

ÓBICES CONJUNTURAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Luiz Claudio Araújo COELHO (1)

(1) Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza – FAMETRO, Rua Conselheiro Estelita, 500 – Centro – Fortaleza/CE, (85) 3101 2223, e-mail: bleve@bol.com.br

RESUMO

A profissionalização docente em uma perspectiva crítica se constitui numa das vias por onde surgirão as possíveis soluções para as demandas atuais da educação brasileira. Dentre as possibilidades postas pelo debate educacional moderno, vislumbra-se na constituição do professor-pesquisador o alcance da reflexão crítica, capaz de aprimorar a prática educativa e, por sua vez, a melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como o reconhecimento profissional dos professores. A pesquisa, constante do elenco de competências docentes, entendida em sua dimensão processual, institucional e coletiva, deverá sofrer um deslocamento da inatividade interventiva para o acionamento permanente de suas engrenagens. Considerando esses fatores, a presente reflexão, resultado de pesquisa empírica exploratória de cunho qualitativo, trata do entendimento dos professores sobre a sua formação. Tomou-se como referência um grupo de dez professores do ensino médio da rede pública cearense. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Os sujeitos investigados entendem as licenciaturas cursadas com caráter excessivamente teórico, desconectadas da realidade da escola pública. Afirmam que o ingresso no magistério se deu devido às condições contextuais, ressaltando que a docência se configura uma carreira pouco atrativa. Esses professores não vivenciaram uma preparação para a pesquisa, sendo a sua iniciação realizada ao final do curso com a necessidade de elaboração de trabalho monográfico.

Palavras-chave: Formação docente. Epistemologia da prática. Professor-investigador.

1 INTRODUÇÃO

A escola, a profissionalização dos professores e os resultados da ação docente são assuntos que estão em plena efervescência nos debates educacionais (IMBERNÓN, 2009a) alimentados por um movimento de discussão e re-orientação de seus papéis no atual processo de constantes transformações sociais (BARROSO, 2004). Recorrentes assuntos animam as discussões, tais como as relações de ensino e de aprendizagem dos conteúdos, a composição do currículo, os mecanismos de avaliação, a qualidade da escola e da ação docente, o papel da gestão e da organização escolar, as políticas públicas e mais intensamente a formação docente. Vários são os enfoques abordados, os aspectos discutidos e os objetivos com que são levados ao palco democrático dos debates.

Em meio ao processo de profundas mudanças na organização do trabalho e da produção, na automação da informação, no desenvolvimento da tecnologia, nos processos comunicativos, na ciência e na elaboração do conhecimento, presencia-se uma permanente arguição da legitimidade da escola e do trabalho docente. Há um descompasso gritante entre o que a escola tem produzido e as expectativas que a sociedade elabora sobre os processos de aprendizagem escolar. Em vista disso, há que se pensar outra lógica para a escola, capaz de engendrar a formação omnilateral dos indivíduos, apesar do complexo cenário de estruturas econômicas, culturais, sociais e políticas em que está inserida.

O fenômeno da universalização do ensino faz parte da realidade brasileira. No entanto, as condições que permeiam esse processo produzem, para uma considerável parcela de alunos, o contraditório fracasso escolar, camuflado pela negação ao conhecimento sistematizado. O quesito qualidade, desconectado da universalização em curso, soma-se ao quadro conjuntural de débito educacional que se presencia, resultando nos diminutos índices atestados por programas nacionais de avaliação. Eis uma fronteira a ser devassada pela escola cujos contornos inevitavelmente alcançam a formação dos professores.

A ausência de compreensão sobre a intrincada trama de fatores que se aglutinam e se justapõem para a composição desse alarmante quadro somente sentencia culpados sem, contudo, perquirir pelas causas promotoras desse cenário obscuro. Logo, o pensamento de Pimenta (2002, p. 26) mostra-se efetivo ao afirmar que “(...) é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais em que o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação de aprendizagem”.

Sob uma análise mais criteriosa, identificam-se vários fatores que colaboram para os pífios resultados educacionais evidenciados pelos índices oficiais de avaliação da aprendizagem. Contudo, Charlot (2002, p. 96) insere no debate educacional uma variável importante para a compreensão da grave situação em que ocorrem esses índices. A relação que se estabelece entre professor e aluno se traduz em uma “contradependência”, que se pode entender como responsabilidades compartilhadas de mútua influência entre os atores do espaço pedagógico, pois na relação pedagógica “tem o poder do professor, mas, na verdade, esse aluno sobre quem tenho poder tem um enorme poder sobre mim, porque só serei bem-sucedido no meu trabalho, se o aluno fizer o essencial no seu trabalho.

Insere nesse ambiente, a relação dialógica defendida por Freire (1996) ganha tons mais expressivos, pois é a partir do reconhecimento de que o trabalho docente somente adquire sentido quando compartilhado com o aluno que se pode vislumbrar mudanças na postura do professor. Por isso, é preciso cuidar para que o aluno aprenda (DEMO, 2007).

As palavras de Bicudo (1995) acerca da responsabilidade da escola e de seus profissionais na apresentação de respostas às urgentes demandas educacionais produzidas pelas ingentes contradições sociais que invadem o espaço escolar nos fornecem algumas pistas para reflexão.

Diante das novas e crescentes demandas do processo educacional, surgem igualmente amplas necessidades formativas dos professores. Estas transformações, com epicentro em fatores sociais, sobretudo de matiz econômico, imprimiram seus efeitos na legislação educacional, cujas reformulações intensificaram a exigência por formação profissional e acadêmica para o exercício do magistério. Em decorrência, isso implica em uma pressão para que os professores detenham maior cabedal de conhecimentos e o sistema educacional, por sua vez, ascende controle sobre o ensino ofertado pelas unidades escolares (PERONI, 2003). Contudo, Demo (2007) afirma que o professor ainda não ocupou uma posição estratégica na articulação da sociedade brasileira para o enfrentamento das demandas de uma sociedade plural, democrática e cidadã, envolta em problemas estruturais históricos e contingenciais insolúveis, a despeito das crescentes exigências para essa profissão.

Difunde-se, para tanto, um discurso de competência alçado ao plano da obrigação individual. Imbernón (2009a) e Demo (2006) anunciam outra proposta, fincada no aprendizado que se desdobra desde uma dimensão coletiva, no agrupamento dos professores, até a individualidade de cada profissional.

Os professores, acossados por uma “intelectualização” instituída pelas demandas mencionadas, são impelidos, alguns por vontade própria, a buscar os bancos universitários. Sabe-se da necessidade do permanente cuidado que o professor deve dispensar à rigorosidade, profundidade e cientificidade dos conhecimentos imprescindíveis ao exercício ético da docência (FREIRE, 1996), pois não se pode ensinar aquilo que não se conhece.

Entretanto, não se pode desprezar uma dimensão do ensino que há muito vem sendo relegada ao segundo plano na formação docente: a formação pedagógica. Não só o conteúdo, mas também a forma está imbricada na relação ensino-aprendizagem. Ambos precisam ser estudados, discutidos e aprendidos (SAVIANI, 2009).

O clima pedagógico que se estabelece entre professores e alunos é fator que interfere no modo de apropriação dos conteúdos (ZABALA, 1998), quer seja na escola básica ou no ensino superior. É uma questão de forma e de conteúdo, nas palavras de Dowbor (2001) e Saviani (2009). Unindo essas duas faces, a educação formal cumprirá de modo mais efetivo sua função primeira: a de tornar acessível aos seus discentes – ainda que em parte – outras culturas, outras visões de mundo, outros pensamentos, enfim o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade (CHARLOT, 2005).

Debitários dessa compreensão, forçoso é mencionar o pensamento de Rios (1999, p. 58), para reforçar a idéia aqui defendida, sobre os elementos constituintes da competência do educador, quando afirma que “o ‘saber que sabe’, de forma reflexiva, sabe o alcance do saber, as suas implicações, o seu rumo. E não poderá recusar-se a uma tomada de posição diante do saber que constata possuir”.

Todas essas questões de domínio de conteúdo e da forma de tratá-los, ensiná-los, requer dos professores dedicação tanto no período da formação acadêmica quanto no exercício do magistério, o que implica para Demo (2006) uma questão estrutural: o tempo. Muitos professores além da complexidade do trabalho docente enfrentam uma extensa jornada de trabalho, distribuídas em mais de uma unidade escolar.

Algumas questões surgem com naturalidade dessas digressões. Parece-nos relevante, diante do quadro de incertezas produzidas pela tendência de permanente mutabilidade da conjuntura atual, ponderar acerca das possibilidades de efetivação de um projeto que não reduza as funções de socialização e de instrução da escola. Além disso, que ouse realizar sua missão educativa em plenitude, que seja capaz de identificar seus limites e vias de potencial construção da qualidade frente à complexidade de sua tarefa. Côncios de que são inúmeras as dificuldades presentes no cotidiano escolar, percebe-se de forma nítida desafios teóricos e práticos na formação de professores e as amplas problemáticas a serem enfrentadas na constituição de uma carreira profissional competente.

2 TRAÇADO METODOLÓGICO

O presente estudo se assenta na modalidade de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-exploratório. Segundo André (2005), as abordagens qualitativas de pesquisas se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade com uma construção social. A referida autora revela que há uma valorização do sujeito no desenvolvimento da pesquisa facilitando com isso a produção do conhecimento através da análise da realidade.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista do tipo semi-estruturada com perguntas abertas totalizando um número de oito questões que serviram como roteiro das entrevistas. O público-alvo das entrevistas foi constituído por dez professores de uma escola cearense de ensino médio da rede estadual de ensino localizada em Fortaleza.

Os sujeitos investigados cursaram licenciatura em História, Biologia, Matemática, Geografia e Letras, todos em universidades públicas. Percebe-se também que os professores com formação mais recente ainda permanecem somente com a formação inicial, ou seja, não fizeram nenhum outro curso de especialização, mestrado ou doutorado. Com relação ao tempo de exercício profissional da docência, cinco professores contam com até cinco anos de magistério, ou seja, tem-se um grupo expressivo de profissionais ainda em processo de constituição de suas carreiras. Os sujeitos entrevistados podem ainda ser agrupados segundo o regime de trabalho em concursados e temporários. Todos os profissionais concursados foram admitidos no

último concurso promovido pela Secretaria de Educação do Ceará, ocorrido em 2003. Esse grupo é constituído por seis entrevistados; os demais, são temporários.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É antiga a advertência dos autores que se debruçam sobre a temática da formação de professores no sentido de que a pesquisa seja requisito ímpar na real constituição da competência docente, e de fato possa ser operacionalizada na prática do educador, posto ser indissociável desta (FREIRE, 1996; DEMO, 2007). Com este espessamento de competências, o docente deve constituir-se um ativo investigador, um pesquisador permanente de sua prática, esquadrinhando rotas de superação dos inúmeros reducionismos pedagógicos a que está submetida sua atividade

O olhar científico direcionado à educação, em uma perspectiva de aspectos objetivos, de visão estreita e limitada, que por muito balizou os estudos da área pedagógica, ao longo de décadas, atribuiu causalidade original dos problemas educacionais ao triângulo didático: ora ao ensino, ora a aprendizagem, ora ao conteúdo. No entanto, novos enfoques epistemológicos os visualizam em seus matizes subjetivos, contribuindo para uma melhor compreensão dessa problemática e a superação desse reducionismo. Em suma, Demo (1987, p. 25) consegue sinalizar o matiz imprescindível dessa discussão, ao firmar posicionamento no que acredita ser a essência da tarefa docente, pois “inculca-se no estudante, igualmente, a mesma mentalidade, a saber, do receptor passivo que acumula mimeticamente conhecimento alheio. Não sabe descobrir a realidade, somente vê-la com óculos emprestados. A verdadeira tarefa docente é a de transmitir o compromisso com a pesquisa, buscando produzir construtores do saber”.

Neste ponto, torna-se importante para a discussão inserir a fala dos professores entrevistados acerca da formação inicial.

Esses profissionais destacam que a formação inicial ocorreu de forma excessivamente teórica, desconectada das necessidades reais da profissão docente e do contexto escolar. Uma professora é incisiva ao dizer que o curso “não preparou nem para aula tradicional (...). Eu acho o curso de licenciatura uma faculdade um pouco fraca, desestimulante, as cadeiras são teóricas demais, não se aplica quase nada do que a gente estudou”. Outro professor complementa informando que “tudo que eu sei até hoje, com relação à tecnologia usada para educação e tudo mais, eu fui aprendendo por conta própria através de leituras, acessando a internet, buscando alguma informação, programas de TV, em jornais, ou colegas de trabalho que vem e passam informações”.

Observa-se que o entendimento de pesquisa que se consegue efetivar na escola básica e nas licenciaturas, pelo menos antes do trabalho monográfico, fica muito restrito a localização e ao entendimento de informações descontextualizadas, como afirma um professor: “eu diria que 90% das aulas eram aulas expositivas convencionais, em que o professor indicava um texto e nós íamos à xerox e tirávamos aquele texto e líamos previamente e depois na aula discutíamos aquele texto”. Essa assertiva denuncia o fato de que a pesquisa, mesmo como um recurso pedagógico, é vivenciada no curso de formação inicial de forma superficial, fragmentada e horizontalizada (DEMO, 2007).

Entretanto esse entendimento e a prática de pesquisa não são capazes de responder às demandas de um profissional que deve dominar os conteúdos e as técnicas de ensino, saber o quê, para quê e porquê ensinar determinado conteúdo. É preciso que tenha conhecimento e algum nível de controle dos fatores que interferem na mediação do sujeito com o objeto de conhecimento, auxiliando-o a descortinar a trilha que leva ao saber. Ainda mais, que deve saber contextualizar, impingir significado ao que se ensina e ao que se aprende na escola (HENGEMUHLE, 2007), fomentando a curiosidade nos alunos, preparando-os para a cultura do aprendizado permanente.

Amplia-se, assim, o conceito da Pedagogia e da Didática (PIMENTA, 2000), fato que sedimenta seus respectivos estatutos de cientificidade e expande os campos e as possibilidades da pesquisa em educação. Por consequência, ganham ênfase nas pesquisas sociais e educacionais as análises qualitativas das problemáticas com raízes no cotidiano escolar, tendo a teoria do professor reflexivo fascinado parte dos emergentes professores-pesquisadores (MAROY, 2008). Eis, então, uma nova demanda formativa: a constituição do professor crítico reflexivo.

Esse conceito, elaborado pelo pesquisador americano Donald Schön, refere-se ao movimento teórico de compreensão do trabalho docente e de sua formação profissional alicerçada na epistemologia da prática, na produção de saberes a partir do desenrolar habitual das atividades escolares. As críticas e as adesões a essa

teoria apontam com contundência para necessidade do processo reflexivo se deslocar para outros cenários que também interferem na prática docente. Em outras palavras, o educador não deve restringir sua reflexão unicamente sobre a prática realizada nos domínios da sala de aula. Ela deve acontecer em uma perspectiva crítica, coletiva, que implique em uma abordagem do contexto social na qual a ação docente se desdobra (PIMENTA, 2002).

Pertinente, ainda, nesse movimento de construção de uma postura docente crítica e reflexiva, a constituição de uma disposição professoral para perceber os limites, os determinantes e possibilidades de sua prática. Por isso, convém trazer ao debate nuclear da formação do professor as reais condições de efetivação de sua identidade e de sua postura profissional, pois diversos fatores obstaculizam a eclosão da atitude crítica e reflexiva do professor. É nesse sentido que se deve acolher a crítica ao professor reflexivo elaborada por Pimenta (2002), pois, segundo ela, há um esvaziamento desse conceito em virtude do contexto em que o professor brasileiro se insere.

É freqüente se observar uma jornada de trabalho docente excessiva, imposta por necessidades de cunho pecuniário, que chega muitas vezes a ocupar todo o dia. A remuneração não lhes fornece sequer a mínima possibilidade de acesso aos diversos acervos culturais necessários à consolidação de sua formação, quando muito, é suficiente para a manutenção de suas necessidades básicas. Imputa-se, ainda, ao professor a responsabilidade por sua formação inicial e, principalmente, por sua formação continuada, sobretudo, em cursos de especialização normalmente pagos, mesmo em universidades públicas.

Esses fatores se traduzem em interrogações insolventes, ao menos para o momento, cujo debate educacional ainda não conseguiu aclarar. Tais questões demandam uma atitude profissional de questionamento das próprias condições do trabalho docente, tais como: Quais mudanças serão possíveis, se o professor prescinde de tempo? Como ter uma postura diferente, se a reflexão requer um exercício intelectual permanente? Como ser pesquisador e refletir sobre a própria prática em um contexto que não oferece as mínimas condições dignas de vida e de trabalho? Como conhecer a teoria que fundamenta a prática e ressignificá-las num processo constante de renovação? São questões complexas e cuja solução satisfatória ainda deve ser elaborada. Contudo, Sacristán (2007, p. 171) aponta que “são necessários professores cultos, bem-formados, com vocação e equilibrados” para que essas barreiras possam ser superadas.

Em sentido similar, Imbernón (2009b) acredita que temas dessa monta devam ser enfrentados pela coletividade dos professores. Ao se associarem para compreender a realidade escolar e os modos de intervenção pedagógica, esse *corpus* docente conseguiria manter um ambiente escolar apropriado para a aprendizagem efetiva dos alunos. A articulação do coletivo docente promoveria maior efetividade em suas ações, posto serem limitadas as possibilidades individuais. Esta seria a essência da atividade docente mediada pela pesquisa, segundo Imbernón (2009b, p. 76), pois “quando atuam como pesquisadores, os professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros, (...), sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das contingências profissionais, ainda existem demandas pessoais que se relacionam com a vida íntima, particular e familiar do professor. Pode-se, ainda, perguntar como o professor administra suas interações familiares e sociais diante dessa jornada de trabalho extenuante, da constante identificação de necessidades formativas, da sua permanência nos bancos universitários. Qual o lugar e a valoração dessas relações para os professores? E como elas interferem em sua atividade profissional? Há lugar para o lazer? Que experiências sociais lhe são possíveis? A partir desses questionamentos, pode-se perceber a força das palavras destacadas por Libâneo (2004, p. 10-1), quando afirma que “(...) é preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho”.

No entanto, apesar de todos esses impedimentos, imprescindível se faz a incursão do professor no mundo da análise, no estudo sistemático, no rigor da pesquisa. Segundo Freire (1996, p. 21) é preciso “(...) reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo (...)”. Nesse sentido, temos que aproveitar essa demanda formativa de alguma forma, ainda que precária, superficial e fragmentada.

Destarte, precisa-se aproveitar todas as oportunidades que se mostrarem viáveis para alcançar a real intelectualização docente, de modo que seja desencadeada uma postura crítica e reflexiva do professor. Tornar efetiva a compreensão dos variados fatores que influenciam o fazer docente pode aportar uma consciência pedagógica centrada na emancipação concomitante de professores e alunos, rompendo, por conseguinte, com a estagnação entre o conteúdo, o ensino, o método, o aluno, a aprendizagem, a prática, a teoria; a técnica, a política, a ética e a estética (RIOS, 1999; 2003).

Agindo de tal forma que a teoria ilumine a prática e que ambas sejam ressignificadas em um permanente exercício de reflexão crítica, de idas e vindas, a atividade docente pode fortalecer o enfoque eminentemente emancipatório da educação. Nesse exercício profissional diferenciado, o professor não pode desconsiderar que “(...) boa teoria é aquela que, por sua vez, foi construída em sólidas bases empíricas” (PIMENTA, 2000, p. 21).

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. Os professores e os novos modelos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto do trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, R. L. L. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 49-60, 2004.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A escola em uma perspectiva ético-moral. In: SERBINO, Raquel Volpato; GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima (orgs.). **A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural**. (Seminários e debates). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 107-114, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 89-108, 2002.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. (Coleção leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

HENGEMUHLE, Adelar. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? - exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: _____. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. (Coleção questões da nossa época, v. 67). 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAROY, Christian. O modelo do prático reflexivo na Bélgica. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 67-92, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 17-47, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. (Coleção questões da nossa época, v.16). 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Abr. 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998