

O LUGAR DO CUIDADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marta Nörnberg

Resumo

Este texto é um ensaio teórico-reflexivo que se ocupa em mostrar aspectos que tem sustentado os processos de formação de professores, afirmando que, do ponto de vista da concepção e organização dos processos formativos, não há um lugar de visibilidade para o Cuidado. O cuidado advém como algo que é constituído no próprio exercício da docência. Ainda há uma idéia-força que sustenta que são os aspectos teórico-metodológicos que dão razão de ser à formação docente. Para construir a reflexão, se tomou como base produções decorrentes de autores que sustentam a formação de professores e se realizou a análise de artigos publicados e apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que se ocuparam com o tema da formação de professores e com o tema cuidar/educar.

Palavras-chave

Cuidado, Formação de professores, Saber da experiência ético-estético-existencial.

Abstract

This text is a theoretical-reflexive essay that is concerned with showing aspects that have supported the process teachers' formation, affirming that, concerning conception and organization of the formative process, there is no visible place for care. Care appears as something that is built in the practice of teaching. There is still a supportive strong idea that it is the theoretical-methodological aspect that



gives reason of being in the teaching formation. To construct this reflection, work from authors who support the formation of teachers were taken as basis and the analysis of articles published and presented in ANPED, which are concerned with the subject of formation of teachers, keeping in mind the theme of caring/educating.

Key-Words

Care, Formation of Teachers, Knowledge of the Ethical-Aesthetical-Existential Experience

Apresentando a temática

Durante os últimos dez anos, venho acompanhando os processos de formação inicial e continuada de professoras. Nos diálogos estabelecidos em diferentes espaços formativos, é comum ouvi-las falar de situações relacionadas ao âmbito das relações e necessidades sociais, físico-corporais e emocionais das crianças e jovens, que são experimentadas no exercício cotidiano da sua atividade docente: *“Agora a gente não ensina mais; a gente é mãe, psicólogo, enfermeiro.” “Até precisamos ensinar a comer, a cuidar dos dentes, do cabelo...” “Agora a gente não ensina, a gente educa.” “É tão bom estar com eles, eles são tão carentes e precisam tanto da gente.”*

Dessas inúmeras situações já experimentadas enquanto formadora de professoras, decorre a constatação de que no discurso das professoras as dimensões próprias do ato de cuidar estão presentes, só que as mesmas ainda aparecem narradas e contadas pela via da negação. Em tal forma de apresentar suas percepções, que ora mostram-se como angústias, ora como valores intrínsecos do ato de ensinar, percebe-se que há, em elaboração, uma ampliação do sentido da educação e do próprio ato de ensinar na escola. Há, em ebulição, a emergência de um conjunto de novos saberes necessários ao ato docente, porém ainda não legitimados pelas próprias professoras na medida em que tal emergência, como já referido, vem se constituindo pela via da negação. O que leva à formulação de um ponto para reflexão.



São os saberes do conhecimento científico que impõem determinados limites que não permitem a ampliação do ato educativo a partir das demandas contextuais? Ou, é a fragilidade da formação teórico-conceitual da/do docente que impede a constituição de novos saberes, novos conhecimentos a partir do que se experimenta no cotidiano das relações junto às crianças e jovens?

Aninhada nas expressões ditas pelas professoras em formação e movida pela questão acima posta, proponho neste ensaio teórico uma reflexão e análise sobre o lugar que as dimensões relacionadas ao cuidado tem ocupado nos processos formativos. Para realizar tal processo, tomo como base as reflexões produzidas por autores que têm se ocupado com a formação de professores e analiso artigos publicados e apresentados na ANPED. A intenção do presente ensaio é mostrar em que lugar verte possibilidades para se constituir um saber docente que incorpore as dimensões relacionadas ao Cuidado em Educação, buscando entender porque há, ao longo dos processos formativos, a sua disjunção ou não incorporação.

O termo *cuidado* é entendido como o próprio ser da existência na sua capacidade de projetar-se a si mesmo e de poder-ser. Ou seja, justamente por estar-lançado, o seu exercício acontece através dos movimentos e projetos que se fazem no cotidiano da vida e das instituições. Palavras como precaução, diligência, carinho, zelo, responsabilidade, servem como descrição adjetivada para uma compreensão ôntica do termo. O termo *dedicação* lembra a qualidade de quem se dedica com abnegação, renunciando aos seus próprios interesses, inclusive os egoísticos. Um ser dedicado é aquele que denota uma afeição profunda pelo ente focado e se reconhece dependente e pertencente ao outro. A partir do cuidado, é possível aproximar-se de uma compreensão acerca do modo como se organiza e vive o ser humano.

Com o pensamento de Maffesoli (1996, p.77), para quem “*o sensível, enquanto realidade empírica, e o senso comum, enquanto categoria filosófica, tornam a dar gosto à felicidade terrestre*”, o *cuidado* torna-se inteligível na ação do sensível. Há cuidado quando colo-



camos em alerta e ação os sentidos, sejam os receptores a distância (audição e visão), sejam os receptores de proximidade (olfato, paladar e tato), bem como toda a capacidade de emocionar-se (os sentimentos). Esse modo de entender apresenta o caráter aberto, flexível e transitório sobre o qual construímos o modo de educar e cuidar, o modo de realizar os processos de formação de professores e, principalmente, o modo de gerir os espaços de interação humana e a própria *relação* humana nas instituições.

Sobre os processos de formação de professores

Os processos de formação no Brasil têm se sustentado historicamente a partir da concepção epistemológica técnico-científica. Tais processos formativos geraram uma crença que coloca os professores como incapazes de produzir um determinado saber a partir de sua ação docente, reforçando o que no senso comum se tem denominado muita teoria, pouca prática, porque parece que não há nada de científico naquilo que se vive na relação com o outro. Conseqüentemente, por ainda se orientar a partir de pressupostos técnico-científicos, os saberes da experiência, aqueles que se originam a partir das indagações sobre si mesmo e sobre o que se faz no cotidiano das relações educativas realizadas com as crianças e jovens, ficam relegados a planos secundários.

Para o contexto deste ensaio, tal recorrido conceitual é necessário justamente, porque é no exercício da prática docente que está a possibilidade de constituir-se o Cuidado em educação; porque é no cotidiano das relações de aprendizagem e de ensino que se formam ou não as práticas de Cuidado. Partimos da afirmação que o Cuidado ainda não é abordado como elemento central da educação de crianças e jovens, o que remete à análise de alguns cenários conceptuais que orientam, na contemporaneidade, os processos formativos de professores para os diferentes níveis de ensino, especificamente, para a Educação Básica.



Um dos principais problemas que compõem o cenário da formação dos professores está relacionado à tendência de separar a concepção da execução na elaboração dos currículos e programas de formação de professores, seja nos espaços de formação inicial ou nos de formação continuada. Os professores, quando do exercício da atividade docente, também dissociam as questões relacionadas ao currículo e programas de ensino e à prática educativa concretizada nas atividades diárias junto às crianças e jovens. Nóvoa (1995, p. 24), ao analisar esse aspecto, conclui: *trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional.*

Emerge, conseqüentemente, a situação de isolamento na construção dos saberes em relação à prática docente e entre os próprios docentes; a disjunção entre o que se vive, enquanto docente em ação e enquanto docente em formação. O isolamento é, hoje, um dos mais sérios problemas que infecta e corrompe as relações vividas no interior das instituições educativas. Para Fullan & Hargreaves (2000, p. 20), o isolamento e o individualismo constituem uma questão de hábito na medida em que ao se falar sobre o ensino, raramente os professores pensam em qualquer organização de trabalho diferente do ensino em isolamento, o que é intensificado pela própria arquitetura das escolas que separa os professores em suas salas de aula, bem como com o uso de outros artefatos, como o horário, a sobrecarga de trabalho, a titulação, o tempo de atividade docente.

As atividades docentes, principalmente aquelas vinculadas ao cuidado do outro, exigem um desprendimento emocional e físico muito intenso. Decorre que a ação de ensinar e cuidar torna-se mecanizada com o passar dos anos ou, até mesmo, burocratizada. Acaso houvesse um empenhamento na construção de ações coletivas que rompessem com a lógica do isolamento, melhores condições para as ações de cuidar do outro se constituiriam? Sim, com certeza. O isolamento, como produto da racionalidade técnica, objetifica as relações. Portanto, a inscrição de uma razão



sensível e aberta promoveria um círculo de compreensão e ação disponível à construção de relações mais cuidadosas.

Para agravar a situação do isolamento, constata-se a partir de diferentes estudos (NÓVOA: 1995, 2000, 1991; POPKEWITZ, 1997; FULLAN & HARGREAVES, 2000; PIMENTA, 1999; CONTRERAS, 2002; WARSCHAUER, 2004) que a dimensão do desenvolvimento pessoal do professor, o que compreende aspectos da pessoa professor e suas inquietações surgidas ao longo do exercício docente, tem sido sistematicamente relegada a um segundo plano. Nos programas de formação, o que prevalece são as dimensões técnicas e de aquisição de conhecimentos. Ao atuar nessa perspectiva, esvazia-se a dimensão pessoal, na medida em que aqueles saberes que se constituem a partir da subjetividade e da imersão no contexto de ensino são desconsiderados, porque há perda do sentido, ou dito de outra forma, o professor deixa de *produzir sentidos* para a sua atividade docente, afinal, *a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal* (NÓVOA, 1995, p. 25).

Sabe-se que a lógica da racionalidade técnica tende a opor-se ao desenvolvimento de uma prática reflexiva, contemplativa e estética. Por favorecer ações isoladas e reprodutivistas, a racionalidade técnica acaba afirmando a imagem do professor como transmissor de um saber produzido sempre no exterior do que ele efetivamente vive na relação de ensino-aprendizagem com as crianças e jovens. Ao se atuar estritamente a partir das dimensões postas pela pedagogia científica, legitima-se a razão instrumental e delega-se a uma dimensão subterrânea aspectos relacionados à razão sensível.

Na contemporaneidade, é consensual a noção de que nos processos de formação de professores é preciso investir (1) na afirmação dos saberes de que o professor é portador; (2) na diversificação dos modelos e práticas de formação a fim de abrir novos espaços de interação dos professores com o saber pedagógico e científico; (3) na consolidação de uma formação auto-investigativa que articule a prática e a refle-



xão sobre a prática com vistas à produção de saberes; (4) na conjugação necessária entre mudança e inovação da ação docente e reorganização institucional.

Nesse sentido, pode-se indagar até que ponto as discussões sobre profissionalização da ação docente estão ou não contribuindo para o aceleração de ações mais objetificadas no interior das instituições educativas, quando articulam suas análises e produções explicativas apenas pela via da formação científica, sustentando a valorização da atividade docente por meio de ações que exageram na aprendizagem de procedimentos técnicos e instrumentais. Tal procedimento tem levado as professoras a atuarem com a ausência de sentido naquilo que realizam, gerando um verdadeiro mal-estar.

Brzezinski & Garrido (2001, p. 90-93), ao analisarem a produção do GT Formação de Professores no período 1994-98, reafirmam esses aspectos, apresentando ainda a perda do controle de suas qualificações e a ausência de sentimento de pertença a uma categoria profissional. Vários estudos são recuperados pelas autoras, mostrando alternativas para o processo formativo. Entre eles, estão aqueles que *recorrem ao método autobiográfico para reconstituir, com a história de vida e com a memória dos professores, a estética da professoralidade*.

No contexto greco-romano, a ação de ensinar era desenvolvida pelo senhor culto, nobre e livre, que não necessitava receber por suas atividades de ensino. Nesse mesmo contexto, somente os sofistas iniciaram o processo de remuneração da atividade docente, tornando-a objeto de troca e negociação. A ação de ensinar na Idade Média, por estar a educação sob a tutela da Igreja, entra na esfera da caridade e da benevolência. Na modernidade, com a ascensão do liberalismo enquanto modelo econômico, o ato de ensinar passa a ser visto como uma relação de troca, constituindo-se gradativamente como profissão, na medida em que teve sua organização definida e controlada pelo Estado. Conseqüentemente, surge o problema da proletarização que emerge como decorrência da perda de status social, não em fun-



ção da remuneração, mas principalmente pelo gradativo afastamento da possibilidade de controle sobre o que se realiza como docente.

Durante muito tempo, também aqui no Brasil, a atividade docente vinculada ao Estado detinha certo grau de status social; já a atividade desenvolvida por aqueles que se inseriam no interior das instituições educativas religiosas voltadas para o ensino das populações pobres, não detinham o mesmo prestígio e reconhecimento social. Tal aspecto é interessante para a reflexão na medida em que se consolidou uma clássica disjunção entre aquelas mulheres que atuavam como educadoras em creches ou instituições similares¹, as chamadas “tias”, e aquelas que atuavam em escolas infantis do tipo pré-escola. Tal disjunção foi durante muitos anos reforçada mediante duas características: a primeira relacionava-se ao tipo de formação inicial exigida para desempenhar a função em cada um dos espaços. A segunda compreendia a própria concepção que orientava a organização das práticas educativas em cada espaço e a imagem daí decorrente: as instituições tipo creche, cuidam; as instituições tipo pré-escola, ensinam. Será que tal disjunção permitiu a consolidação de uma compreensão sobre o cuidado como ato de menor valor no universo educativo? Poderão os aspectos relacionados à formação terem reforçado tal disjunção entre ensinar/cuidar na medida em que no espaço escolar estavam as mulheres que recebiam uma formação inicial inscrita a partir dos princípios da racionalidade técnica? Sim, para ambas as indagações.

Primeiramente, porque a busca pelo reconhecimento profissional esteve atrelada a duas outras profissões classicamente surgidas no contexto do liberalismo: a medicina e a advocacia, profissões com uma história marcada pelo desenvolvimento de uma autoridade social e cultural, que fizeram por meio do uso de seus serviços uma

¹ Um breve recorrido histórico mostra-nos que essas instituições em sua grande maioria atendiam crianças e jovens provenientes das classes populares. (KUHLMANN, 2004; DORNELLES, 2005; GONDRA & GARCIA, 2004; RIZZINI, 1993).



forma de troca para obtenção de prestígio, poder e estatuto econômico (POPKEWITZ, 1995, p. 40). Já a história daqueles que exerciam as funções do ensino sempre esteve muito mais marcada pelo altruísmo do que pelas relações de troca.

No universo das duas esferas educativas acima descritas, o grupo de mulheres que atuava em instituições educativas tipo pré-escolas era reconhecido como profissionais, porque tinham formação e usufruíam determinada posição social. Já as mulheres que atuavam nos espaços tipo creche não detinham o mesmo prestígio social. O foco não é problematizar as questões relacionadas à profissionalização. Essa discussão é inserida apenas para situar e apresentar o aspecto da formação que em nosso contexto atual forma-se a partir dos parâmetros da racionalidade técnica, que dissemina elementos organizativos para todas as esferas, entre elas, as de demanda profissional, mas, principalmente, as conceptuais.

Resulta dessa situação que, nos últimos trinta anos, o tema da formação de professores tem sido alvo de críticas, proposições, estudos de forma mais contínuo e efetivo. O tema entra na agenda das discussões e produções científicas devido à gradativa expansão das redes de ensino e ao aumento do número de docentes, que ocorre de forma acelerada, mas sem lograr um ensino de qualidade, tendo em vista que muitos dos docentes incorporados não lograram uma formação adequada (GATTI, 1999, p. 1) e, tão pouco, a própria estrutura da formação de professores dedicou-se, inicialmente, a construir um aparato teórico-metodológico para a formação de professores que fosse para além dos aspectos técnico-científicos. Entre as diferentes análises produzidas, vários aspectos são objeto de estudos, desde os aspectos legais, conceituais, metodológicos até os que se vinculam às dimensões organizacionais dos programas de formação de professores.

Os estudos realizados na década de 80 e início dos anos 90 sinalizavam principalmente para o fato do sistema educacional brasileiro operar muito mais como aliado da manutenção da estrutura social do que como elemento mobilizador da transformação social (CANDAU, 1981, p. 43). O dar-se conta dessa situação levou



vários professores à *angústia e questionamento da própria razão de ser do engajamento profissional na área educativa* (CANDAU, 1981, p. 43), o que instaurou a necessidade de se perguntar e investigar sobre o tipo de formação para a docência realizada nos diferentes cantos da nação. Tal necessidade não se estagnou; pelo contrário, continua cada vez mais contemporânea.

A discussão realizada, desde então até os dias de hoje, sempre esteve, de algum modo, muito atrelada à forma de se conceber e organizar o curso de Pedagogia, de onde emanavam orientações, pelo menos metodológicas, para a definição dos conteúdos de ensino nas diferentes licenciaturas. Não é objeto de estudo retomar as questões relacionadas à conformação organizacional dos cursos de Pedagogia no Brasil, mas apenas um aspecto será abordado, pois tem relação direta com a construção de uma certa noção sobre o exercício da docência e, conseqüentemente, com o tema do Cuidado em Educação. Trata-se da dimensão que concebia a Pedagogia como espaço de formação do especialista em Educação que, com certeza, influenciou fortemente na não conformação dos outros licenciados como docentes mas, como matemático, biólogo, historiador, geógrafo e, inclusive, do próprio pedagogo, que se via como *especialista em educação*, reafirmando a perspectiva tecnicista do fazer educativo.

Para demarcar algumas análises produzidas, Caudau (1981) sugere quatro perspectivas de agrupamento dos estudos realizados nos anos 70 até início dos anos 80. Os estudos *centrados na norma* ocupam-se em analisar a adequação das propostas à legislação vigente, sem colocá-los em discussão, pois *a norma é vista como um absoluto. É ela que deve criar a realidade* (1981, p. 44). Segundo a autora, esse tipo de análise tem sido incapaz de mostrar a realidade em sua complexidade e de interrogar a própria importância do normativo. Ainda afirma que *grande parte da história da educação brasileira privilegia o papel da norma*, cujo preceito é o cumprimento da lei mediante a ação responsável do educador em observá-la. Nessa perspectiva, a educação deve seguir os preceitos estabelecidos legalmente. Por isso, é tão comum ouvir as acadêmicas justificarem suas atividades de ensino, seja em seus projetos de trabalho ou mesmo



em trabalhos acadêmicos, determinadas concepções e ações pela via do legal por meio de afirmações como: “A LDB diz assim... “Nos parâmetros está escrito que se deve...” “Segundo a LDB...”²

Outro grupo de estudos centra-se na *dimensão técnica*, cujo objetivo é alcançar sistemas instrucionais altamente eficazes e eficientes por meio da ação do educador que age como um organizador das condições de ensino-aprendizagem mediante um planejamento eficaz. Para dar conta desse objetivo, os processos formativos investem na instrumentalização técnica, tornando o professor um operador técnico. Contrapondo essa dimensão, emergem os estudos que se centram na *dimensão humana*, que irão enfatizar a relação interpessoal presente no processo educativo. Nessa perspectiva, a *educação supõe comunicação humana, direta e indireta*, pois requer um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal (CANDAU, 1981, p. 46). A formação do professor, nessa perspectiva, irá investir sobretudo na aquisição daquelas atitudes necessárias para a mobilização da dinâmica “tornar-se pessoa”.

As duas últimas perspectivas apresentaram limites em relação aos aspectos contextuais, sociais e políticos. Decorreram daí, então, vários estudos que se centraram na dimensão *centrada no contexto* mediante análises de caráter filosófico e sociológico. Com essa perspectiva de análise, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político-econômico vigente e o professor deverá ter uma base sólida em ciências sociais e humanas. Segundo Candau (1981, p. 47), nessa perspectiva, *analisar e propor, a partir das condições concretas da realidade, uma prática educativa transformadora constitui uma questão fundamental*. Conclui sua reflexão afirmando que tal ação somente poderá ser efetivada mediante a interpenetração teoria-prática, que deve ser vista como uma unidade, pois, a partir desse tipo de análise, as dimensões internas do processo educativo adquirem sentido.

² Frases retiradas de relatórios de estágio supervisionados no período de 2005 a 2006 e anotadas em diário pessoal.



Um estudo realizado por Fiorentini & Souza (1998) mostra que, ao longo dos últimos 50 anos, quatro grandes enfoques orientaram os estudos sobre a formação docente. De uma valorização quase exclusiva do conhecimento que o professor tinha sobre sua disciplina, próprio dos anos 60, ou dos aspectos didático-metodológicos, principalmente aqueles relacionados às tecnologias de ensino, levando a um plano secundário o domínio dos conteúdos, característico nos anos 70, chega-se aos anos 80 com um discurso educacional dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. *As pesquisas sobre ensino e formação de professores passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos* (p. 314), embora as práticas pedagógicas da sala de aula e os saberes docentes continuassem a serem investigados, *as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber* (p. 314).

Durante muitos anos, os estudos sobre os processos de formação centraram-se ora em uma ou na conjugação de elementos dessas dimensões. Recentemente, principalmente a partir dos anos 90, novos enfoques e paradigmas são buscados para compreender a prática docente e os saberes dos professores, embora ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores (NUNES, 2001, p. 30). Iniciam-se discussões no âmbito da Sociologia da Infância e da Antropologia, principalmente quando a infância e a adolescência passam a ser consideradas como produtoras de cultura, e da Biologia, ao constatar-se os processos autoprodutores e autopoieticos (MATURANA & VARELA, 2000) como fomentadores dos processos de aprendizagens dos seres vivos. Entretanto, duas questões continuaram na agenda: a necessária articulação teoria-prática e a prevalência dos aspectos legais na concepção e organização dos processos formativos e, conseqüentemente, nos estudos sobre eles realizados, principalmente entre aqueles que se ocupam com a Educação Infantil, seja em seus aspectos conceptuais ou nos relacionados à formação de professores, o que reitera a necessária e permanente reconfiguração do campo da gestão das políticas de formação de professores.



Tal afirmação é depreendida da análise realizada dos textos selecionamos do GT 7 Educação da criança de 0 a 6 anos, da ANPED. Foram analisados seis textos que indicavam em seu título e ou palavras-chave os termos *formação de professores e cuidar/educar*, entre o período de 2000 a 2005. Entre os seis trabalhos, quatro trabalhos (COUTINHO, 2002; MACEDO & DIAS, 2006; ÁVILA, 2002; CUNHA & CARVALHO, 2002) realizam análises que tomam como base para construção da reflexão os aspectos legais, sejam os postos pelo aparato legal ou pelos organismos governamentais (MEC, CNE, COEDI).

O que se quer destacar aqui é, justamente, a necessidade de sustentar a formação de professores a partir do aparato legal. Parece que é ele quem legitima ou dá certa segurança para validar o que deve ou não ser considerado como valor fundamental no processo educativo e, logo, no processo formativo dos docentes para os respectivos níveis de ensino. Conseqüentemente, deduz-se que não há lugar para o que advém da experiência da docência ou dos próprios sujeitos interessados, as crianças e suas respectivas famílias e comunidades, por mais que seja esse um dos preceitos fundamentais de toda política educacional brasileira. Nessa perspectiva, o sentido da educação é dado pelo aparato legal, o que afirma que as dimensões legais dominam a própria formulação e controle das políticas de formação e educação em âmbito nacional.

O trabalho de Azevedo & Schnetzler (2005) se ocupou com o binômio cuidar-educar e suas implicações na formação inicial de profissionais para Educação Infantil. Por meio da análise de conteúdo qualitativa de artigos do GT 7 Educação da criança de 0 a 6 anos e de entrevistas realizados com formadores de profissionais da Educação Infantil citados nos artigos analisados, as autoras concluem que entre as lacunas existentes está a *ênfase dada à formação teórica em detrimento das experiências práticas* (2005, p. 11). A partir da análise do discurso produzido pelos formadores de professores, reafirma-se a desarticulação teoria e prática, o que as leva a concluir que o problema da separação cuidar-educar na Educação Infantil, também se configura como uma questão de valorização social de seus profissionais. Para superar tal



dicotomia e a situação de desvalorização social da função docente na Educação Infantil, as autoras colocam a centralidade e a importância da formação, enquanto campo de construção da profissionalização e da responsabilidade dos formadores enquanto mediadores (2005, p. 16).

A fim de mostrar o que se tem refletido sobre a formação de professores em outros níveis do ensino, foi tomado o estudo realizado por Brzezinski & Garrido (2001), que se ocupou com a análise dos trabalhos do GT formação de professores, também da ANPED, apresentados no período de 1992 a 1998. A partir da análise realizada, o que se mantém continuamente é a difícil articulação *teoria-prática*, o que é evidenciado tanto na análise dos trabalhos produzidos sobre a formação inicial como entre aqueles que trataram sobre a formação continuada.

Na formação inicial, se destaca o grande número de estudos sobre as licenciaturas, cujo foco apresenta a dicotomia entre formação pedagógica e formação específica, a fragilidade da formação pedagógica e a descaracterização das faculdades de educação, *evidenciando a inadequação da formação nos cursos de licenciaturas, constituindo mais em (de)formação do que em preparo qualificado para atuar no magistério* (BRZEZINSKI & GARRIDO: 2001, p. 85). Também aqui há vários estudos que mostram as contradições entre o discurso e a prática das futuras professoras, afirmando-se a necessidade de dotar o professor com conteúdos científicos e incluir a reflexão sobre os saberes da experiência nos programas de formação por meio de dois sentidos: reflexão sobre a prática e reflexão sobre a história de vida (p. 85). Já entre a formação continuada, vários estudos sinalizam para as dimensões da pesquisa, da reflexão dos professores sobre as práticas escolares, constituindo um campo de conhecimentos sobre a temática do professor reflexivo (p. 87).

³ A análise compreendeu 70 trabalhos, destes, 28 tratam sobre formação inicial, 17 sobre formação continuada, 11 sobre profissionalização docente, 10 abordam as práticas pedagógicas e 4 apresentam estudos sobre revisão de literatura. (BRZEZINSKI & GARRIDO, 2001: 82).



No contexto da articulação teoria-prática, Gatti (1999, p. 6-9) mostra que *a fragmentação da formação tem sido o fator mais apontado como determinante dos problemas de formação profissional dos docentes*, principalmente mediante a separação entre disciplinas de conteúdos básicos e conteúdos de disciplinas pedagógicas, agregando-se ainda a falta de materiais didáticos para apoio à formação. Conclui que *a universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores*, pois a forma como se tem organizado as matrizes curriculares evidencia tal aspecto, na medida em que as disciplinas de cunho pedagógico limitam-se a um restrito espaço e tempo curricular além de serem em minoria, prevalecendo, também, as dicotomias “ensino/ciência”, “educação/conteúdos”, “pedagogia/conhecimentos disciplinares”, “teoria/prática”.

Também, o próprio distanciamento entre a Universidade e sistemas de ensino de Educação Básica contribui para a afirmação de tais dicotomias, algo que somente a partir do final da década de 90 começa a se configurar de outro modo. Há, desde então, um significativo aumento da compreensão de que são os elementos que compõem a prática pedagógica do professor no cotidiano da docência que mobilizam a construção dos saberes. Os primeiros estudos iniciam por meio de uma abordagem teórico-metodológica que dá *voz ao professor* (GOODSON: 1995), a partir da análise de trajetórias de vida, histórias de vida, relatos autobiográficos, colocando o professor no centro das atenções.

Nunes (2001), em estudo realizado, apresenta uma análise de como e quando os saberes docentes aparecem nas pesquisas sobre formação de professores na literatura educacional brasileira. Reafirma em seu estudo, a partir da análise de diferentes autores (NÓVOA, 1995; SILVA, 1997; THERRIEN, 1995), que, até o início dos anos 90, a formação do professor não enfatizava os saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência, pois priorizava a transmissão de conhecimentos, *a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula*. Entretanto, ao longo dos anos 90, essa abordagem é gradativamente substituída por uma ação que enfatiza *a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência* (NUNES, 2001, p. 38).



Nóvoa (1995) mostra que essa nova abordagem vem justamente tensionar os antigos modos de investir na formação docente que priorizavam aspectos relacionados às dimensões técnicas e cognitivas, estabelecendo um conjunto de competência que o professor deveria dominar no âmbito da sua área de atuação, limitando-se muitas vezes aos aspectos de conteúdo e métodos de ensino. Essa forma, justamente, surge de uma *amalgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e quotidianas dos professores* (NÓVOA, 1995, p. 19), que destaque, identifique e analise os saberes docentes para ampliar e implementar políticas que envolvam a questão da formação do professor a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos⁴ (NUNES, 2001, p. 31).

OLIVEIRA (2006), ao refletir sobre o processo que se tem construído nos últimos tempos, principalmente aqueles que têm proposto o trabalho em grupos dentro de perspectivas que dão lugar ao imaginário, dando voz às dimensões pessoais, intersubjetivas e sensitivas, mostra que uma nova dimensão tem se constituído, pois *o processo de experimentação das pessoas na experiência de grupo traz, além de um agrupamento temático, a dimensão criadora constitutiva do imaginário como potência, como fonte propositiva de outras formas de vida, de comportamentos, consigo e com os outros* (p. 2). Tal movimento tem reafirmado a dimensão do trabalho em grupo, da cooperação, como uma marca fundamental para resgatar e constituir os saberes próprios que emergem da ação docente mas, sobretudo, a necessidade do aprender a ver e a escutar, buscando principalmente aprender a dialogar *com o que não se mostra, com o que não é evidenciado, com o que fica silenciado* (OLIVEIRA, 2006, p. 3).

⁴ Nunes (2001: 32) explica que tanto a escola como os professores mudaram e, por isso, *a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra “roupagem”, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimento a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.*



Os processos formativos de professores, dos anos 90 até os dias de hoje, tem se organizado no sentido de possibilitar recursos teórico-metodológicos que proporcionem às professoras espaços para que constituam e reconstituam seus saberes. Da mesma forma, diferentes pesquisadores em educação tem buscado articular um aparato que possa ver com outros olhos, sentir com outra pele, escutar com outros ouvidos o que se vive no interior das instituições formativas e das escolas. O que resta demarcar é, então, quais são os saberes docentes que emergem da prática cotidiana.

Anotações finais

A partir dos dados contextuais acima descritos, o cuidado, para além de ser ou compor um conjunto de saberes e práticas, emerge e se faz no justo tensionamento e na viscosidade daquilo que se faz e acontece no cotidiano das relações de convivência, de ensino, de aprendizagem. Nessa perspectiva, os diferentes enfoques que orientam a formação, aqui descritas de modo sucinto, mostram que não é possível operar os processos formativos a partir de apenas uma ou outra dimensão, tendo em vista que a própria humanidade é produto de sua relação recorrente entre linguagem/indivíduo/espécie, linguagem/cultura/sociedade de modo produtivo e autoprodutivo (MORIN, 1999, 2002; MATURANA & VARELA, 2002).

Retomando a questão apresentada no início deste ensaio - são os saberes do conhecimento científico que impõem determinados limites que não permitem a ampliação do ato educativo a partir das demandas contextuais? Ou é a fragilidade da formação teórico-conceptual da/do docente que impedem a constituição de novos saberes, novos conhecimentos a partir do que se experimenta no cotidiano das relações junto às crianças e jovens? - duas possibilidades explicativas advêm. Primeiramente, o que é próprio da existência cotidiana ainda não se constitui saber, porque ainda há em operação um *themata* que caracteriza como valor de verdade apenas o que ocorre dentro do ambiente científico. Há, ainda, em operação no espaço esco-



lar, uma compreensão de que só é conhecimento o que resulta do laboratório ou do espaço acadêmico ou, simplesmente na negação, quando as vozes das professoras assim o dizem: “*na teoria é outra coisa*”. Emerge aqui, então, o tema da necessária articulação da pesquisa para dentro dos processos formativos.

Os *themata* funcionam como uma obsessão cognitiva, que pode ser uma teoria, uma crença, uma doutrina, algo que reitera a perspectiva do *sempre foi assim*, quando se está na imobilidade, ou do *é preciso inovar*, quando se está jogado na afobação da novidade. *Os themata animam e fecundam toda investigação cognitiva, inclusive, (...) a pesquisa científica*, que, justamente, se movimenta na direção das certezas, da exclusão, da classificação, da fragmentação. (Morin, 1999: 144). Assim, na lógica de uma razão sensível, os *themata*, muitas vezes, imobilizam, anestesiaram o movimento, impedem o colocar-se em aporia.

Nos processos de formação de professores, alguns *themata* operam como verdadeiras camisas de força que impedem que outros saberes possam fluir no universo educativo. Um deles relaciona-se à crença de que o cotidiano das relações grupais, aquelas sutilezas ou minúsculas situações do dia a dia embriagadas de elementos dionisíacos, sobre as quais também nos fala Maffesoli (2005), pouco servem de suporte para os processos formativos, apesar de animá-los e orientá-los arduamente e sutilmente. Assim, os processos de formação de professores continuam se limitando aos aspectos postos pela racionalidade, principalmente a técnica, não incorporando ou tão pouco deixando vazão para que elementos próprios da socialidade e da gratuidade do estar-junto sejam experimentados.

A segunda possibilidade explicativa se refere à constatação de que tudo o que se incorpora na esfera do cuidado não tem status de conhecimento científico, porque é próprio do cotidiano da existência, uma percepção extremamente disjuntiva, amparada pela racionalidade formal e técnica. Ao mesmo tempo em que se negam os aspectos relacionados ao ato de cuidar do outro como próprio da ação docente e do espaço escolar, há, a cada reinício de ano letivo, a fala emocionada da



saudade e da falta que as crianças fazem em seu dia-a-dia. Ou seja, as professoras não se cansam de dizer o quanto as situações do dia-a-dia lhes são caras, quando as crianças estão ausentes do ambiente escolar. Decorre daí o próprio discurso da afetividade como elemento pedagógico fundamental para construir espaços de aprendizagem e ensino. Pode-se inclusive dizer que a saudade não é do ensino do conteúdo “x” ou “y”, mas sente-se a ausência da presença do outro, do seu corpo, que carrega travessuras, carências, utilidades, misérias, generosidades.

Ainda para problematizar, talvez uma terceira possibilidade aparece como elemento explicativo: a construção do valor social do trabalho docente. Com base em Pimenta (1999, p. 19), quando afirma que a identidade docente é construída a partir da significação social e da constante revisão dos significados sociais da profissão e das tradições educativas e, também, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas porque continuam válidas, pois respondem às necessidades da realidade, torna-se fundamental refletir sobre o fato de que o professor tem realizado sim, historicamente, a função profícua de cuidar do outro, mas sempre de forma subterrânea. Atualmente, tal função torna-se mais premente na medida em que há uma complexificação das sociedades, das relações e dos próprios perigos advindos do tipo de organização social em que as pessoas estão imersas. O próprio paradigma da inclusão exige muito mais uma disponibilidade para o Cuidado do outro, em primeiro instância, do que na dimensão da aprendizagem formal, escolarizada. A ação educativa baseada no Cuidado se põe com certa centralidade, mesmo havendo um esforço de não integrá-la como atividade própria do ato de ensino e, às vezes, do próprio ato educativo, por não ser reconhecida com status de conhecimento. Afinal, como se registra nos projetos e nos planos de ensino o que compõem o universo do Cuidado? Talvez, entre o optar pela via da narrativa das experiências de vida e aprendizagem, é mais fácil continuar pela via da instrumentação burocrática do formulário, do tópico de conteúdo, do método de ensino, do resultado.



Por fim, há uma quarta possibilidade que justamente advém da fragilidade própria do docente, mas não daquela que não consegue constituir novos saberes, mas sim daquela que se inscreve nas suas dimensões ético-estético-existenciais que o vinculam ou não com suas dimensões simbólicas, imaginárias, espirituais. É o fato de não se permitir apreender a condição do outro por meio do para além da dimensão técnico-científica. Essa é a fragilidade da condição docente. Cuidar do outro não é algo que se faz simplesmente por meio do cumprimento de determinados procedimentos. Cuidar do outro exige uma ética do desprendimento, da compaixão. Exige a ética da relação, do diluir-se na condição do outro para estar-sendo-com-o-outro.

Para isso, é necessário sustentar que a Educação precisa operar entre o que nomeamos de *objetificação* e *acontecência*, por meio da radicalidade do abrir-se ao outro para o encontro através do diálogo. Por isso, o pôr do sol, metáfora explorada por Gadamer (2003, p. 579), refere tão bem o que seja o movimento de abertura. Apesar de toda explicação copernicana do cosmo, o sol não deixou de se pôr para nós. Por meio do pensamento, nos libertamos ou nos afastamos de qualquer uma das duas explicações. E mais, por meio do pensamento sustentamos ambas ou refutamos uma em detrimento da outra. E ainda mais, por meio da reflexão, nos permitimos aceitar a lógica copernicana e conviver simbolicamente com o pôr-do-sol. Todo esse movimento é possível, porque a verdade que a ciência nos apresenta é relativa a um determinado comportamento frente ao mundo, porque ela, a ciência, não pode pretender ser o todo. Ambas são possíveis porque, na verdade, *é a linguagem, que revela realmente o todo de nosso comportamento frente ao mundo, e nesse todo da linguagem a aparência guarda sua legitimação tanto quanto a ciência encontra a sua* (Gadamer, 2003, p. 580).

Por ter a educação um *sentido forte* e o ensino um *sentido cognitivo*, a primeira comportando *excesso* e *carência* e, a segunda, *restrição* (MORIN, 2001, p. 10-11), é necessário deslizar entre os dois termos, tendo em mente um *ensino educativo* que, no



contexto aqui proposto, coagula-se mediante o Cuidado, visto que a educação e o ensino, ao mesmo tempo em *que se confundem, distanciam-se igualmente*, pois só assim se constitui a missão *de transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre*. (Morin, 2001, p. 11). Para tanto, há que se ensaiar um ensino educativo cuidadoso ou incorporar no cotidiano das atividades um ato de cuidado que ensine para o bem (com)viver.

Para Dorneles (2003, p. 11), a educação torna-se lugar de um novo tipo de humanismo em que uma formação apropriada atenda às exigências destes *novos tempos* em que o mundo emerge entre a pluralidade complexa e a unidade aberta, *onde nenhum dos diferentes e concomitantes níveis de realidade constitui um lugar privilegiado para compreender todos os outros*. Para isso, também é necessário ampliar o entendimento da natureza da educação, considerando-a não apenas como um lugar de produção e aprendizado de conhecimentos, como também de cultura, arte, espiritualidade. É preciso considerar a educação *como um processo intercultural, humano e humanizador, que se constitui e se expressa como movimento e no movimento de produção, organização e gestão da vida e do viver; como gestão do Cuidado*. (DORNELES, 2004, p. 11).

Quando se volta a atenção para as diferentes justezas metodológicas que são estudadas no interior da escola como verdades absolutas e orientam, por sua vez, os processos de formação de professores, cada vez mais se apercebe de que as instituições (a escola, a universidade) precisam ser lugar onde se coloca em operação o diálogo e as diferentes possibilidades de sentido à condição humana. É preciso ensaiar uma instituição que eduque na medida exata em que ensina a condição humana do cuidado e, ao ensinar na medida exata em que cuida da condição humana, educa, porque cuida do ensino da condição humana.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRÃO, Bernadete Siqueira (org.) **História da Filosofia**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).
- ÁVILA, Maria José F. de. *As professoras de crianças pequeninas e o cuidar e educar*. **25ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu: 2002. Disponível em www.anped.org.br.
- AZEVEDO, Heloisa H. O. de ; SCHNETZLER, Roseli Pacheco *O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação de seus profissionais*. **28ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu: 2005. Disponível em www.anped.org.br.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. *Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998*. In: **Revista Brasileira de Educação**, set-dez 2001, n° 018, p. 82-100.
- CANDAU, Vera Maria. *A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional*. In: **A formação do educador: desafios e perspectivas**. Série Estudos, PUC/RJ, 1981.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ed. São Paulo: Ática, 2003.
- COUTINHO, Ângela M. S. *Educação Infantil: espaço de educação e cuidado*. **25ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu: 2002. Disponível em www.anped.org.br.
- CUNHA, Beatriz B. B. ; CARVALHO, Luciana Fátima de. *Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção*. **25ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu: 2002. Disponível em www.anped.org.br.
- DORNELES, Malvina do Amaral. *Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em Educação*. **27ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu: 2004. Disponível em www.anped.org.br.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** Volume 2. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GATTI, Bernardete A. *Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas*. **Umbrel 2000**, n. 1, 1999. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es>



MACEDO, Lenilda C. de; DIAS, Adelaide Alves. *O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil*. 29ª Reunião anual da ANPED. Caxambu: 2006. Disponível em www.anped.org.br.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995.

_____. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A sombra de Dioniso**. Contribuição a uma sociologia da orgia. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. 1. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

_____; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. As bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.

MICARELLO, Hilda A. L. Da Silva *A formação de profissionais da educação infantil: em foco, a relação teoria e prática*. 26ª Reunião anual da ANPED. Poços de Caldas: 2003. Disponível em www.anped.org.br.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (org). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995.

MORIN, Edgar. **O método 1. A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **O método 3. O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

_____. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma. Reformar o pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.



NUNES, Célia M. F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, São Paulo: abril/2001.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *A experiência de implicar-se nas pesquisas com professores: tentando produzir sentidos*. In: **Anais da VI ANPEDSul**, Santa Maria, 2006 (Cdrom).

PIMENTA, Selma G. *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. *Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. In: NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995.

