

Ser professor: necessidade de formação profissional específica

To be a teacher: need of specific professional training

Francisco José da Silveira Lobo Neto
Mestre em Educação - Universidade Federal Fluminense

Resumo: Ser professor exige a construção sistemática e responsável de uma relação mediadora com os educandos, promovendo o encontro e o confronto dos diversos projetos existenciais de cada aluno, com os conhecimentos, os comportamentos, as atitudes, os sentimentos e os valores gerados e geridos no processo histórico de produzir a existência humana.

O objetivo do presente artigo é analisar a profissão docente para identificar sua especificidade e para oferecer encaminhamentos de ação sobre a sua necessária formação básica e continuada.

Assim, estaremos primeiramente identificando o perfil profissional do professor para, em seguida, demonstrar a necessária especificidade e características da formação docente, particularmente voltada para uma profissão que se constrói na prática social. Ao lado do domínio do conteúdo da área de sua responsabilidade e da capacidade técnica de conduzir seu apoio pedagógico ao projeto educacional de seus alunos e da sociedade, é fundamental, ainda, trabalhar os instrumentais de reflexão, julgamento e decisão de ação para que o professor cumpra a plenitude de seu papel como educador.

Palavras-chave: Ensino; Educação; Educação a Distância.

Abstract: To be a teacher demands responsible and systematic construction of a mediating relationship with students, promoting the gathering and facing of different existential projects of each student, with the knowledge, the behaviors, the feeling and values generated and managed along the historical process of producing human existence.

The objective of this paper is to analyze the teacher profession for identifying its specificity and for providing actions guidelines about its basic and continuous training.

Therefore, we shall firstly identify the teacher professional profile and then evidencing the required specificity and characteristics of teaching formation, as especially addressed for a profession constructed based on social practice. Besides the dominium on the content of its field and the technical capacity for carrying out its pedagogical support to his/her student's and the society's educational project, it is crucial to work the tools for reflection, judgment and decision-making, so that the teacher can fully accomplish his/her role as an educator.

Keywords: Teaching; Education; Distance Education.

20

74

F 81

2

Ser Professor

O que é ser professor?

A simplicidade da pergunta, direta e objetiva, sugere que se terá uma resposta também simples, direta e objetiva. Mas, a História nos mostra que - por ser contextualizada na existência concreta das pessoas interagentes em grupos sociais diferenciados por uma diversidade marcada no tempo e nos espaços - não se pode confiar muito em simplicidade de respostas.

Ao contrário, torna-se mais acenuada a complexidade da resposta quando consideramos uma outra diversidade: aquela que se fundamenta na correlação da atividade profissional como expressão da atividade de ensino, mas também como responsável por uma atuação que, para além do ensino, se exige educativa. Para além do saber conhecer e do saber fazer, toma consciência de sua responsabilidade no saber viver, conviver, ser.]

E porque complexa, a resposta também se diversifica na pluralidade das leituras do mundo de relações interpessoais, intra e intergrupais que se multiplicam, intensificam e aceleram. Leituras de um mundo que é contexto necessário e que - pelo caminho das significações - incorpora a materialidade dos produtos e processos como elementos integrados do saber e do ser.

E, no entanto, no cuidado de formular a pergunta e dar título ao texto, procura-se encaminhar a resposta, tentando eliminar o risco de falácias e armadilhas. Certamente simplificadoras, mas ao custo de incontornável desvio no caminho de busca e encontro de significações satisfatórias.

Ser professor, o que é? Ao perguntar com essas palavras já se diminui a possibilidade de respostas que se limitem apenas aos âmbitos do fazer e do saber. Nem nos basta o elenco de tarefas a serem cumpridas; nem nos é suficiente a explicitação organizada de conhecimentos a serem

nos satisfaz o conjunto de comportamentos, atitudes e valores a serem cultivados e adotados. Importantes e imprescindíveis, sim. Mas desde que referidos ao projeto maior de ser - que evidentemente inclui o saber e o fazer - tanto do aluno como do professor.

Ser professor é exercer, numa perspectiva de totalidade pessoal, as mediações possíveis da relação do aluno com o mundo, visando facilitar sua percepção, apreensão, domínio e, portanto, capacidade transformadora da realidade. Mas é também exercer, na mesma perspectiva de totalidade, uma relação interpessoal visando apoiar o aluno na construção de sua personalidade, facilitando-lhe o processo de lidar com suas possibilidades e limitações, com suas alternativas de escolhas e opções, com suas necessidades e condicionamentos. Ser professor é, ainda, exercer a mediação coordenadora das relações do aluno com o outro numa descoberta de leituras coletivas da realidade, na construção de uma solidariedade social de conquista conjunta de conhecimento e percepção da realidade, de proposta conjunta de transformação da realidade percebida.

Neste sentido, ser professor pressupõe "mais do que o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir". O que se exige é a compreensão plena das questões envolvidas em seu trabalho, isto é, a capacidade de identificá-las e resolvê-las autonomamente, responsabilizando-se pelas decisões tomadas. Significa, portanto, uma capacidade e atitude críticas que lhe permita avaliar seu trabalho, suas opções, suas decisões. Mas, como ser professor é também um "ser com outros", um exercer conjuntamente a prática social de educar, é necessário interagir "cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade" que o reconhece e dele espera o exercício profissional docente.]

E é no quadro desse exercício profissional que se insere a respon-

sabibilidade de ensinar, como elemento mais evidente e referência fundamental do perfil profissional do professor. É, portanto, importante ter presente que tempo e espaço constam o significado, o sentido do ensinar. Porque, sendo como o é, manifestação de ação educativa, o ensino também se define no contexto cultural e como prática social.

Evidentemente, o domínio do campo de conhecimento que será objeto da atividade docente é menos um traço de perfil, constituindo-se, sobretudo, em um pressuposto. A questão que se deve levantar aqui, com toda clareza, é a da insuficiência de "saber a matéria" para definir alguém como profissional professor, mesmo afirmando que, sem "saber a matéria", ninguém poderá ser admitido como professor.

✱ "O trabalho do professor" - segundo palavras do Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors - "não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob forma de problemas a resolver, simulando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (...). Além disso, a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se, cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida" (Delors, 1999, p. 157).

Afastando-se sempre mais de um "autoritarismo magistral", a autoridade docente se profissionaliza nas competências de estabelecer uma relação pedagógica respeitosa da autonomia do aluno que se educa, de lidar-se com o aluno na interrogação sobre a realidade, de manifestar sua

abertura de espírito na busca da comprovação de hipóteses e na permanente disposição de reconhecer e superar os erros.

Em síntese, sempre lembrando o risco de simplificação e reducionismo, levando em conta também o entendimento do Parecer CNE 009/2001, indicaríamos como traços específicos do perfil profissional do professor: a) uma disposição de orientar os alunos no processo de aprender, por meio do ensino entendido como uma atividade de mediação entre o aluno e os objetos a serem aprendidos; b) um recorte contínuo ao desenvolvimento das práticas de investigação e pesquisa, como processo de construir o conhecimento; c) um compromisso pessoal com o sucesso do aluno no processo de aprender significativamente o objeto de seu estudo; d) um respeito radical às diferenças individuais e à diversidade cultural entre os alunos, concretizando em proposta de trabalho pedagógico que as leve em conta; e) uma preocupação permanente em promover, nas atividades pedagógicas, atitudes de cooperação e trabalho em equipe; f) um constante estímulo ao enriquecimento cultural, explicitado como apropriação de referências de significação da realidade; e g) uma atitude de rigor profissional na seleção de métodos, tecnologias e materiais de apoio a serem utilizados no desenvolvimento do trabalho docente.

Formação Específica do Professor

Diante de um perfil profissional que pressupõe o domínio do campo de saber e de agir, mas não se esgota nisso, indicando traços específicos que correspondam a ações próprias de quem se propõe a ensinar, não há como deixar de admitir a necessidade de uma formação específica. Formação voltada para o desenvolvimento daquelas qualidades humanas, intelectuais e afetivas, relacionadas com as perspectivas do ensino, tal como entendido no momento presente, tal como vislumbrado em tendências identificadas para um futuro próximo.

As convergências na definição do perfil correspondem ao professor nem sempre consensuais no campo da formação. Admite-se até, amplamente, a necessidade de formação específica para os docentes de crianças, na educação fundamental.

Uma grande maioria defende a especificidade de formação para o magistério do ensino médio. Nem é tão grande o número dos que julgam importante uma formação específica para o exercício da docência na educação profissional, apenas exigindo o domínio do fazer acompanhado por um saber deste fazer. Menor ainda é o número dos que consideram a necessidade de formação peculiar para o magistério do nível superior, afirmando que o saber sobre o campo de atuação, desde que alimentado pela pesquisa, é credencial e condição suficiente para uma atuação docente de qualidade.

Há ainda, entre aqueles que admitem a necessidade de uma formação específica para um efetivo exercício docente, em todos os níveis, um elevado número de pessoas que define essa formação como simplesmente instrumental. Isto significa que se reduz a especificidade do magistério e de sua formação aos métodos e às técnicas de ensinar.

A verdade é que, também na questão do perfil e formação dos professores, se confrontam concepções diferentes e antagônicas da sociedade e da vida humana. Ao lado de uma visão em compartimentos instaurados, circunscreve as ações isolando-as uma das outras, há uma concepção de solidariedade e totalidade integrada, em que os fatos e as ações, os conceitos e as idéias são interdependentes, relacionados, formando tramas e redes, sempre passadas por intenções e propósitos de mudança e transformação.

Esta última concepção se evidencia como a base da indicação, feita acima, do perfil do professor. É, também por

isso, a concepção adotada nas considerações sobre a sua formação específica necessária. Uma formação, que poderá até ser chamada de instrumental, mas que entre os instrumentos - para além das impressões metodológicas e técnicas - exige todo o aparato conceitual-critico, capaz de dar conta da análise reflexiva da realidade contextual.

Concretamente, em linhas gerais, apontam-se como elementos norteadores dessa formação específica o desenvolvimento de processos pedagógicos capazes de promover: a) o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; b) a compreensão da educação como prática social e do papel social de toda e qualquer atividade pedagógica; c) o domínio do conhecimento referente ao campo educacional, adquirido sobretudo pela investigação da prática pedagógica; e d) a valorização e administração de seu próprio aperfeiçoamento profissional, em processos mais ou menos sistemáticos de educação continuada.

✱ Conseqüentemente estarão necessariamente presentes na formação docente: a) conhecimentos relativos à realidade social e política e sua repercussão na educação; ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à educação e à profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas; b) conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, construção de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas; c) conhecimentos sobre o desenvolvimento humano que lhe permitam atuar nos

processos de aprendizagem e socialização, inclusive a partir das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem; e d) o conhecimento construído "na" e "pela" experiência da prática profissional, vivenciando as diferentes dimensões do contexto, analisando como as situações se constituem e compreendendo como a atuação pode interferir nelas. É um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas.

Inicial e básica, para fazer-se contínua no tempo da atuação profissional, a formação docente é objeto de intensas discussões. Presentes em todos os espaços de debate educacional, especialmente na Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação - Anfope e na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - Anped, estas discussões já apresentam uma trajetória consolidada. A partir da defesa da adoção de uma Base Comum Nacional na formação dos educadores, definida, em Documento de 1984, como a "garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação... ela supõe que, ao longo de todo o processo de formação... em todas as disciplinas pedagógicas e, principalmente, nas de conteúdo específico, busque-se estimular a capacidade questionadora da informação recebida e sua crítica... objetivando formar o hábito de reflexão sobre todas as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, face à realidade em que vai atuar" (apud Brzezinski, 2000, p. 193).

O amadurecimento desses debates se deu com respaldo em experiências concretas, levadas a efeito com a reformulação acompanhada e avaliada pela comunidade educacional, de propostas formativas em várias instituições. Foi assim possível apresentar ao Conselho Nacional de

enfrenta (Brasil, 2001, item 2.3.6). Essa capacidade só pode ser adquirida a partir da concretude da prática pedagógica como prática social. Nunca trabalhada como simples registro de ação executada, sempre como registro da experiência vivenciada e enriquecida pela reflexão sistêmica.

O ser professor, portanto, implica uma formação básica que se inicia e se desdobra como prática refletida na continuidade da ação profissional. Antes, supervisionada no âmbito da relação formativa. Depois, acompanhada no convívio das comunidades profissionais. Construindo, com a teoria, a análise e avaliação crítica da prática de todos os dias. Construindo, com a prática registrada e refletida, o avanço teórico, lastro imprescindível da ousadia de transformar.

Tempo, Espaço, Recursos e "Vontade Política": algumas questões especiais

Já o Relatório da Comissão Inter-nacional (Delors, 1999, p. 157-163) apontava o rápido aumento da população escolar no mundo como portador de um recrutamento massivo de professores, quase sempre acompanhado de restrições de financiamento, seja para manter e melhorar as condições de trabalho, seja para investir na adequação da qualificação docente, colocada diante de novos e significativos desafios.

O perfil profissional, que se identificou anteriormente, é necessariamente exigente em termos de formação inicial e continuada dos docentes. Evidentemente, não basta um curso enunciando as exigências, sem as correspondentes medidas e mobilização de recursos para atendê-las. No caso da educação é freqüente a alegação de que faltam os recursos ou que os recursos se perdem na má gestão.

Antes de discutir a questão dos recursos, talvez seja importante mencionar alguns aspectos que vem caracterizando a discussão sob o ponto de vista de uma proclamada intenção de atender às necessidades, mas oferecendo soluções que partem

de uma revisão do tempo e do espaço de formação. Em síntese, essas soluções propõem reduzir o tempo de formação e instaurar novos espaços de realização da formação. E, no caso das propostas envolvendo a Educação a Distância, aliando a aceleração no tempo, com a superação - mediada tecnologicamente - dos limites espaciais.

A estratégia educacional que se denomina Educação a Distância, entretanto, nada mais nem menos é do que a educação, enquanto comunicação humana a proporcionar formação humana, por meio de interação humana, concretizada em conversação humana, interlocação humana. Se não for assim, nada é.

A educação, que sempre teve momentos mediados, em sua própria forma de ser comunicação, não tem nenhuma razão sustentável para renunciar à superação da distância. Não há qualquer argumento para rejeitar os meios que, superando distâncias, permitem interações interpessoais reais, ainda que virtualizadas. Também não se justificaria ficar indiferente a outras linguagens, a outras possibilidades de estabelecer espaços de diálogo pedagógico.

A única verdadeira razão contra a utilização da Educação a Distância está mais naqueles que ao apresentá-la como solução cultivam algumas falácias e que, ao realizá-la, cegam-se na admiração incondicional e caem em armadilhas comprometedoras. Assumindo posição defensiva deixam de considerar os argumentos dos que a rejeitam, cujas ponderações sinalizam insistentemente para falácias e armadilhas, exigindo precisão conceitual e caminhos seguros. Afinal, a Educação a Distância, como educação que é, só faz sentido se desenvolvida competentemente, isto é, comprometida com a qualidade técnica e ética de um processo plenamente humano e, portanto, necessariamente com referência no social.]

De que falácias estamos falando? Por exemplo: apesar de se afirmar e se eleger a EAD por essa razão, ela não é mais barata do que a educação

dita presencial, porque o seu custo é o mesmo custo da educação de qualidade. Mais barata é apenas aquela não-educação, que sequer é ensino e, quando muito, se identifica com um reduzido informativo aligeirado ou um rudimentar adestramento, mal registrado em equivalentes manuais de instrução.

Também a EAD não é nem mais rápida nem mais lenta, pois tem o tempo pedagógico da construção de conhecimento, de capacidade, de ação. Rapidez pode bem ser o novo nome da superficialidade e do aligeiramento, assim como lentidão nem sempre é sinônimo de aprofundamento.

Seria a EAD mais eficaz? Provavelmente não mais, por ser a distância. Mas, como na educação dita presencial, sua eficácia é um atributo que menos se mede e mais se constata pela formação de homens e mulheres capazes de desenvolver soluções de problemas teóricos e práticos construídas a partir de atitude crítica-reflexiva, abertas ao confronto de diferenças no coletivo, portadoras de transformação e inovação, onde competência não signifique neutralidade tecnicista e renúncia ao compromisso político mas capacidade de inventar o novo, descobrir valor, encantar de novo, como futuro, a experiência humana presente no passado.

E, quando se trata da formação de educadores, não seria justificativa para recorrer à estratégia de EAD – mesmo a de qualidade e, milagrosamente, mais barata, mais rápida, mais eficaz – a carência de professores habilitados, ou o fato de existirem profissionais já formados que poderão assumir competentemente o Magistério com uma emergência e aligeirada complementação didático-pedagógica.

Se é verdade que a EAD pode ser interessante para habilitar professores em lugares onde eles realmente não existam habilitados, ou para atender problemas de disponibilidade de tempo, é certamente

falaciosa qualquer generalização dessa possibilidade. Isto porque nós sabemos o esforço que, neste País, os poderes público e privado vêm fazendo para expulsar do Magistério, os que já estão habilitados e sistematicamente são vítimas dos maus tratos em termos de remuneração, carreira e condições de trabalho.

Temos, sim, obrigação de olhar com respeito e atenta admiração iniciativas que, num comprometimento político e pedagógico, sem cair nas imposições da sofisticação tecnológica, vêm promovendo uma avaliação alternativa de formação de educadores, em lugares onde, só assim seria possível habilitar. E o fazem com a prudência de quem precisa acertar, com a preocupação de estabelecer o contato direto docente-aluno, quando este se faz necessário ou oportuno, com o cuidado de facilitar o fluxo de comunicação mediada – por escrito, telefone, fax e outros meios possíveis – entre eles, com a criação de oportunidades de socialização entre os alunos em espaço, sôbria e responsavelmente equipado com meios e, sobretudo, pessoas preparadas para apoiá-los, em suas reuniões de estudo, em suas consultas a materiais complementares.

E temos, também, obrigação de olhar com desconfiança quando a formação de professores-educadores, tende a ser a nota única do canto das autoridades e dirigentes em favor da EAD. Da mesma forma, temos que estar atentos aos que – considerando o ato de educar como puramente instrutivo, quando não somente informativo – confundem a competência técnica docente, com as competências técnicas de comunicação informativa ou publicitária, de manipulação de engenhos eletrônicos, eletrônicos ou digitais, de utilização (muito raramente de produção) de materiais didáticos de apoio.

Mas, se olharmos com os olhos de quem quer ver, as questões de base sobre a formação do professor estão relacionadas principalmente ao escamoteamento de políticas impos-

tas em plural direção: a) o encurtamento das inversões de recursos públicos na área social e, especialmente, na educação, para que se tornem disponíveis para outros investimentos; b) a "reengenharia" do aparelho estatal, pela diminuição de responsabilidades do poder público no campo social, e ampliação do expediente de convocar voluntariados e parceiros na sociedade; c) a diminuição de tempo com consequente aligeiramento na proposição dos cursos de formação, enaltecendo a prática como formadora e as técnicas de informação/comunicação como núcleo fundamental das "competências específicas" do professor; e d) a supervalorização das tecnologias de informação e comunicação como necessários e únicos instrumentos eficazes de solução real de problemas e questões.

Por isso mesmo, aos que se convencem da necessidade da formação específica, inicial e continuada, dos que se propõem ser professores, é imperioso assumir a "vontade política" de exigir políticas de formação e de oferecimento de condições próprias ao Magistério. Entendendo as falácias e armadilhas de estratégias de aligeiramento e aceleração, é preciso construir projetos consistentes de formação onde se construam profissionais da educação, competentes no nível técnico e comprometidos no campo político com o encaminhamento de soluções socialmente e humanamente significativas.

Bibliografia

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (Parecer nº 009/2001, de 08/05/2001). Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.htm>

BRZEZINSKI, Iria. Políticas de formação de profissionais para a educação básica: é possível uma revolução ou uma reforma radical? Educativa: Revista do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás, v.3, p.187-198, jan./dez. 2000.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir: (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI). 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC; UNESCO, 1999.

FERRAZ, Leila N.B. Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, v.2, p.58-66, set. 2000.

GARCIA, Regina Leite. O papel social da Universidade e a sua repercussão na formação de professores. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, v.2, p.67-78, set. 2000.

LINHARES, Célia (Org.). Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, v.2, p.33-57, set. 2000.

LOBO NETO, Francisco J.S. Educação a distância e formação de educadores: conferência no VI Seminário Nacional da ANFOPE. Tecnologia Educacional, v.30, n.152-3, p.69-80, jan./jun. 2001.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões socio-políticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (Org.). Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-56.

