

Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada

Teacher training for a humane society

Teresa Sarmento¹

Resumo

Pensar a formação de professores na atualidade obriga o educador a refletir sobre a sociedade em que vive, sobre sua visão acerca da escola, sobre os alunos/crianças e jovens, sobre os professores, sobre o presente e o futuro. Em termos de problematização, questiona-se: o que se entende por educação e por formação? Será que se subscreve a perspetiva durkheimiana de que a educação é uma ação vertical de uma geração sobre a outra, com o propósito da transmissão de um património anteriormente construído? Posiciona-se o educador, ao invés, numa perspetiva de entender a educação como promoção do desenvolvimento global, no sentido definido pela paideia? Que sentidos de educação subjazem na formação de professores? Em que sociedade eles vivem? Esta é a sociedade que desejam? Como se coloca o educador frente a ela, como membro passivo ou, ao contrário, como interventor que assume a sua cidadania? Que visão ele possui daqueles com quem, ou sobre quem, desenvolve a sua profissionalidade: alunos receptores dos conhecimentos que transmite ou pessoas com quem colabora na construção de um conhecimento sócio-histórico? Como eles se entendem como professores: técnicos ou profissionais? E quais as suas perspetivas de formação: reprodutora do instituído ou processo contínuo de profissionalização emancipatória? As questões acima colocadas são o mote para o desenvolvimento do presente artigo, no qual, a partir de uma abordagem global da sociedade atual, das conceções ideológico-educacionais e das condições de ação docente, procura-se situar e problematizar a formação de professores, tendo em vista a promoção de uma sociedade mais humanizada.

Palavras-chave: Formação de professores. Humanização. Organização educativa.

Abstract

Reflecting on the training of teachers nowadays forces the educator to think about the society in which one lives, the vision about school, students/children and young people, teachers, the present and the future. To problematize the issue, the following questions arise: what is meant by education and training? Can it be associated to the Durkheimian view that education is a vertical action of one

¹ Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança. Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. E-mail: <tsarmento@ie.uminho.pt>.

generation over another with the purpose of transmitting a previously built heritage? Or should the educator understand education as the promotion of global development, as advocated in *paideia*? What meanings of education underlie teacher training? In what society do they live? Is this the society they want? Does the educator place herself before society as a passive member or as an intervener who assumes citizenship? What vision does the teacher have of those with whom, or about whom, professionalism is developed: students receiving knowledge transmitted by the teacher or people with whom she collaborates to construct socio-historical knowledge? How do they understand themselves as teachers: as technicians or professionals? And what are their perspectives concerning training: a reproduction of institutions or a continuous process for professional emancipation? The above questions were the motto for the development of the present article in which, based on a global approach of our present society of the ideological-educational concepts and the conditions for teaching, we endeavor to situate and problematize teacher training with the purpose of promoting a more humanized society.

Keywords: Teacher training. Humanization. Educational organization

Introdução

Em termos gerais pode-se dizer que não há um modelo universal de sociedade, mas que há sociedades concretas, localizadas em espaços e tempos próprios. No entanto, verificam-se alguns fenômenos comuns, nos tempos atuais, que obrigam a entender este mundo como uma sociedade global, sujeita ao processo designado de globalização, que oculta, e muitas vezes faz submergir, os traços identitários de cada comunidade de *per si*.

A globalização é um fenômeno multidimensional, que abrange ou afeta dimensões políticas, culturais, ambientais, sociais e tecnológicas, logo, aspectos fundamentais quando se pensa em educação. O conceito de globalização surge nos anos de 1980 nas escolas americanas de Administração de Empresas, como Harvard, Colúmbia e Stanford, primeiramente ligado à literatura do campo do *management*, alargando-se posteriormente à literatura crítica. A partir da década de noventa, a abordagem da globalização torna-se palavra-chave no debate econômico, político, social e acadêmico.

São muitos os autores que mostram, ainda que de forma nem sempre direta, a relação de proximidade entre a globalização e a visão

atualmente dominante no campo da educação e da formação de professores: ou seja, a relação estreita entre o poder econômico e a tendência crescente para uma formação de professores de base reprodutora, a serviço de uma sociedade sustentada na ideologia neoliberal. Afonso (2013), num texto sobre a formação de professores em Portugal (país em que se verifica uma forte influência das concepções globais sobre formação de professores), mostra como tem surgido um “(suposto) neoprofissionalismo [que] é apenas novo no que tem de pretensão para revalorizar o didatismo, a tecnicização do ensino, a eficácia e a eficiência da docência na lógica da produção de resultados mensuráveis” (Afonso, 2013, p.266), congruentes com a sociedade fordista em que tudo tem que ser medido, uniformizado, e de que resulta, no campo da educação, a “[...] acentuação da subordinação hierárquica e tecnoburocrática (quando não autoritária) dos professores, de descomplexificação da formação (ao contrário daquela que lhe é devida como trabalhadores intelectuais) e de desvalorização do seu estatuto social, entre muitos outros aspectos” (Afonso, 2013, p.267).

Valente (1999, p.35) traça uma imagem da escola, no âmbito do paradigma fordista, como uma linha de montagem em que “se tudo

for realizado de acordo com o plano, a linha de montagem deve produzir alunos capacitados". Nessa perspectiva, o professor tem que ser formado como um bom técnico, capaz de 'empurrar' a informação para o aluno; este é, assim, o 'montado', e os professores "os montadores que adicionam informação ao produto".

Essa concepção mercantilista da formação ignora e desperdiça o potencial construtivo dos professores, remetendo-os a um papel passivo, de mero canal transmissivo, à base de uma racionalidade técnica. A formação docente assentada na racionalidade técnica apoia-se, segundo a visão crítica de Gómez (1997), em três pressupostos: (1) a investigação acadêmica produz os conhecimentos necessários aos professores do ensino fundamental; (2) o conhecimento acadêmico prepara os professores para situações problemáticas de sala de aula; (3) a ligação hierárquica e linear entre a produção do conhecimento científico e sua aplicação prática induz à percepção de que também haveria uma relação linear entre o ensino e a aprendizagem. Nesse modelo formativo há uma distância entre quem produz o conhecimento (os acadêmicos, considerados profissionais) e quem aplica o conhecimento (os professores da escola fundamental, considerados proletários). Essa ideia é reforçada por Tardif (2013, p.23), quando refere que "os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor".

As concepções decorrem da ausência de um pensamento crítico sobre a educação e a formação dos professores. Na linha do que expressa Torres (2008, p.180), "a sobrefoçagem

nas dimensões intrínsecas da formação e da cultura, em desconexão com todo um quadro de referência político ideológico" viabilizou o avanço da "adoção de perspectivas mais tecnicistas, pragmáticas e gestionárias na análise dos fenômenos culturais e dos processos formativos em contexto organizacional" (Torres, 2008, p.181).

Subscrevendo a crítica aqui apontada, a autora deste trabalho insere-se no grupo de investigadores que acreditam que faz sentido a afirmação de outros modos de ser professor e de promover a formação, no âmbito de uma racionalidade crítica. A formação de professores com base na racionalidade crítica "supera a prática, ao introduzir os ingredientes: autonomia, visão, reflexão crítica e envolvimento político, atitudes que o professor deve ter diante das questões desafiadoras de sua prática docente" (Paniago, 2008).

Na mesma direção, Giroux (1998) defende que os professores são intelectuais críticos e transformadores, que buscam na formação teórica e na reflexão sobre a sua experiência as respostas para as questões que se levantam no cotidiano. Enquanto intelectuais críticos e transformadores, os professores devem "[...] exercer ativamente a responsabilidade de propor questões sérias a respeito do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem ensiná-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem" (Giroux, 1998, p.176).

Acompanhando Valente (1999), este estudo mobiliza o conceito de 'sociedade enxuta', usado para descrever o processo de produção empregado nas linhas de montagem de automóveis da Toyota, na cidade de Nagoya, Japão. O termo 'enxuto', do inglês *lean*, se traduz por 'magro', 'sem gorduras', e foi usado pela primeira vez no livro *"The Machine that Changed the World"*, de Womack, Jones e Roos (1990). O

processo enxuto mobiliza a participação de todos os funcionários da fábrica em um esforço constante para eliminar do processo de manufatura tudo o que não acrescenta valor ao produto, o que exige um conjunto de competências pessoais, como o sentido crítico, a criatividade e a capacidade de trabalhar em grupo.

Transpondo o conceito para a área de educação, Valente delinea o professor como um “indivíduo crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender, de trabalhar em grupo, de utilizar os meios automáticos de produção e disseminação da informação e de conhecer o seu potencial cognitivo, afetivo e social” (Valente, 1999, p.34). Nessa configuração, o professor é visto já como profissional que mobiliza da sua formação os conhecimentos pertinentes para dar suporte às suas decisões educativas, conscientemente definidas como tendo sentido para a promoção educacional. É um professor capaz de superar práticas transmissivas de informação, para criar contextos educativos em que, com a participação efetiva dos alunos, se concretize a construção de conhecimento.

O enfoque da formação sofre, assim, um deslocamento, passando da centralidade dos “valores da eficácia, da excelência e da performance para uma outra abordagem que privilegie um olhar sobre as políticas e as práticas de formação à luz das especificidades culturais e identitárias das organizações” (Torres, 2008, p.181). Esse novo olhar sobre a formação contraria a globalização hegemônica apontada por Santos (2001), entendida como o poder exercido por grupos dominantes, vindos do campo da economia. Nessa perspectiva, os professores e demais profissionais das ciências da educação se assumem contra aquela hegemonia, em conformidade com um

conhecimento específico, situado, partilhado com alunos e comunidades e promotor de uma educação emancipadora.

Novas realidades escolares

A formação de professores hoje tem que ser também projetada em função das novas realidades escolares, dos novos públicos e dos novos agentes que intervêm no processo educativo, pelo que se esperaria que a sua formação fosse repensada “a partir de novos e renovados contextos de socialização e de aprendizagem organizacional e cultural” (Torres, 2008, p.184).

No entanto, apesar de se viver um tempo de escola de massas, com a presença de um público escolar muito heterogêneo, vindo de contextos socioculturais muito diferenciados, os referenciais internos da escola mantêm-se os mesmos de há décadas atrás. Nas palavras de Formosinho (1985, p.12), pode-se dizer que a escola oferece “um currículo uniforme, pronto-a-vestir, de tamanho único”, tratando a todos como se fossem um só; ou seja, embora se constate tanta diversidade e se apele à diferenciação, aumenta o número de alunos por sala e trabalha-se com todos da mesma maneira.

A ação dos professores está hoje estrangida por condicionantes de ordem burocrática, subordinada e dependente do que se pode denominar de ‘plataformismo’; isto é, todas as ações - marcação de faltas, sumários, avaliações, contatos etc - têm que ser registradas numa plataforma digital, com requisitos estritos em termos de números de caracteres e de configurações uniformes, com prazos limitados para o seu preenchimento, o que sobrecarrega os professores e os distrai da centralidade da ação pedagógica.

Uma nova realidade das escolas, à qual muitos professores oferecem forte resistência,

é que o processo educativo acontece também na relação efetiva entre as escolas e as famílias. Essa relação só se verifica num modelo de escola que admita, para lá dos imperativos legislativos, a relevância de a ação educativa se inserir no projeto educativo de uma comunidade em que todos (pais, professores, alunos e outros atores sociais) tenham espaço de participação (Sarmiento; Marques, 2006).

A esse respeito, Nóvoa (2009), ao propor uma revolução no campo da formação de professores em que um dos aspectos se refere ao reforço do espaço público de educação, defende a construção de um espaço público, no qual a escola tenha o seu lugar hegemônico, mas não exclusivo, na educação das crianças e jovens. Para o autor, "A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola em seu lugar próprio, chamando a sociedade às suas responsabilidades na educação" (Nóvoa 2009, p.207).

A abertura à comunidade e a relação com os pais, no entanto, não são propostas de aceitação imediata, sobretudo pelos professores, os quais temem que sua posição seja posta em causa. Segundo Enguita (2007, p.95), se antes as famílias aceitavam a autoridade do professor como "legítima e indiscutível", hoje em dia essa aceitação já não é tão linear, o que, na opinião do autor, tem a ver com os níveis educativos mais elevados da população em geral, permitindo aos pais discutirem as decisões educativas dos professores, e colocando muitas vezes em causa a capacidade e desempenho profissional destes últimos. No entendimento da autora deste artigo, esse é só um dos fatores a que se podem juntar alguns outros: além das questões referentes às dificuldades de conciliação entre o mundo do trabalho e a vida familiar que faz com que os pais deleguem algumas das suas

funções educativas aos professores, verifica-se também a falta de experiência dos jovens pais com crianças, o que lhes dificulta ter uma percepção correta do que é uma criança, da sua educabilidade e de como se processa sua educação (Sarmiento, 2016).

Entretanto, as crianças vêm assumindo uma centralidade até então desconhecida, havendo muitos pais que pretendem estar muito presentes nos seus espaços educativos. Essas situações geram um conjunto de forças nem sempre consensuais, com posicionamentos diferentes dos professores e dos pais, e destes entre si, fato que a formação de professores não pode ignorar. Segundo Enguita (2007, p.87), atualmente "a escola complementa a família como no passado o fazia a pequena comunidade envolvente", pelo que se espera da parte dos professores "uma atitude de compromisso com o conjunto da organização e com os seus fins" (Enguita, 2007, p.132), bem como uma atitude pró-ativa e de disposição para a cooperação, quer com os restantes professores, quer com a comunidade educativa alargada.

Do quadro-negro à era digital: alterações nos processos de ensino-aprendizagem?

No que se refere às novas formas de acesso ao conhecimento e aos recursos existentes e utilizados no processo de ensino-aprendizagem, encontram-se atualmente realidades que obrigam a repensar a formação de professores. Como pondera Serres (2012) no seu livro "*Petite poucette*", o homem contemporâneo vive numa sociedade pedagógica, em que as fontes de acesso à informação são diferentes do que existia até poucas décadas atrás, e as formas de ensino-aprendizagem são muito distintas das usadas tradicionalmente

pelas escolas. Segundo Serres (2012), os problemas de insucesso escolar residem mais na 'ensinagem' do que na 'aprendizagem'. Ou seja, nascidos na era digital, em constante contato com informações chegadas ao mesmo tempo dos quatro cantos do mundo, de uma forma cinética, mobilizadora de diferentes estruturas neurológicas e motivacionais, os alunos confrontam-se com grandes dificuldades em se concentrar com um professor que faça da palavra e do quadro-negro o meio exclusivo para abordagem de qualquer matéria científica. O espaço onde acontece a aprendizagem não é mais, nem só, a escola; "as crianças se alfabetizam em casa ou em outros lugares onde haja acesso virtual" (Demo, 2009, p.54), o que não pode ser ignorado pelos professores. Nóvoa (2014, *online*) tem chamado a atenção para as flagrantes diferenças entre o quadro-negro e o *tablet* enquanto instrumentos mediadores do conhecimento escolar. Como diz,

O quadro-negro é um dispositivo "vazio" [...] É necessário um professor, que detém o conhecimento, para que ele se torne útil do ponto de vista pedagógico [...] é um dispositivo fixo. Ao ser colocado em uma parede, ele define um espaço - a sala de aula [...] é um dispositivo 'vertical'. A sua localização no topo da sala de aula induz inevitavelmente uma comunicação 'vertical' e determina a ação didática do professor.

Por sua vez,

O *tablet* é 'cheio' [...] está repleto de todos os dados e informações possíveis e imagináveis, aos quais os alunos têm acesso direto [...] é móvel e pode ser utilizado nos mais diferentes espaços físicos e virtuais [...] é horizontal [...] sugere formas individualizadas de estudo e

relações 'horizontais' entre alunos, entre alunos e professores, entre pessoas que estão dentro e fora da escola (Nóvoa, 2014, *online*).

Em Portugal grande parte dos professores em exercício mantém práticas de ensino tradicionais, sobrevalorizando os processos transmissivos e o uso de manuais escolares. A média de idade dos professores do ensino básico e secundário no país (correspondente ao ensino fundamental e médio do Brasil) está acima dos 45 anos, o que se justifica pela redução progressiva do número de alunos, pelo encerramento de escolas e salas de aula, e pelo adiamento da idade de aposentadoria, fazendo com que se conservem no ensino professores com muitos anos de serviço e se impeça a entrada de jovens professores. A formação dos professores que se encontram no sistema educativo só incorporou a preparação acerca das novas tecnologias no âmbito da formação continuada, de frequência não obrigatória. Por isso, encontram-se, de um lado, os alunos nascidos na era digital e, de outro, uma elevada percentagem de professores que fizeram a apropriação digital já numa fase tardia da vida. Além disso, as escolas continuam com a mesma organização tradicional em termos de horários, composição de turmas, espaços e materiais, sendo fácil depreender a distorção entre as várias componentes do processo educativo.

Vale lembrar que as novas tecnologias e as facilidades de acesso à informação só por si não são geradoras de conhecimento. Ao mesmo tempo, o patrimônio de conhecimento prévio é um legado que as inovações tecnológicas não podem fazer esquecer. Assim, nesse novo cenário, importa repensar a formação de professores à luz dos novos fenômenos sociais, reconhecendo o seu insubstituível papel de mediadores na

construção do conhecimento, capazes de equilibrar as funções de transmissão e de inovação.

A relação entre pessoas como base da ação educativa

Outro aspecto a atender quando se reflete sobre a formação, focaliza-se na relevância da interação dos professores com os alunos, interação essa mediada pela imagem que se possui sobre esse 'aluno' - criança ou jovem, sabendo que a relação educativa que se estabelece no ato educativo está intrinsecamente marcada por imagens de crianças/alunos, conhecimento e sociedade. Como defendido em texto anterior (Sarmiento; Marques, 2006), as relações entre crianças/jovens e professores têm sofrido alterações ao longo dos tempos, realidade esta que traduz o que se passa na sociedade em geral.

Nas famílias o relacionamento sempre terá uma base menos formal, com maior continuidade e sustentação afetiva, ao passo que nas escolas a interação é mais formal e demarcada no tempo. As finalidades instrucionais prevalecentes na escola, e o sentido de possibilidade de ascensão social que esta, simbólica e materialmente, tem representado, com uma pesada tradição de relação vertical do professor para o aluno, numa estrutura fechada e isolada do todo social, poderá ter adiado, em alguns casos, a percepção da criança como ser integral.

Nos contextos de educação formal, as crianças exercem o seu ofício de criança (Chamboredon; Prévot, 1973) enquanto exercício ativo de adequação permanente às expectativas dos adultos que, tecnicamente, a sociedade preparou para o efeito. A escola tem sido o espaço e o tempo que mais tem

integrado um sentido de 'ofício de aluno' (Perrenoud, 1995; Sirota, 1993). Esse sentido tem-se traduzido, quase exclusivamente, pelo desenvolvimento das crianças como seres aprendentes dos saberes universais socialmente tidos como fundamentais, ficando muitas vezes de fora as dimensões estruturantes do seu desenvolvimento global enquanto pessoas.

Em contraponto, tem-se vindo afirmando uma outra visão de criança/aluno com agenda própria, ou seja, como ator social pensante e competente para fazer escolhas e expressar ideias. Sua educação se realiza com base nas interações com os adultos, o que, no campo educativo, traduz novas oportunidades de aprendizagem, porque são mais participantes e "mais capazes de sustentar processos de autoria e de autonomia" (Demo, 2009, p.53). A participação das crianças/alunos nos processos dirigidos inicialmente para eles, implica manifestar o reconhecimento dos adultos pela sua "capacidade de pensar e de agir sobre si mesmas" (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p.162) e também sobre os outros, sobre crianças ou adultos, sobre as situações e sobre ideias.

Essa mudança torna-se especialmente exigente para os professores, na medida em que os obriga a uma descentração, ou melhor, à desconstrução de representações e práticas em que o poder se encontrava estritamente nas suas mãos, e a necessária passagem a uma situação de partilha de poderes na execução de tarefas tradicional e exclusivamente a seu cargo - como seja, por exemplo, a organização e gestão do espaço físico e material da sala de aula. Nessa perspectiva, "as instituições dedicadas à infância devem ser vistas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interação activa com outras pessoas e com a

sociedade” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p.87), em que faz sentido o diálogo e a ação comunicativa (que implica reconhecimento mútuo) entre alunos e professores. Ou seja, frente a um novo entendimento do aluno enquanto pessoa com agenda própria, faz-se necessário repensar uma formação de professores congruente com essas novas posturas.

A formação de professores numa sociedade em movimento

Como dizia Vygotsky (1998, p.56), “Uma palavra sem significado é um som vazio”, pelo que, ao falar em formação tem que se procurar o seu significado inicial. Etimologicamente o termo ‘formar’ deriva do latim *formare*, palavra que se associa ao substantivo *forma*, entendido como forma ou modelo. Procurando um registro grego do termo, pode-se encontrá-lo associado a um registro abstrato, vindo do grego *eidós* (na tradução latina, *forma*), palavra ligada a ‘ideia’. Logo, o conceito de formação comporta sempre uma concepção ideológica, situada social e historicamente. No caso em estudo, importa estabelecer a ligação entre formação e educação, na medida em que interessa analisar a formação de professores para o seu exercício educativo.

A expressão ‘educar’ vem do latim *educare*, forma derivada de *educere*, termo que significa conduzir, levar, guiar. Inicialmente utilizado por Rousseau (1762) na sua publicação “Emílio”, tem sido constantemente ressignificada em função dos marcos ideológicos, sociológicos e pedagógicos vigentes em cada período histórico e em cada sociedade. Disso decorre que, em termos muito gerais, a formação de professores tenha que ser pensada na base das concepções educativas vigentes.

Neste artigo, naturalmente, apresenta-se a concepção de formação docente da articulista, cuja construção se deu a partir de referenciais sócio-históricos construtivistas, reelaborados ao longo da reflexão de uma já longa prática profissional como pesquisadora e formadora de professores. Como dito acima, posiciona-se a favor de uma formação de professores no âmbito de uma racionalidade crítica, entendendo os docentes como intelectuais críticos, capazes de questionarem os pressupostos educativos vigentes, bem como capazes de pesquisarem, com o seu coletivo profissional, e em articulação com diferentes formas de construção de saberes, respostas para questões do seu cotidiano profissional.

Como sinônimos de ‘formar’ encontram-se os verbos constituir, compor, fundar, criar, instruir, desenvolver, dar, entre outros, aos quais (no entendimento da participação de cada um enquanto sujeito e agente de formação) sempre se liga o pronome reflexo *se*. Nessa linha, cada professor forma-se, constrói-se, ou seja, toma parte ativa no seu processo de formação, associado a um processo que é coletivo e se realiza entre pares e na interação com outros (alunos, professores, saberes etc.). Nessa concepção de formação, a pessoa-professor é colocada no centro do processo, partindo-se dos seus saberes e experiências para formalizá-los por meio da reflexão partilhada com o seu grupo profissional, seguindo o princípio de uma formação que se realiza ao mesmo tempo que se atua como professor.

Processo de desenvolvimento pessoal dos professores

Na perspectiva da formação docente para uma sociedade mais humanizada,

valorizam-se as crenças, pensamentos e atitudes pessoais do professor, partindo-se das interações que ele estabelece nos diversos contextos (formais e informais) que habita. Nesse sentido, entende-se que a abordagem formativa dos professores não pode ignorar as suas histórias de vida, as quais, por um lado, são entendidas como recurso metodológico no processo formativo e, por outro, e mais significativo, são vistas como forma de acesso ao conhecimento de como as experiências de vida e o significado que os atores sociais (neste caso, os professores) atribuem a essas experiências como fundadoras de si enquanto profissionais. Ao narrar, o sujeito cria sentido às suas experiências prévias, transformando-se essa atribuição de significado em formação (Josso, 2002). Interessa aqui reconhecer o valor que os atores sociais atribuem às suas memórias como intervenientes na sua formação profissional, realçando as interações estabelecidas ao longo da vida com pessoas significativas, em contextos sociais em que cada pessoa-professor se vai construindo e reconstruindo (Sarmiento, 2009).

Este 'contar-se', interpretar os seus percursos e informar sobre o(s) seu(s) contexto(s), permite reenviar cada sujeito ao seu campo social, que Nóvoa (1992, p.18) salienta como a possibilidade de fazer "reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído".

O processo de construção de uma história de vida começa por ser individual e interno à própria pessoa, baseado nas vivências e experiências relevantes no decurso da sua vida, nas diferentes configurações em que se enleou (Connelly; Clandinin, 1990; Denzin, 1989; Finger, 1986; Hoerning; Alheit, 1995). Na linha de Josso (2002), a passagem que cada ator faz

da vivência enquanto ocorrência factual para a experiência em que há já uma seleção e integração de sentidos, leva, pela atribuição de significado, a novo conhecimento incorporado pelo sujeito-professor na sua forma de ser e, daí, na sua forma de agir. É nesse sentido que Demo (2009, p.71) refere que "a aprendizagem que [o professor] imagina promover no aluno precisa aparecer, exponencialmente, em si mesmo". Ou seja, no processo educativo, o professor só ensina o que sabe, e o seu conhecimento só acontece se estiver devidamente incorporado nos seus saberes.

O acesso a narrativas biográficas de professores permite enunciar algumas ideias que parecem centrais, sobre a relação entre contextos de vida e formação profissional. Assim, em primeiro lugar, evidencia-se a relevância da profissão professor como 'profissão do humano' (Boltanski, 1982), em que o ser pessoa é o centro em torno do qual as ações pedagógicas ganham significado. Daí a importância da formação pessoal ao longo da vida, "propiciadora (ou não) da construção de competências relacionais que viabilizem o reconhecimento do Outro (alunos, professores, pais) como pessoa com a qual se promove educação" (Sarmiento, 2009, p.326). A formação para o exercício da profissão professor, como refere Nóvoa (2002), não se pode limitar às dimensões técnicas e tecnológicas, não acontece só em modalidades formais e no contexto estrito da escola. "Formar é formar-se" (Nóvoa 2002, p.9), pelo que as experiências de cada um e, sobretudo, a reflexão que produzem sobre essas mesmas experiências, são sempre significativas e influentes na sua forma de ser professor, seja por continuidade, seja por oposição a determinadas posturas.

Nesse sentido, e subscrevendo Severino (2006, p.621), a "formação significa a própria

humanização do homem [...] é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa". Essa referência ao desenvolvimento do professor como pessoa admite cada um na sua individualidade, mas vê-o sempre na interação com os outros; a formação de professores é uma ação coletiva porque a educação é, também ela, uma ação coletiva.

Nóvoa (2009, p.5) tem dedicado muito do seu trabalho à reflexão sobre a formação de professores, defendendo que ela "deve passar para 'dentro' da profissão". O autor salienta a pertinência de a formação ser realizada entre pares, estabelecendo-se grande permeabilidade e forte interação entre a 'comunidade dos formadores dos professores' (tradicionalmente composta por professores do ensino superior) com a 'comunidade dos professores' (composta pelos professores do ensino básico e secundário). Na mesma linha, o autor salienta a importância de se mobilizarem os conhecimentos, vontades e competências dos professores (Nóvoa, 2007), o que viabilizará um processo pedagógico mais vivificado. A análise de casos concretos, a partilha de experiências mobilizadas das suas histórias de vida, a busca de respostas a problemas de ensino e de aprendizagem, são estratégias formativas tidas como pertinentes nessa forma de ver e fazer a formação de professores, em que cada um atua como sujeito da formação. Assim, os profissionais da docência habilitam-se a responder à complexidade que ocorre no cotidiano pedagógico, assumindo de forma sustentada as suas decisões pedagógicas.

Na mesma linha, e pensando na formação de professores para a era digital, Demo (2009, p.67) defende que "o professor precisa reestruturar-se num momento

pedagógico e tecnológico para atuar nele como sujeito, não como objeto". Ou seja, pensar na formação de professores, hoje, é entender cada um como sujeito de formação que, na interação com outros e com os saberes, desenvolve enquanto pessoa-professor.

Os saberes dos professores

Nos últimos anos, como lembra Roldão (2001, p.6), assistiu-se a um maior investimento na qualidade científica da formação e na dimensão profissionalizante, "corporizada em competências profissionais como eixo estruturador da formação". Roldão reforça essa perspectiva ao chamar a atenção para a relevância de os saberes profissionais se consubstanciarem em saberes científicos sólidos, nos seus diferentes planos: do objeto de aprendizagem, dos sujeitos e da relação entre ambos com os seus contextos.

Na linha de Alarcão (2001, p.21), "[...] pretende-se que o professor de hoje não seja mero executor de currículos previamente definidos, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais", o que implica atitudes de pesquisa e de análise crítica e substantiva, que façam da sala de aula e/ou do contexto educativo um espaço de aprendizagem. Ou seja, nessa acepção, os professores são estudantes do ensino que, enquanto pesquisadores da sua própria prática, procuram a melhoria das suas qualidades educativas. Portanto, a concepção de formação de professores já expressa neste artigo reforça-se com a visão do professor como coagente da produção dos saberes profissionais. Roldão (2001) aponta os princípios norteadores das estratégias de formação, propondo que os professores se apetrechem com saberes de referência sólidos no plano

científico-profissional, estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional; com competências para ensinar, emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na ação profissional; com competências de produção articulada com conhecimento profissional gerado na ação e na reflexão sobre a ação, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais. Esse conjunto de estratégias obriga à promoção de competências método-lógicas, atitudinais e comunicativas, capazes de manter os professores numa ação reflexiva e crítica sobre a sua profissionalidade.

A noção do saber dos professores, dos seus processos de construção e da sua validade, tem sido amplamente questionada pelas ciências da educação e pelos próprios docentes, o que parece particularmente importante quando aumentam as exigências das instituições empregadoras e a diversidade de funções. Progressivamente vai-se tornando mais clara a definição de quais os saberes essenciais de cada grupo de professores. Os conhecimentos básicos dos professores são entendidos como aqueles de que os docentes necessitam para desenvolver um bom ensino, sendo eles compostos por três tipos de saberes: o saber pedagógico, constituído pelos conhecimentos teóricos e conceptuais, integrando-se aqui o saber da especialidade; o saber fazer, baseado nos esquemas práticos do ensino; e o saber porquê, sustentado na justificação da prática. Shulman (1991) defende que, para ser professor, é preciso não só ter algumas *skills*, mas também fazer constantes reflexões sobre o seu trabalho, entendendo que o saber profissional passa por um processo de autoconstrução, a que se acrescenta, partilhado.

O conhecimento integrado é, assim, uma das condições para criar novas perspectivas, e torna-se mais relevante para a ação docente na medida em que prepara os professores para os seus múltiplos papéis a atuar na sociedade. A ação docente só faz sentido se estiver fortemente impregnada de um compromisso social - com os alunos, de forma imediata, e com a sociedade, em termos mais globais. Como defende Nóvoa (2009, p.31), "Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola", ou seja, não basta instruir, há que colaborar na socialização, na inclusão social, na construção partilhada de valores, de modo a "intervir no espaço público da educação" (Nóvoa, 2009, p.31), aspectos estes que remetem, mais uma vez e de forma central, para uma formação de professores que atenda à pessoa do professor, de modo a capacitá-los para a assunção da sua cidadania.

Considerações Finais

Numa breve síntese sobre a concepção de formação de professores aqui expressa, começa-se por realçar que ela tem que partir do conhecimento crítico da sociedade atual, bem como da passada e da idealizada para o futuro. O professor é um profissional do humano, um interventor mais ou menos consciente e crítico do seu papel social, cuja ação se desenvolve na interação com outras pessoas. Logo, a sua ação, seja qual for a área que lecionar, seja qual for o nível educativo em que se situar, é sempre alguém que está impregnado pela ideologia dominante e cuja atuação será, mais ou menos, diretamente interventora na sociedade. Logo, a formação de professores precisa ser questionada e questionadora de e no seu contexto de desenvolvimento.

O conhecimento tem-se tornado complexo, obrigando, por isso, a formação de professores a um processo constante de revisão, aprofundamento, rigor e exigência, quer no nível científico como pedagógico, de forma a garantir a atualização qualificada dos seus saberes e fazeres.

A ação do professor realiza-se num espaço coletivo que é o seu grupo profissional e a escola, motivo pelo qual a sua formação deve valorizar sobremaneira o trabalho entre pares e desenvolver-se no seu contexto específico. Isto é: a formação ganha sentido quando é promovida pelos próprios professores enquanto agentes capazes de identificar as suas necessidades e potencialidades de construção de conhecimento, e, ainda, quando se realiza nos seus espaços de atuação, no sentido de construção de escolas aprendentes, ou seja, de ações coletivas que, sem ignorar o valor de cada indivíduo e o seu próprio desenvolvimento, valorizam os projetos educativos das suas instituições.

Por fim, é na interação dos professores com as crianças e as comunidades que se fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas fundamentais, da profissão. É no contato com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, que os professores aprendem outra forma de ver o mundo, o que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a ação de professor: alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem que aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, com vista à finalidade última da educação, que é promover cada um enquanto pessoa.

Referências

Afonso, A.J. Políticas educacionais, ideologias dominantes, profissionalidade docente: um olhar a partir das realidades

portuguesas. In: Favacho, A.M.; Pacheco, J.A.; Sales, S.R. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: Editora CRV, 2013. p.255-271.

Alarcão, I. Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In: Campos, B. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001. p.21-30.

Boltanski, L.C. *La formation d'un groupe social*. Paris: Les Editions de Minuit, 1982.

Chamboredon, J.C.; Prévot, J. Le «métier d'enfant», prime enfance et école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, n.4, n.3, p.295-335, 1973.

Connelly, M.; Clandinin, J. Stories of experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, v.19, n.5, p.429-433, 1990.

Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Demo, P. Aprendizagens e novas tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v.1, n.1, p.53-75, 2009.

Denzin, Norman. *Interpretive biography*. Newbury Park: SAGE Publications, 1989.

Enguita, M. *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

Finger, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1986. p.80-86.

Formosinho, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Ramada: Pedagogo, 1985.

Giroux, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Gómez, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.93-114.

Hoerning, E.; Alheit, P. Biographical socialization. *Current Sociology*, v.43, n.2/3, p.101-114, 1995.

Josso, C. *Histórias de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

Nóvoa, A. O regresso dos professores In: Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da vida, 2007, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

Nóvoa, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, v.350, p.203-210, 2009. Disponible em: <www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acceso en: 31 mayo 2016.

Nóvoa, A. Prefácio. In: Josso, C. *Histórias de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

- Nóvoa, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: IIE, 1992. p.15-33.
- Nóvoa, A. Nada será como antes. *Pátio*, n.72, 2014. Disponível em: <<https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10938/nada-sera-como-antes.aspx>>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- Nóvoa, A. *Professores: imagens do futuro*. Lisboa: Educa, 2009.
- Paniago, R. *Professores do campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso*. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.
- Perrenoud, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação, 19).
- Roldão, M.C. A formação como projecto: do plano mosaico ao currículo como projecto de formação. In: Campos, B. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001. p.6-20.
- Rousseau, J.J. Émile. [S.l.]: Academico Dionatã Bernal do Prado, 1762.
- Santos, B.S. (Org.) *Globalização, fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001. p.33-106.
- Sarmento, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: Formosinho, J. (Org.). *Sistemas de formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p.303-327.
- Sarmento, T. Families and education in Portugal: Summary characterization. *Advances in Social sciences Research Journal*, v.3, n.3, p.97-100, 2016.
- Sarmento, T.; Marques, J. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, n.2, p.59-86, 2006.
- Serres, M. *Petite poucette*. Paris: Le Pommier, 2012.
- Severino, A. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*. v.32 n.3, p.619-634, 2006.
- Shulman, L. Ways of seeing, ways of knowing: Ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v.23, n.5, p.393-395, 1991.
- Sirota, R. Lemétier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, n.104, p.85-108, 1993.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Torres, L. (Re)Pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: tendências, perspectivas e possibilidades de articulação. *Sociologias*, ano 10, n.19, p.180-211, 2008.
- Valente, J.A. Mudanças na sociedade, mudanças na Educação: o fazer e o compreender. In: O computador na sociedade do conhecimento. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p.31-44. (Coleção Informática para a Mudança na Educação).
- Vygotsky, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Womack, J.; Jones, D.; Roos, D. *The machine that changed the world*. New York: Free Press 1990.

Recebido em 13/7/2016, reapresentado em 5/10/2016 e aprovado em 5/11/2016.

