atitude investigativa (em termos de explicação e tentativas de superação) de aspectos de processos educacionais gerais e específicos. Os processos formativos do formador deverão, sob essa ótica, serem produtos de concepções partilhadas em relação a tais processos, vistos de forma tanto mais particularizada quanto mais ampliada, ou seja, considerando o processo como um todo, nos limites de tempo, espaço e de contextos locais e ampliados.

A atitude investigativa do formador é aqui considerada como ferramenta formativa por excelência (COCHRAN-SMITH, 2003), envolvendo a consideração de suposições e valores, conhecimentos profissionais e práticas, contextos das escolas e de diferentes instituições de ensino superior, as próprias aprendizagens dos formadores e as dos professores / futuros professores. A atitude investigativa “é uma perspectiva intelectual, uma forma de questionar, dar sentido e relacionar o trabalho diário ao trabalho de outros e a contextos sociais, históricos, culturais e políticos mais amplos” (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 21). Tal atitude investigativa supõe análise constante dos processos formativos, que **só é possível se:**

- Conhecer, de fato, diferentes teorias e propostas educacionais de forma a se ter uma compreensão mais aprofundada e mais abrangente do fenômeno educacional e do processo de ensino e aprendizagem.

- For capaz de descrever, objetiva e subjetivamente, práticas pedagógicas em seus múltiplos determinantes e variáveis.
- Realizar constantemente o movimento teoria-prática-teoria.
- Considerar como matéria dos formadores o trabalho com a própria formação de professores, a matéria prática cotidiana, ensinando disciplinas, supervisionando futuros professores, trabalhando em seminários, revisitando currículos, desenvolvendo sistemas de avaliação, elaborando relatórios, participando de processos de seleção de alunos etc (COCHRAN-SMITH, 2003). Construir conhecimento local é compreendido como “um processo de construção, questionamento, elaboração e crítica de referenciais conceptuais que ligam ação e proposição de problemas tanto ao contexto imediato quanto a temas sociais, culturais e políticos mais amplos” (COCHRAN-SMITH, 2003, p.24).
- For capaz de trabalhar com certezas, incertezas, dilemas, problemas e de reconhecer que a investigação tanto surge de quanto geram questões que desafiam o sistema, envolvendo aprendizagens e desaprendizagens (COCHRAN-SMITH, op. cit.).

A partir do que foi até então discutido, ressalta-se que o desenvolvimento da **atitude investigativa** como eixo da formação, a construção de uma base de conhecimento sólida e flexível, tendo como especificidade a aprendizagem da docência, construção de **estratégias de desenvolvimento profissional** que não sejam invasivas e que permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais, assim como a necessidade de construção de comunidades de aprendizagem são focos necessários de serem considerados em políticas públicas educacionais direcionadas a processos formativos do formador.

Notas

¹ Ver Mizukami, M.G.N. Relações Universidade – Escola e Aprendizagem da Docência: Algumas Lições de Parcerias Colaborativas. VII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – Águas de Lindóia, 2003.

² Ver Mizukami et al., Escola e aprendizagem da docência. Processos de investigação e formação.

³ Por base de conhecimento entende-se o repertório de diferentes tipos de conhecimentos necessários ao exercício da docência, ou seja, ao ensinar e ao ser professor.

REFERÊNCIAS

CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge structures and comprehension processes. In: CALDERHEAD, J.; CALFEE, R. C. eds. **Exploring teachers' thinking**. New York: Macmillan, 1996, p.709-725.

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, 19, 2003, p. 5-28.

ELBAZ-LUWISCH, F. Writing as inquiry: storying the teaching self-writing workshop. **Curriculum Inquiry**, 32 (4), 2002, p. 403-429.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S. What makes a teacher community different from a gathering of teachers? **Research Report**. Center for the Study of Teaching Policy – CTP, University of Washington, December, 2000, 64 p.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. **Teacher College Record**, v. 103, n. 6, 2001, p. 942-1012.

KNOWLES, J.G.; COLE, A.L.; PRESSWOOD, C.S. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing Co, 1994.

MARCELO, C. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.



MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.; REYES, C.R.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P. **Escola e Aprendizagem da Docência. Processos de Investigação e Formação.** São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** New York: Jossey-Bass, 1983.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J., TRIMBLE, K., AND DESBERG, P. Ed. **The case for education: contemporary approaches for using case methods.** Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996, p. 197-217.

Enviado em: agosto de 2005

Aceito em: setembro de 2005

Para citar este artigo:

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: dd/mm/ano.

Breve Currículo da Autora:

- Graduação – Pedagogia – UNESP/São José do Rio Preto
- Especialização em Didática – Karl Ruprecht Universität e Pädagogische Hochschule Heidelberg – Alemanha
- Mestrado em Educação – PUC/Rio de Janeiro
- Doutorado em Ciências Humanas – PUC/Rio de Janeiro
- Pós-Doutorado – Santa Clara University – Califórnia/EUA
- Professor titular pela Universidade Federal de São Carlos
- Área de Atuação: Formação de Professores
- Instituições:
- Universidade Presbiteriana Mackenzie
- Universidade Federal de São Carlos

