

Professores-profissionais e profissionais-professores a construção de um Professor

Régis Nunes Medeiros*

RESUMO: As instituições de ensino médio possuem diversos tipos de professores, muitos deles com formação pedagógica inicial, outros sem essa formação. Este trabalho propõe-se a mostrar a visão deste professor sem formação pedagógica inicial (aqui denominado profissional-professor), a respeito de seus saberes para dar aulas, de sua visão sobre a profissionalização, sobre sua formação continuada, cruzando com a visão de professores com formação pedagógica (aqui denominados professores-profissionais) sobre as mesmas questões. Verificando a influência da formação acadêmica inicial, a carreira e o ambiente de trabalho, mostrando o entendimento sobre a docência desses professores na prática diária, procura-se um maior conhecimento sobre esses profissionais e, por consequência, o entendimento sobre as suas práticas pedagógicas. As análises feitas permitem considerar que a formação pedagógica inicial não influi significativamente na prática diária, visto que os professores buscam uma formação em serviço, formação esta voltada para aspectos cognitivos dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Formação. Saberes. Profissionalização. Prática Pedagógica

Teacher-professionals and professional-teachers the construction of a Teacher

ABSTRACT: High School institutions have different types of teachers, many of whom have had basic teacher education and others who did not. This study intends to show the perspective of these teachers without basic teacher education (here denominated as the professional-teachers) concerning their teaching techniques and practices, their vision about professionalization and their continued training. These perspectives are compared to the views of teachers with teacher education (called here teacher-professionals) about the same issues. By identifying the influence of initial academic training, their careers and work environments, and by showing the understanding about the teaching of these teachers in daily practice, the study sought greater knowledge about these professionals and as a consequence, an understanding about their pedagogical practices. The analyses conducted allow concluding that initial pedagogical training does not significantly influence daily practice, given that teachers seek training in service that is aimed at the students cognitive qualities.

KEY WORDS: Teacher. Education. Knowledge. Professionalization. Pedagogical Practice

1 Introdução

Este trabalho traz o resultado de uma pesquisa que analisou a formação acadêmica, a história de vida e a carreira profissional de profissionais liberais que são professores (sem formação pedagógica), aqui denominados “profissionais-professores”, bem como de professores com licenciatura (possuidores de formação pedagógica), aqui chamados “professores-profissionais”, e a prática docente dos mesmos no ensino médio.

Nossa sociedade está exigindo que os professores sejam profissionais. Entenda-se por profissionais aqueles que possuam todas as competências de um formador de cidadãos, docentes que se atualizem, que busquem os saberes que não possuam e busquem as qualidades de que necessitem.

Os dois grupos analisados na pesquisa são detentores de experiências e formações distintas, que devem levar a um destino, o da busca da educação dos alunos, que contemple o que se espera da escola e do professor e que permita ter alunos preparados para o mundo.

A expectativa é que este trabalho sobre os saberes profissionais destes grupos forneça um indicativo do caminho a seguir. O conhecimento específico repassado, hoje, na maioria das universidades, é qualificado; mas, após esta fase, na atuação docente, ocorrem grandes problemas. Trata-se com seres humanos, com sistemas complexos de aprendizagem e comportamentos; o diploma estará obsoleto muito antes da aposentadoria chegar.

O artigo traz a fala dos professores, a verificação dos conhecimentos de base que estes possuem, como realizam a transposição didática, sua dedicação ao ensino e sua formação continuada; assim, analisando o que de importante os grupos possuem, para, então, cruzar as informações e compreender como se constroem esses professores.

2 Buscando caminhos

Neste ponto, é importante ressaltar como se procedeu a escolha da metodologia. A abordagem que se vislumbrava era impregnada por uma vivência das ciências exatas, onde o pesquisador deve possuir uma total neutralidade, onde o método científico orienta a pesquisa e o pesquisador deve expressar um distanciamento do objeto de investigação.

* Engenheiro Civil (UFRGS) – Licenciado em Matemática e Física (FACOS/OSÓRIO) – Mestre em Educação (UNISINOS). E-mail: regismedeiros@bol.com.br

Discussões no grupo de estudo, nos seminários do mestrado sobre o assunto, colocavam em questão se esta neutralidade seria o mais conveniente na análise. O pesquisador imbrica-se com o objeto da pesquisa, não podendo ser neutro na sua condução. No caso, a própria história de vida do pesquisador (um engenheiro civil que busca a licenciatura em matemática e, conjuntamente, um mestrado em educação), mostra a mudança de paradigma vivida, passando de um modelo que se expressa pela neutralidade para um modelo que enseja a participação, o “entrar de cabeça”.

A investigação qualitativa do tipo compreensivo-interpretativa pareceu ser a mais adequada, para que, assim, se conseguissem determinar as unidades de significado. Entender o material dos questionários foi de suma importância para definir saberes, competências, conhecimentos de base usados pelos professores-profissionais e profissionais-professores para exercer a docência, “ir à coisa mesma”, que poderão ser revelados por meio do instrumento selecionado.

As questões de pesquisa buscaram seguir uma linha que ressaltasse a importância do ambiente na configuração da construção do docente e os problemas relacionados com a existência do ser professor.

Selecionaram-se dois professores de cada grupo, professores-profissionais e profissionais-professores. Dois deles, professores de licenciatura em Física; os dois outros, Engenheiros que exercem a docência, sendo que um destes possui formação pedagógica posterior à formação em engenharia. Esses docentes são uma amostra representativa dos grupos a serem pesquisados, sendo os licenciados escolhidos segundo um conceito de bons professores¹ que os mesmos possuem na comunidade de Osório/RS, não se preocupando com a escola originária dos mesmos. Os engenheiros que exercem a docência no ensino médio foram pinçados para a pesquisa segundo o critério de exercerem atualmente a docência, e ministrarem disciplinas não-técnicas, como, por exemplo, a matemática.

No município de Osório só havia um engenheiro que se enquadrava no perfil selecionado, sendo necessário recorrer a outro município, no caso Capão da Canoa/RS, onde existia outro engenheiro que satisfazia o perfil requerido. E estes são os sujeitos que podem contribuir para responder aos objetivos da pesquisa.

¹ Bom professor seguindo a idéia em Cunha (1994, p. 67), que diz que a “escolha que o aluno faz do bom professor é permeada da sua prática social, isto é, resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos-sociais [...] eles fazem apropriações diferentes em função de seus interesses, valores, crenças, experiências etc.”.

Os quatro professores selecionados já ministraram aulas na rede particular; atualmente os dois engenheiros são professores da rede particular. Os dois licenciados são docentes na rede pública estadual, numa escola no centro do município de Osório e que atende, principalmente, a classe média do município.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário semi-aberto, assim como para coleta de informações de traços gerais (profissão, tempo de serviço como docente e como profissional liberal, cursos realizados como docente etc.) isso para que o informante tenha a liberdade e a espontaneidade necessária para uma boa investigação. O questionário envolveu questões nas quais o docente tinha total liberdade para dar a sua opinião, e em outras se permitia dar, entre as respostas selecionadas, qual a mais relevante.

Procuraram-se os sujeitos da pesquisa com o questionário, dando-lhes tempo para refletir e responder sem pressa. Todos solicitaram duas semanas para responder, findo o prazo, foi o mesmo recolhido.

O material classificado sob o propósito das teorias encontradas, relacionadas com as respostas, permitiu a elaboração de um esquema de interpretação e perspectiva dos fenômenos estudados. Esta análise apoiou-se nas respostas encontradas, na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chave das teorias) e na interpretação pessoal do pesquisador sobre o resultado encontrado, devendo ser usado um corpo integrado destas três questões para definir as considerações finais.

Após a análise dos depoimentos dos professores pesquisados, foram relacionados cinco caminhos que serviram para apontar uma direção para o estudo e análise:

- a) Formação;
- b) prática pedagógica oriunda da academia;
- c) prática pedagógica no dia-a-dia da sala de aula;
- d) profissionalização;
- e) formação continuada.

3 Por que ser professor?

Às análises das respostas dos pesquisados, é necessário anunciar as legendas utilizadas. São quatro os sujeitos, dois professores com licenciatura, que serão chamados de “P” e “PA” e dois engenheiros referidos por “L” e “M”, sendo que “L” possui formação pedagógica posterior.

Inicialmente indagados por que ser professor, os pesquisados responderam com influências que os levaram a procurar a docência, mostrando que vinha da falta de professores na área da matemática, influências do meio e de antigos professores.

Ou, segundo Cortesão (2000, p. 40), “os docentes ensinam como foram ensinados, garantindo uma prática, mais ou menos eficiente, idêntica àquela de que eles foram objetos.”

Os professores referem-se às suas influências relatando as antigas influências: “*Ser professor por influência cultural ou de um antigo professor.*” (PROFESSORES P, PA, M).

Uma crítica a estes profissionais é apresentada por Veiga (1999, p. 179), falando de professores universitários que utilizam a profissão como um “bico”, não havendo vinculação do professor contratado com a instituição formadora e, muito menos, com o projeto pedagógico ou acadêmico. O magistério é visto como atividade parcial e temporária reforçando os desvios existentes na atual situação dos professores.

Verifica-se que a busca do magistério é motivada por ganho de tempo, por permitir que se flexibilizem os horários: “*Ser professor para ter mais horários para cuidar dos filhos.*” (PROFESSOR L).

Ou então: “*Fazia faculdade e fui convidado a ganhar um contrato de matemática (1979), iniciava o 2º grau em Capão.*” (PROFESSOR M).

Embora as afirmações feitas demonstrem um indicativo da procura da docência como uma segunda profissão, vê-se que os profissionais-professores podem ser tão bons quanto os professores-profissionais, desde que a carreira docente seja construída no processo que é referido pelos professores como parte integrante de sua formação.

Os professores-profissionais possuem, no início da carreira, a teoria e uma pequena prática oriunda dos estágios, permitindo ter subsídios para identificar as dificuldades primeiras do início da carreira; já os profissionais-professores vêm apenas com sua história de vida como alunos, que aparece em sua prática inicial.

Os profissionais liberais possuem uma formação que está mais voltada para o individual, para sua formação pessoal, havendo muito pouco contato com pessoas a quem se deve passar qualquer tipo de ensinamento, geralmente mais habituados a dar ordens e tomar decisões de forma individual. Portanto, aparece a dificuldade de dialogar com os alunos, manter um relacionamento com os mesmos, buscar uma interação.

Esta dificuldade aparece claramente na fala de um profissional-professor quando diz: “*No início da carreira não conseguia fazer uma transposição de conceitos, do material*

didático para a realidade dos alunos, não sabia dialogar com os alunos, não tinha domínio de classe.” (PROFESSOR M).

É exatamente em relação a estes objetos-condições que se estabelece uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. (TARDIF, 2002, p. 51).

O contato do professor com colegas é imprescindível. Os professores assim se referiram: *“As influências para ser professor são construídas a partir de trocas de idéias em reuniões, conselhos, recreios etc; também com leituras sobre educação, utilizando os recursos e espaços disponíveis.” (P, PA, L, M).*

Aprofundando a necessidade do ambiente externo como formador da identidade, os professores M e PA, dizem: *“O ambiente externo facilita o meu ‘ser professor’, porque consigo vislumbrar realidades diferentes e consigo ser mais ágil frente às facetas da educação.”*

Os professores necessitam tempo e oportunidades significativas de aprendizagem, de forma que possam repensar seus papéis em sala de aula e suas próprias práticas pedagógicas e vencer resistências eventuais no sentido de construção de práticas mais compatíveis com a população que frequenta a escola e com os princípios defendidos por políticas públicas de educação. (MIZUKAMI, 2002, p. 73).

A formação é um processo que está acontecendo, pois os sujeitos da pesquisa, sem exceção, afirmam que o seu ser professor é construído a partir de discussões, leituras, utilizando espaços disponíveis interna e externamente e, assim, é buscado o “ser professor”, e é buscada a sua identidade.

4 A prática pedagógica oriunda da academia

Tentou-se, com esta análise, responder se os ensinamentos acadêmicos das disciplinas pedagógicas iniciais são suficientes na prática diária, pois, se assim fosse, teríamos um forte indicativo da solução para alguns problemas que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula.

“A prática pedagógica, a meu ver, enriquece o trabalho docente, posto que oferece um conjunto de atividades teórico-práticas no sentido de habilitar o professor no

desenvolvimento de suas potencialidades, orientando-o, por exemplo, na escolha de materiais instrucionais e técnicas de modo a estabelecer uma situação real de ensino.” (PROFESSOR P).

A prática pedagógica e este conjunto de atividades fornecidas durante a formação inicial são importantes na construção de uma identidade profissional. Ela é uma das formas para se ter um bom professor, pois auxilia na consolidação de conceitos teóricos que serão necessários em ocasiões que, certamente, aparecerão.

O professor com uma sólida formação teórica tem melhores condições de fazer escolhas, analisar e criticar projetos educacionais. O investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, **mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais.** (SANTOS apud GAUTIER, 1998, p. 177, grifos do autor)

Todos os ensinamentos iniciais, toda a teoria discutida inicialmente, são válidos; quando não se tem este ensinamento e não se possui a teoria, é necessário buscá-los, conforme diz o professor M, um profissional-professor: *“Quanto mais nos prepararmos para educar, melhor; eu não tive oportunidade no início, entrei direto para a sala de aula, mas consegui fazer um trabalho bom, ao longo do tempo melhorei e melhoro a cada ano mais.”*

A melhoria profissional é sempre associada à procura por mais fundamentos e a uma compreensão mais genuína da prática. O professor recém-formado, afirma Moraes (1996), geralmente inicia seu trabalho sem uma compreensão aprofundada do que faz. Entretanto, o questionamento contínuo da sua atividade profissional conduz à construção de compreensão teórica mais sólida.

“As disciplinas pedagógicas iniciais ajudaram, trazendo as mais recentes descobertas do campo pedagógico, problematizando as práticas geralmente usadas, exigindo estágios e práticas acompanhadas, a serem discutidas durante as aulas.” (PROFESSORES P, PA, L). Todos com formação pedagógica formal.

Esta é uma das maiores vantagens vistas nos cursos iniciais, quando eles refletem sobre a própria prática.

Na prática da docência (estágios, laboratórios, estudos de caso) existe o reconhecimento de que o processo de compreender e melhorar do método de ensinar de cada um deve começar com uma reflexão sobre a sua própria experiência - e de que tipo de saber derivado das experiências dos outros é,

na melhor das hipóteses pobre e, na pior, ilusória. (ZEICHNER, 1993, p. 55).

Alguns cursos de formação inicial, ao formarem o aluno, revelam apenas alguns aspectos que podemos considerar relevantes para ser um bom professor. Geralmente são cursos que agem com transmissão de conhecimentos, ressaltam aspectos burocráticos da docência, situações descontextualizadas e práticas que são cópias das experiências dos outros.

Para tanto, os professores se referem a situações que mostram a formação inicial como restrita, com situações pouco relevantes à prática docente, dizendo: “*A prática pedagógica inicial se busca para ter domínio de turma e de conteúdos atraentes.*” (PROFESSOR L).

Deve-se ir mais além do que esta afirmativa; busca-se o “algo mais”, o “domínio do conteúdo pelo professor a ensinar, implica ir além de seu conhecimento, tornando necessário o desenvolvimento de uma competência de natureza epistemológica ou procedimentos de transposição didática”. (MONTEIRO, 2001, p. 123).

5 Os saberes da prática pedagógica no dia-a-dia da sala de aula na visão de Tardif, Gauthier e Freire

Pretende-se aprofundar reflexões sobre os saberes mobilizados pelos professores a partir do que a literatura atual apresenta, saberes estes voltados para a prática pedagógica. Toma-se como interlocução preferencial as idéias de Paulo Freire e dos pesquisadores canadenses Maurice Tardif e Clermont Gauthier.

Os estudos de Tardif e Gauthier têm sido divulgados no Brasil com muita frequência. Procuraremos perceber se há correspondência entre suas realidades e os saberes mobilizados pelos docentes brasileiros e, em especial, com a categoria do profissional-professor.

Os professores referem-se a alguns aspectos importantes, principalmente o técnico: “*A prática pedagógica diária aprofunda os conhecimentos pedagógicos por que confirmo as técnicas pedagógicas aprendidas nos cursos iniciais.*” (PROFESSOR PA).

Freire (1987, p. 157) afirma que “A formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia na sociedade revolucionária devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização.”

Tardif (2002, p. 20) nos auxilia quando acrescenta que “ensinar supõe aprender”, dominando progressivamente os saberes necessários para ser professor. A técnica é um dos

elementos que auxiliam o professor em sua prática diária, mas não exclui, como diz Freire, a humanização que julga-se muito importante no processo pedagógico diário.

Para Tardif (2002, p. 39) o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.”

Os professores destacam a pluralidade dos saberes ao afirmarem que *“a prática pedagógica diária aprofunda os conhecimentos pedagógicos, porque fico conhecendo melhor o meu aluno, podendo inserir no dia-a-dia situações contextualizadas, criando um repertório de conhecimentos a ser utilizado na prática diária, trocando opiniões com colegas sobre situações, problemas ocorridas em sala de aula e tendo segurança para buscar práticas inovadoras ou práticas diferentes que ajudarão a resolver as questões de ensino.”* (PROFESSORES L, P, PA).

Já o professor P aprofunda a questão: *“O saber importante em sala de aula é a prática pedagógica e a competência. Considero a prática pedagógica como de fundamental importância no processo de ensino/aprendizagem. É o momento em que se relacionam o ‘fazer’ e o pensar sobre o ‘fazer.’”*

Gauthier (1998, p. 27) nos diz que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.” Traz a idéia de que o professor, assim como um juiz, possui uma jurisprudência que, com o tempo, vai se criando e que ele vai consultando sempre que houver necessidade.

O professor possui situações de relacionamento em que vai reforçando sua “jurisprudência”, no contato com colegas, na busca de novas práticas, no contato com os alunos. Assim, a construção desse repertório torna-se plural, dando forma à identidade do professor.

Quando Tardif (2002, p. 12), afirma que todo “saber do professor é um saber social” está utilizando um conceito de Freire, que afirma que os saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético, constituídos no ambiente social.

Esse é um exemplo que ratifica o diálogo entre as posições dos autores. Pode-se ver Freire contido em Tardif, bem como Tardif contido em Gauthier que, por sua vez está contido em Freire.

A necessidade de se entender a formação do professor como um processo que envolve um maior envolvimento político é clara. Como ressaltado pelo Professor M: *“Me sinto em relação a minha prática pedagógica, mais político (saber administrar situações), desiludido com o sistema (governo, comunidade).”*

O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor exprime sua opção política. Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo da sala de aula — tudo isso envolve nossa política. (FREIRE, 1987, p. 187).

O professor é um ser político; é necessário que suas opiniões sejam expressas claramente, pois a política cresce com os alunos, na medida em que vão avançando nos seus estudos, cada vez mais, ele é questionado sobre questões que dizem respeito à sua realidade e à realidade da comunidade ou do país no qual se insere.

O professor deve buscar mostrar aos alunos que a política não é apenas o lado ruim que aparece geralmente nos meios de comunicação, mas que é base da democracia. O professor que esteja desiludido deve lutar para reverter esta situação de desilusão, buscar a esperança com o envolvimento completo nas questões que cercam o meio educativo.

Destacam os professores que, *“para integrar as práticas pedagógicas com as realidades diárias dos alunos, discutimos questões relevantes, econômica, política e socialmente, discutindo em sala de aula as questões da comunidade a que os alunos pertencem, procurando relacionar as teorias com o mundo existente lá fora, com exemplos do cotidiano e fazendo pesquisas de campo com assuntos da realidade dos alunos, fazendo o aluno pensar, questionar, falar etc.”* (PROFESSORES P, L, PA, M).

O trabalho do professor visa ao desenvolvimento do aluno como pessoa nas suas múltiplas capacidades, e não apenas à transmissão de conhecimentos. Isto implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política. (BRASIL, 1999, p. 19).

O aluno é a busca do professor; todo ensino é voltado para ele e a prática deve ser direcionada de modo a que o aluno tenha o que de melhor o professor pode oferecer. Assim, os professores devem fazer de suas salas de aula espaços abertos, onde o aluno tenha contato com as novas tecnologias, contato com a realidade do país e com a política, mas não

esquecendo uma série de conteúdos de que o aluno deve dar conta para que possa ter base em discussões e interlocuções de que porventura participe.

“A participação do aluno em sala de aula é buscada formando grupos de discussões, incentivando oralmente durante as aulas, realizando debates sobre temas diversos e criando consciência de participação para qualquer tema.” (PROFESSORES P, L, PA, M).

Esta é a educação que Freire (1987) chama de problematizadora, pois possui um caráter puramente reflexivo. Enquanto a prática bancária implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora implica um constante ato de desvelamento da realidade, levando o aluno a uma inserção crítica na realidade.

Este aspecto pode ser reforçado quando o professor P afirma: *“A prática pedagógica ajuda para incentivar a participação do aluno em sala de aula no momento em que se estabelece uma situação que permita ao aluno compartilhar significados. Não se pode pensar, no meu entendimento, numa prática educativa divorciada da realidade em que o aluno está inserido.”*

O importante não é o professor fazer algo para o aluno, e sim com o aluno; é ter presente a realidade do aluno. *“O que não é possível é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele”.* (FREIRE, 1992, p. 84).

Eles destacam que, para que os professores e alunos estejam em sintonia, *“é necessário que se trabalhe com assuntos que os alunos consigam contextualizar, criando projetos que possam integrar o aluno com a sociedade, fazendo o diálogo, franco e não banal, discutindo em sala de aula problemas da comunidade e com programação envolvendo os pais.”* (PROFESSORES P, PA, L, M).

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *“cantiga de ninar”*. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 96, grifos do autor).

Diante de tudo isso, é possível entender a educação como um mecanismo importante na melhoria da sociedade. A educação como um componente na busca por um mundo melhor, onde o professor deva ter o compromisso de reconhecer a sua profissão, identificando os saberes usados em sua prática; quais os não mobilizados e que deveriam sê-lo; que saberes não foram ainda identificados, assumindo, assim, o seu lugar, dando a sua parcela de

contribuição nesta busca por um mundo mais justo, de esperança e não de medo, no qual as mudanças necessárias devam ser realizadas.

6 O olhar sobre a profissão depende do referencial adotado?

Em primeiro lugar, é importante definir profissionalização. A profissionalização é uma forma de valorização da profissão docente, entendida como uma profissão que possui inúmeros saberes e que, para ser professor, não basta ser, apenas, uma pessoa com boa vontade.

Requerem-se professores que busquem um corpus de saberes confiável, que pode vir com estudos continuados, buscando o entendimento de sua prática, que lutem para consagrar competências necessárias para a profissão. É imperativo que, quando uma pessoa busque a docência, tenha de se preparar para a docência e não se preparar para uma outra profissão para, depois, dar aulas no “instinto”.

É como nos diz Stenhouse apud Geraldi (1998, p. 55), o “desenvolvimento profissional é um processo educativo, que se concretiza à medida em que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, investigando a sua própria atuação.”

Enguita (1991, p. 41) entende a profissionalização não como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.”

O melhor é ser entendido não como um ou outro, e sim os dois conceitos em “comunhão”.

Reforça-se o conceito de profissionalização com as idéias de Hypolito (1999, p. 98) “Profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino.”

Toda a profissão possui saberes necessários para a execução de tarefas que lhe são próprias. A Medicina possui saberes que lhe são sagrados à prática; ninguém a executa, sem uma longa caminhada, envolvendo o aprendizado destes saberes. A Engenharia também é assim, tal como a Arquitetura e o Direito.

Entretanto, para a prática da docência registra-se um processo de desprofissionalização, pois, os saberes necessários, difundidos entre a população, são saberes

do cotidiano, que, mesmo sem estudo, sem reflexão e sem aprofundamento, se diz que pertencem a todos.

Os professores entrevistados demonstram em suas falas de onde vêm os saberes necessários para ser professor: “*A competência em ser professor vem da vocação, da experiência, dos exemplos que trazemos da nossa vida como estudante.*” (PROFESSORES PA, M, P, L).

A tradição de nossa vida como estudantes é muito forte; passamos pelo menos 16 anos, ou em torno de 15.000 horas, recebendo ensinamentos de professores e observando suas práticas. Todos os professores já viram, antes da formação, antes de se tornarem professores, alguém ensinando e estes saberes podem ser chamados de pré-profissionais.

A pesquisa de Tardif (2002, p. 20) revela que este saber “herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo, nem muito menos abalá-lo.”

Este é um forte indicativo de que a formação inicial, como pudemos ver anteriormente, não é tão determinante do “ser um melhor professor”, pois os saberes pré-profissionais são muito fortes e estão arraigados em nossa identidade de professor.

O professor P afirma que a formação inicial é importante na competência em ser professor quando diz: “*A competência em ser professor vem da formação inicial.*”

As universidades têm um papel privilegiado no que diz respeito à profissionalização. Elas são, ao mesmo tempo, um pólo de produção e legitimação do saber; elas são também instituições de difusão e certificação dos conhecimentos. Deve possibilitar aos futuros professores a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, pensar e agir, ou seja, o profissionalismo. (GAUTHIER, 1998, p. 70).

O professor acaba, depois, buscando uma continuidade de formação, buscando assim uma profissionalização, que refere: “*Busca-se a profissionalização para melhor nos capacitar com vistas a uma atuação eficiente no cotidiano escolar; oferecendo maior segurança, em função dos conhecimentos didático-pedagógicos adquiridos.*” (PROFESSOR P).

Sobre este mesmo aspecto, os professores (P, PA, L) aprofundam: “*A competência em ser professor vem da formação continuada.*”

Reforçam-se estas colocações com as palavras do professor L: “*Busca-se a profissionalização para se manter atualizado, e para pegar as manhas para se dar uma boa aula.*”

Profissionais-professores e professores-profissionais têm procurado respostas não sobre saberes que discutam ou aprofundem os conteúdos, mas sobre os saberes que respondam sobre a criticidade, ética, estética, aceitação do novo, autonomia, segurança, autoridade, diálogo e tantos outros saberes.

Nas palavras do professor M: *“A docência possui uma importância própria, que não pode ser comparada com outras profissões. Parece-me que expressa não um conceito único, mas uma FILOSOFIA.”*

Descobre-se que é necessário algo mais do que o conhecimento específico da matéria, formando para si a identidade da profissão e, assim, verificando que se necessita de um entendimento maior sobre a docência.

Até quando as instituições de ensino e os professores estarão oferecendo uma escola apenas voltada para o conteúdo? A falta de profissionalização por parte dos professores impede a reflexão deste entendimento, ocasionando um mal-estar na escola, como nos coloca Cortesão (2000, p. 20):

É fácil de perceber que o “mal-estar” na escola é uma realidade que, nos diferentes níveis de ensino, tem realmente vindo a aumentar. Parece até ser de prever que aumentará cada vez mais, enquanto se mantiver, ou até se acentuar, este fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem.

Cunha (1999, p. 144) também analisa a dificuldade de enraizar a profissionalização do professor. “Seus resultados são sempre produto de interações sociais, e a imprevisibilidade e a incerteza são suas características permanentes. Nunca há segurança absoluta dos resultados e sua qualificação dependerá dos valores impregnados no ambiente em que se instala.”

Moraes nos diz que: **“um bom professor não é um estado de ser. É uma procura permanente e nunca concluída. É um permanente vir a ser”**. (MORAES, 1996, p. 116, grifos do autor).

7 O continuum da formação

A formação continuada pode trazer diversos tipos de conceituação, dependendo do autor pesquisado. Em todas, é nítida a idéia de que a formação continuada é para o aperfeiçoamento profissional que ocorre após a certificação inicial, visando melhorar os

conhecimentos, as habilidades práticas, as atitudes dos professores, entre outros saberes importantes, em busca de uma melhor educação dos alunos.

“Os saberes utilizados em sala de aula são construídos com discussões feitas sobre saberes, em outros espaços, com a prática diária, com a leitura de pesquisas sobre educação, com a validação destes conceitos partilhando com a comunidade educacional.” (PROFESSORES P, PA, L, M).

É no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico. Trata-se da construção de um espaço da vivência democrática, orgânico ao mesmo tempo e criativo, consistente e fluido como é a vida, espaço de reconstrução, onde se dissolvam as evidências e obviedades, onde se aprenda a desconstruir, a desaprender, para as novas construções e aprendizagens. (MARQUES, 1998, p. 195).

Entendemos que os conhecimentos produzidos na escola, com professores e alunos, são os que iluminam e dirigem as práticas mais significativas da formação do aluno que se quer cidadão.

O professor que busca esta formação permanente deve buscá-la, também, numa reflexão interior, olhando para sua prática e pensando na melhor forma de ser um bom professor. Isto está presente nos professores quando referem: *“Formação continuada se busca tanto de forma isolada como em grupo, se busca para entender o aluno como adolescente e cidadão, permitindo aprofundar discussões.”* (PROFESSORES P, PA, M).

Continua o professor P, aprofundando a reflexão: *“A prática pedagógica e a competência se complementam, quando através de uma reflexão crítica e contínua sobre a prática pedagógica, chega-se ao aprimoramento da ação docente, contribuindo-se, dessa forma, para a formação de um profissional competente.”*

Qualquer busca só é transformada em práxis com a maturação.

Os professores necessitam de tempo e de oportunidade para aprender sobre a própria área de conhecimento, sobre processos de aprendizagem dos alunos, sobre ensino para alunos diversos, sobre organização da classe, sobre gestão da escola, sobre tecnologia e sobre envolvimento dos pais e da comunidade com a educação e com a escola. (MIZUKAMI, 2002, p. 77).

“Toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência.” (FREIRE, 1992, p. 192).

A formação continuada nos passa uma noção de tempo, que será de produção de saberes necessários para os formadores, produzindo uma ruptura com tradições que nada têm a acrescentar. Sempre é bom frisar que o ensinamento que o passado nos deu é válido e deve ser usado e perpetuado; o que desejamos são as correções de rumo, tão necessárias e esperadas na nossa formação.

No entanto, como nos coloca Marques (1992), os docentes não estão preparados para teorizar sobre experiências sempre novas. A atividade docente tem sido entendida como prática de disseminar conhecimentos e/ou aplicar técnicas. Os locais de trabalho dos docentes estão estruturados para atingir este fim. É preciso constituir, junto aos lugares de ação dos docentes, espaços de reconstrução teórica. Isso implica pensar processos de formação continuada, articulados com os espaços de produção, onde os docentes tenham condições de administrar, com suficiente autonomia, o conflito entre o prático e o teórico.

Busca-se “o modelo” de professor utópico; a ação do professor “de carne e osso” é desmerecida ou, pelo menos, questionada em muitos casos e esquecida em muitos outros.

Não adianta fazer formação continuada por fazer; o professor deve saber onde quer chegar, deve refletir sobre sua prática, para então buscar o que podemos chamar de continuum da formação. Uma formação permanente, mais voltada às verdadeiras necessidades do professor, necessidades estas discutidas com colegas, práticas que tenham sido partilhadas com a comunidade educacional, para que, assim, o professor busque o caminho certo, e não fique a trilhar caminhos desnecessários, pois não se sabe onde se quer chegar.

É necessário o professor saber o que ensina, saber mais do que se ensina, estar disposto a aprender o que não conhece e o que se deve conhecer.

8 Considerações finais

De acordo com os objetivos da pesquisa, os resultados levantados neste trabalho levaram a uma análise que resultou em apontar alguns caminhos para se entender a busca pretendida.

Os professores, ao caracterizarem sua formação inicial, demonstraram que esta formação não é a mais importante, pois, existem lembranças anteriores que influenciam o seu “ser professor”, lembranças dos tempos escolares, da história de vida, dos exemplos de professores antigos etc..

Observa-se estar claro que a formação inicial que os professores-profissionais possuem, não é uma vantagem em relação aos profissionais-professores, visto que os professores dos dois grupos deixam claro que constroem sua identidade de professores com o tempo, no seu fazer diário, e que na grande maioria dos cursos de formação inicial perde-se a oportunidade de discutir a relação entre teoria e prática.

Embora os professores-profissionais possuam uma formação inicial caracterizada de leituras sobre educação, práticas acompanhadas, discussões sobre educação e acesso às pesquisas mais recentes, estes saberes não se caracterizam em um ganho suficiente de um repertório para a prática docente, pois a docência possui uma gama de saberes plurais, revelando a necessidade de uma contínua formação.

Neste momento, os profissionais-professores que não possuem leitura alguma sobre educação, não possuem prática pedagógica acompanhada, geralmente não fazem discussões sobre educação, não possuem o costume de acessar as pesquisas mais recentes, começam a procurar, também, uma formação em serviço, por entenderem, claramente, que a docência é uma profissão de saberes plurais, indo em busca deste entendimento e ficando com uma prática pedagógica muito semelhante à dos professores-profissionais.

Os professores se reúnem, discutem em grupos, e os profissionais-professores participam destes grupos de discussões, ficando cada vez mais imbricados com os saberes que são oriundos dessas trocas.

A semelhança aparece quando revelam o que buscam para melhorar o entendimento do aluno sobre as situações de sala de aula, pois as falas são as mesmas; buscam contextualizar, buscam interagir com o aluno, buscam integrar o aluno na sociedade etc.

A procura dos profissionais-professores pela profissão docente ocorre para suprir alguma necessidade inicial, como a falta de professores de matemática, ou a necessidade de se ter mais tempo. Mas é importante ressaltar que estes professores, após este início, dedicam-se à carreira docente, não a considerando como um bico, revelado em suas falas quando referem que a docência não pode ser considerada como as outras profissões, possuindo uma importância própria, sendo uma FILOSOFIA.

Os saberes da prática diária, da experiência adquirida, são os que moldam a identidade do professor, pois, nos depoimentos, os professores afirmam que esta prática aprofunda os conhecimentos pedagógicos, assim podendo conhecer melhor seu aluno, para poder ter uma prática inovadora e diferente, frente às questões de ensino.

Os professores sinalizam para uma importância da prática pedagógica, afirmando que esta prática é a que permite relacionar o “fazer” e o pensar sobre o “fazer”, não permitindo uma prática dissociada da realidade.

Como consideração final das análises feitas, é importante ressaltar que as falas dos professores levaram para a necessidade de reflexão contínua sobre a formação, necessitando da formação continuada, formação esta que, ficou claro, é mais voltada para aspectos cognitivos dos alunos, preocupações em entender o aluno como adolescente, entendê-lo como cidadão, não sendo relacionada à necessidade de formação para buscar conteúdos específicos.

Entende-se como necessária uma formação em serviço, mas uma formação voltada para a prática do professor, feita nos próprios espaços destes formadores, como forma de eles se reconhecerem no seu ambiente.

Cursos tratando de assuntos distantes da realidade destes professores possuem pouca importância; há necessidade de tratar de assuntos mais próximos, para motivar o professor, como valores, disciplina etc.

Para que os professores possam participar efetivamente destas discussões, é necessário que os mesmos, durante a formação continuada, sejam informados sobre os conceitos teóricos que serão tratados, para que possam participar das discussões de uma forma mais preparada.

Com este trabalho, procurou-se não só reconhecer como os professores-profissionais e os profissionais-professores se constituem como docentes, já que possuem trajetórias iniciais diferentes, mas, também, mostrar como se constituem como professores no tempo.

Referências

BRASIL. MEC - *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

CORTESÃO, L. *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Aforamento, 2000.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

CUNHA, M. I. da. Profissionalização Docente: Contradições e Perspectivas. In: VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I. da (orgs.). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papyrus, 1999.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre a profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação (Dossiê: Interpretando o trabalho docente)*. Porto Alegre, n. 4, 1991. Pannonica.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Esperança*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. et al. Tradução Francisco Pereira. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GERALDI, C. M. G. (org.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A e CUNHA, M. I. da. *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional de educação*. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Editora UFSCar, 2002.

MONTEIRO A. M. Professores entre saberes e práticas. *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, n. 74, abril, 2001. CEDES

MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante a história de vida de bons professores. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. xix, n.31, semestral, 1996, Edipucrs.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores e os programas especiais de complementação pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I. da (Org.). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. [S.l]: EDUCA-PROFESSORES, 1993.

Endereço:

Rua Marechal Floriano, 778/202

Centro

95520-000 Osório/RS

Recebido: fevereiro 2004

Aprovado: julho 2004