

Ensinando a ensinar – a importância do modelo na formação de professores

Teaching to teach - the importance of the model in teacher education

Maria Auxiliadora Motta Barreto ¹

Resumo

A formação de professores envolve um conjunto de procedimentos por parte de quem se propõe a facilitar o processo. Este artigo tem por objetivo propiciar a reflexão sobre a importância do professor formador atuar como modelo para os professores discentes, tendo por base a experiência em um programa de mestrado. Para isso, foram consideradas teorias de ensino-aprendizagem, psicológicas, do desenvolvimento como subsídio ao procedimento essencial – o estabelecimento da identidade profissional a partir do relacionamento professor-aluno. Considerou-se, ao final, a importância do modelo do professor como espelho para a atuação profissional do docente que está sendo formado. Tal procedimento é colocado, aqui, em igual nível do desenvolvimento efetivo do conteúdo programático.

Palavras-chave: Formação de Professores, Identidade, Modelo, Relação Professor-Aluno

Abstract

Teachers formation involves a set of procedures from the one who aims to facilitate the process. This article has the objective of propitiating the reflection about the importance of the teacher former to be a model for the future teachers, based on the experience in a Masters degree program. For this, teaching-learning, psychological and development theories were considered as subsidy for the essential procedure – the establishment of the professional identity from the relationship teacher-student. It was considered, finally, the importance of the teacher model as a reflection for the future teachers professional performance. Such procedure is placed, here, in the same level of the effective development of the program content.

Keywords: *Teachers Formation, Identity, Model, Student-Teacher Relation*

¹ Doutora - Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente – UniFOA

1. INTRODUÇÃO

"Faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço."

Este ditado, assim como todas as máximas da sabedoria popular, tem suas origens nas vivências/experiências humanas diversas. Seguindo a noção de que o pensamento científico muitas vezes é oriundo das práticas cotidianas, a partir da experiência na docência em um programa de mestrado, que prepara professores que poderão atuar no ensino fundamental, médio e superior, julgamos importante refletir sobre a importância do modelo, tanto quanto das teorias, na formação de professores.

Uma vez que muito se tem escrito sobre as teorias de ensino-aprendizagem, reservamos este espaço para abordar o mecanismo de desenvolvimento de atitudes a partir do que é vivenciado em sala de aula, a partir das atitudes do professor, que, nessa perspectiva, atua como um modelo a ser seguido ou efetivamente considerado.

Inicialmente é pertinente abordarmos a questão da identidade profissional do professor, que, mesmo em meio a diversas dificuldades, faz dessa prática sua opção profissional.

Para isso, remetemo-nos às definições de alguns autores que, formadores por natureza, esclarecem quais motivos levam indivíduos a se tornarem educadores.

Silva faz em seu livro "*A Paixão de formar*" (1994), uma explanação geral sobre a paixão que alguns indivíduos possuem por formar, mesmo em meio a todas as dificuldades características da profissão. Ao falar sobre essa paixão, faz uma tentativa de relacionar a atuação pedagógica do professor, que promove o desenvolvimento do aluno, ao próprio desenvolvimento, já instalando uma questão fundamental: a questão da troca na relação professor-aluno.

Para delimitarmos identidade profissional remetemo-nos à definição de Nóvoa (s/d, p.115): "A identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades (...)" e, dentre elas, encontra-se a identidade profissional que o autor, aludindo a Derouet, aborda como

(...) uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. (...) É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto" (NOVOA, s/d, p. 115-116).

Acrescente-se aqui, o que Bohoslávsky (1991, p. 195) afirma: "A profissão (...) é, do ponto de vista psicológico, uma das mais significativas ancoragens da identidade (...)".

Dois elementos destacam-se já nessas idéias: o de que a identidade profissional é um componente da identidade pessoal, sendo por ela influenciada e a ela influente, e o de que sua definição é um processo contínuo.

2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A partir das diversas crises pelas quais os sistemas escolares passaram ao longo do século, que vão desde a ênfase exclusiva na pessoa do professor como único responsável pelo processo de aprendizagem, até a ênfase exclusiva na "*dimensão técnica da ação pedagógica*", segundo expressão de Nóvoa (in: FAZENDA, 1995, p. 31) num *continuum* que comporta inúmeras nuances de responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem, o professor, evidentemente, também passa por crises de identidade.

Nóvoa (*op.cit.*, p. 32) refere-se a estudos contemporâneos que explicitam os momentos difíceis pelos quais os professores têm passado, nos últimos 50 anos. Localiza nos anos 60 o período em que os professores foram "ignorados", aparecendo apenas como coadjuvantes, como meros transmissores de conhecimentos específicos e, muitas vezes, inúteis, já que aparentemente "desconectados" da realidade cotidiana. Os anos 70 marcaram o período em que foram oprimidos pela acusação "de contribuir para a reprodução das desigualdades sociais" e de serem uma ameaça aos propósitos políticos vigentes, pela suposta influência que exerciam. Os anos 80 demarcam o período em que proliferaram as formas de controle sobre eles, juntamente com as práticas institucionais de avaliação, referindo-se aqui à "proletarização"¹ da profissão. É Nóvoa, ainda na mesma obra, quem resume o que na atualidade aparece como ação mais coerente e ponderada na análise da relação professor-aluno e do processo ensino-aprendizagem, quando diz: "Hoje, procuramos ser mais comedidos, mais razoáveis: não queremos cair na desmedida de pensar que tudo passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância da sua ação como pessoa e como profissional" (NÓVOA, in: FAZENDA, 1995, p. 33).

A partir das reflexões provocadas por tais crises, são delineadas algumas características que identificam a profissão de professor:

¹ O autor esclarece que o termo proletarização é aqui "utilizado no seu sentido sociológico, remetendo para uma atividade técnica de aplicação com baixo perfil conceitual, organizativo e científico (...)" (NÓVOA, in: FAZENDA, 1995, p. 31)

- 1- "no professor, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais";
- 2- "a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite";
- 3- "os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores" (op. cit., p. 33).

Aqui já podemos perceber a intrínseca relação que existe entre o "ser" e o "fazer" do profissional professor. Relação esta que transcende o comportamento para se ancorar na forma de ser, aumentando a importância do modelo na formação de professores, em qualquer área em que atuem.

Nesse contexto, Nóvoa (*op.cit.*, p. 34) menciona o "*triplo AAA do processo identitário dos professores*", como referência à construção da identidade de cada professor:

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens (...)
- A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e certos métodos "colam" melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências "marcam" a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, sob pena deste "trabalho de pensar o trabalho" ser assumido por outros actores sociais, transformando o ensino numa actividade proletarizada do ponto de vista das suas funções. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo.

Nessa abordagem a identidade profissional do professor pode ser definida conforme afirma Pimenta (in: FAZENDA, 1998, p. 164): "A identidade não é um dado imutável nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado", o que, mais uma vez, lhe confere um carácter dinâmico e reflexivo, com uma interdependência intrínseca das

realidades interna e externa.

A partir de tais considerações podemos iniciar as reflexões sobre a formação de professores e, em particular, de mestres.

3. A IMPORTÂNCIA DO MODELO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Podemos definir modelo como algo ou alguém que se reproduz ou imita. É uma representação e uma referência.

Nas teorias populares de educação infantil é de conhecimento corrente a importância do exemplo dos pais na formação dos filhos. Tendo em vista que o senso comum produz conhecimentos que, posteriormente, são estudados e comprovados pela ciência e que muitos conhecimentos científicos são traduzidos em linguagem popular, podemos dizer que a importância do exemplo é fato e se estende para a formação da infância à idade adulta e do âmbito familiar para o âmbito profissional.

Assim, concordamos com Moreira (2008) quando afirma que "Mais do que estratégias

didáticas, a captação de significados e, finalmente, o compartilhar significados são essenciais para a aprendizagem significativa". Entendemos por compartilhar um ato que implica em interseção entre docente e discente, em que modelos são apresentados pela prática profissional do magistério.

Embasados em teorias de aprendizagem como a de Ausubel (2000), que destacam a importância da interação cognitiva entre o que já é conhecido – subsunçores – e aquilo que o será, é possível afirmar que a formação integral do docente somente será efetiva, se sua aprendizagem, enquanto discente, realmente for significativa. No processo de aprendizagem, conhecimentos novos passam a ter significado e os antigos, mais estáveis, passam a ser âncora de outros que virão².

Dessa forma, a ideia da formação de docentes, independente de sua área de atuação, passa necessariamente pelo desenvolvimento de atitudes frente à formação de indivíduos. Expressando a ideia de outra forma,

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de

² Não discordamos do fato de que o conhecimento prévio pode ser, algumas vezes, "bloqueador, impeditivo, da aprendizagem significativa" (MOREIRA, 2008). No entanto, referimo-nos, neste artigo, aos aspectos facilitadores dos subsunçores.

parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social." (DUARTE 1993, p. 47-48 apud BASSO, 1998).

A teoria desenvolvida por Vygotsky relata de forma mais efetiva esse conceito, acentuando a relevância do contexto social (além do histórico e cultural) e nos coloca, uma vez mais, diante da necessidade de considerar o homem concreto no processo ensino-aprendizagem. Tardif e Lessard (2005, p.8), embasados no teórico, afirmam ser o processo:

[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.

Assim, independente da faixa etária do discente e de seu nível de formação, consideramos que as teorias de aprendizagem podem e devem ser aplicadas a toda relação professor-aluno. Sendo as relações interpessoais o meio de transmissão do conhecimento construído, através das quais existe a troca de significados, o docente sempre se apresenta como um modelo. Da mesma forma que os pais, para as crianças, se transformam em referência, a ser seguida ou não, mas sempre uma referência, o docente, mesmo na formação de adultos, também ocupa este lugar. Partilhamos das considerações de Moreira (2008), que se baseia nas idéias de Vygotsky, quando reafirma

(...) a importância crucial da interação social, pois é através dela que a pessoa pode captar significados e certificar-se que os significados que está captando são aqueles compartilhados socialmente para os signos em questão. Em última análise, portanto, a interação social implica, sobretudo, intercâmbio de significados. Para que uma criança, ou um adulto, internalize determinado signo é indispensável que o significado desse signo lhe chegue de alguma maneira (tipicamente através de outra pessoa) e que ela ou ele tenha oportunidade de verificar (tipicamente externalizando para outra pessoa) se o significado que captou (para o signo que está reconstruindo internamente) é socialmente compartilhado.

Também Freire (2004), apontando a importância do compromisso do professor em ajudar o aluno a desenvolver seu potencial humano, prioriza o relacionamento interpessoal e nós incluímos o exemplo, o modelo, nessas relações.

4. MODELOS E IDENTIFICAÇÕES

No desenvolvimento humano, considerado aqui por toda a vida do indivíduo, muitas fases e processos se sucedem e interagem. Para o presente texto retornaremos ao enfoque da identidade profissional delineada na adolescência e na idade adulta, mas é fundamental abordar como se dá o processo de identificação que origina a identidade pessoal.

Levisky (1998) ressalta alguns aspectos do processo de identificação, particularmente na fase da adolescência, que bem explicitam a intenção deste artigo. Portanto, são dele as idéias que são apresentadas acerca do tema, em seguida.

A identificação é um processo inerente ao próprio desenvolvimento do ser humano. Ao citar que "desde muito cedo necessitamos do outro para definir nossa própria existência e identidade" e que o processo de identificação inicia-se, provavelmente, nos próprios pais quando projetam aspectos de si mesmos em seus filhos, Levisky enfatiza a idéia de que a identidade é produto direto das interações com o ambiente, desde o nascimento, pelas identificações feitas. Define o processo de identificação, através de conceitos psicanalíticos, como, por exemplo, o de que o mesmo é resultado de um "interjogo entre as diversas instâncias psíquicas, e também, da interrelação do sujeito com o objeto"³ (LEVISKY, 1998, p. 69).

Ressaltamos, aqui, a influência da cultura na formação da identidade, além dos aspectos individuais, nos favorecimentos e rejeições que moldam o comportamento "moral" dos indivíduos. Assim, pode-se dizer que as identificações resultam, particularmente na criança e no adolescente, dos movimentos psíquicos presentes na relação entre pais e filhos, onde outros processos entram em cena, como a *incorporação, a transformação e a busca dos próprios modelos*. À cultura cabe uma interferência direta através do modelo fornecido, inicialmente, pelos próprios pais que aprendem com ela pelos reconhecimentos ou sanções, incentivos ou repressões, em função de seus valores, que acabam por facilitar ou inibir "a expressão dos movimentos pulsionais de vida e de morte" (LEVISKY, 1998, p. 72).

Assim, o processo de identificação se apresenta pela interseção entre a relação do indivíduo consigo mesmo nos seus aspectos conscientes e inconscientes, incluindo aqui os diversos mecanismos de defesa usados para a preservação da integridade psíquica do indivíduo, e a relação dele com o mundo, apresentado inicialmente pelos pais que também sofrem a influência das constantes mudanças da sociedade atual.

¹ A título de esclarecimento, vale citar as definições de Silva (1994, p. 118-125) sobre as principais instâncias descritas por Freud. São elas:

- Ego: situa-se como mediador entre as reivindicações do id, os imperativos do superego e as exigências da realidade;
- Id: é constituído pelas pulsões de vida e de morte, amor e ódio e caracterizado por seus conteúdos inconscientes;
- Superego: exerce o papel de juiz ou censor frente ao ego e é constituído a partir da interiorização das exigências e interdições parentais.

O processo de identificação que culmina com a aquisição da identidade é contínuo e nele acontece o fenômeno da simbolização, que traduz internamente o objeto externo. Segal afirma que

o símbolo propriamente dito, disponível para a sublimação e propiciador de desenvolvimento do ego é sentido como representando o objeto (...) Quando um substituto no mundo externo é utilizado como um símbolo, ele pode ser usado mais livremente do que o objeto original, já que ele não se identifica completamente com o mesmo (SEGAL, 1991, p. 55).

Aqui, alude-se ao fato de que a simbolização presente na atividade lúdica também o está na atividade laborativa. O símbolo é, assim, o interlocutor entre a realidade interna e a realidade externa, atributo que também é inerente ao modelo de conduta.

Fazendo um recorte que nos conduz à questão da escolha profissional, Bohoslávsky (1991) afirma que da mesma forma que a identidade se define também a partir das identificações com pessoas significativas, em termos ocupacionais ela se definirá nas relações afetivas com as pessoas-profissionais. Aqui desponta um princípio fundamental: a relação entre passado (identificações) e futuro (idealizações). Ou seja, uma das características básicas da formação efetiva de profissionais é conter tanto elementos advindos da história vivida do indivíduo quanto da história imaginada a ser vivida por ele. E o futuro é sempre melhor idealizado quando já traz gratificações afetivas, direta ou indiretamente, o que é concretizado pela relação positiva entre docente e discente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos a formação de professores, referimo-nos neste texto à importância de fornecer um modelo de atuação, enquanto docentes, coerente com as diversas teorias de ensino-aprendizagem.

De nada adianta transmitir um conteúdo programático se a postura do professor é contraditória à importância dada às relações entre professor-aluno.

Citando Freire (2004, p.68), "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

No processo ensino-aprendizagem, o que é transmitido é fundamental, mas a forma como é transmitido é essencial. Não se propõe mais a responsabilidade da aprendizagem exclusivamente no aluno, tampouco no professor enquanto detentor do saber, como era considerado décadas atrás. Principalmente quando nos referimos à formação de adultos, graduados, muitas vezes especialistas, com prática docente, que procuram qualificação em um curso de mestrado, a parceria educacional, em que não há um centro único para

o processo, precisa ser estabelecida para propiciar um melhor resultado. A apresentação de um modelo coerente com o que se transmite é, assim, imprescindível a uma aprendizagem significativa.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D.P. **The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BASSO, I.S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n.44, abr. 1998 .

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação Vocacional: A estratégia clínica**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FAZENDA, I.C.A. *et al.* **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, I.C.A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LEVISKY, D. L. **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

MOREIRA, M.A. Negociação de Significados e Aprendizagem Significativa. **Ensino, Saúde e Ambiente. Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, v.1, n.2, p 2-13, dez.2008.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, s/d.

SEGAL, H. **Sonho, fantasia e Arte**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

SILVA, M.C.P.da. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, W.B., DELIZOICOV, D. Problemas e problematizações: implicações para o ensino dos profissionais da saúde. **Ensino, Saúde e Ambiente. Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, v.1, n.2, p 14-28, dez.2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

Endereço para Correspondência:

Maria Auxiliadora Motta Barreto
maria.barreto@foa.org.br
Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da
Saúde e do Meio Ambiente

Centro Universitário de Volta Redonda
Campus Três Poços
Av. Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325,
Três Poços - Volta Redonda / RJ
CEP: 27240-560