

A docência como profissão e objeto de pesquisa

Helena Faria de Barros

Doutora em Educação – UNESP, Presidente Prudente-SP.
Livre Docente – Universidade Federal de Santa Maria-RS.
Coordenadora do Mestrado em Educação – UCDB – Campo Grande-MS.

O texto que segue constitui parte da justificativa do Programa de Mestrado em Educação – Formação de Professores da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande (instituição promotora) e das outras duas instituições consorciadas: Faculdades Integradas de Dourados e Centro de Ensino Superior “Plínio Mendes de Souza” de Campo Grande. Ele põe em destaque a relevância acadêmica da área de concentração pela qual se optou.

A crise de qualidade por que passa hoje a educação escolarizada tem suas raízes em fatores da macro-estrutura do sistema social, como os sócio-culturais e político-econômicos e, também, nos fatores intra-escolares. Há muito o que se tentar e qualquer alternativa de mudança deve considerar todos esses fatores e a complexidade do problema exige que sejam atingidos num escalonamento e ritmo bastante determinados e previstos. Seja qual for a tentativa de superação da crise, por quais caminhos se decidir, nenhum deles pode ficar alheio ao professor. Pelo contrário, deve envolvê-lo sob o risco de todo o esforço se tornar infrutífero.

Nenhuma nova proposta deve ser “à prova de professor”, isto é, não sensível a ele. O êxito de qualquer proposta é influenciado sempre pelos modos com que o professor incorpora e traduz a inovação no seu fazer diário. “Não é mais possível considerar os professores como uma variável de ‘distúrbio’; eles devem ser vistos não somente como variáveis essenciais mas também como mediadores indispensáveis de todo processo de inovação curricular”, diz Pontecorvo.

Não se pode cair na posição extrema da que centra nos professores toda a responsabilidade pela melhoria do ensino, mas parece essencial admitir que nenhuma mudança possa acontecer sem sua participação e comprometimento.

Num momento em que se buscam inovações criativas de superação da crise em educação, nada mais justo do que a ênfase e a opção pela – Formação de Professores – como área de concentração num curso de Mestrado em Educação destinado, prioritariamente, ao aperfeiçoamento dos docentes das instituições envolvidas.

Podem-se distinguir, na evolução do processo de formação de professores no

Brasil, algumas fases que indicam a importância, a complexidade e a direção que o problema assume. Até a década de 60, formar professores consistia em descobrir, para desenvolver, as qualidades a nível pessoal consideradas importantes por favorecerem um melhor relacionamento didático-pedagógico ou por incidirem em ensino mais efetivo e atrativo. A aplicação de testes de personalidade ou de atitudes era o recurso usado para se constatar a presença ou a aquisição dessas características.

As pesquisas na área consistiam em descobrir, pela aplicação de testes de personalidade ou de opinião, quais as características que diferenciavam o comportamento do professor, relacionando-as com o sexo, idade, experiência docente, tempo de formatura etc. Com esse esforço não se conseguiram senão descrições da personalidade do professor e o estabelecimento de “modelos ideais” das qualidades tidas como as mais convenientes aos mestres, segundo a opinião colhida de grupos de supervisores, pais, alunos e dos próprios professores. Mas, constituiu trabalho interessante por permitir conhecer quais as características distinguem o professor de outros profissionais, conhecer-lhe a identidade, compará-la à de outros grupos, além de fornecer a tomada de consciência, por parte dos docentes, dessas características enquanto valorizadas e exigidas do bom mestre num dado contexto social. Muitas pesquisas foram feitas nessa direção mas, por ficarem em nível puramente descritivo do dizer como é a realidade, tiveram pouca projeção na formação dos professores e restrito valor científico enquanto perseguiam uma explicação de “como o professor é”, e do “porque compor-

ta da forma que o faz”.

Por volta dos anos 60/70, a formação do professor, refletindo o espírito tecnicista acentuado na época, se centrou na “aprendizagem para a competência” que dizia respeito não só ao aluno como também ao professor. A aquisição da competência em habilidades específicas de ensino, como fazer perguntas, organizar o contexto, conduzir ao fechamento, dar exemplos etc., era ao que se visava.

A formação dos professores e a investigação pedagógica se voltaram para o aspecto competência a partir do momento em que qualidades do professor foram postas em relação com os resultados acadêmicos dos alunos e quando se quis fazer descrições mais precisas das condutas docentes, estudando sua prática não por opiniões mas analisando a própria docência realizada. A atenção se voltou para o chamado modelo “processo-produto” que pretendia revelar as relações entre o comportamento dos professores enquanto ensinavam (processo) e as melhorias apresentadas pelos alunos em sua aprendizagem (produto), como conseqüências do “experimental” a ação do professor.

Assim, o estudo das qualidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem levou ao conceito de competência docente um tipo de condição, de habilidade específica, de conduta particular que se apresenta ligada a um rendimento mais aceitável por parte do aluno e que pode ser indicada como um traço que os professores deveriam ter, aprender ou desenvolver.

Representou um progresso, esse enfoque, tanto para a pesquisa como para a própria formação do professor que passou

a indicar perspectivas e objetivos mais definidos, apesar das restrições que se apresentam, ao tecnicismo como a ênfase demasiada aos detalhes com perda da visão de conjunto, a despersonalização, a automação e a alienação do professor que foi alijado do processo de decisão em seu trabalho, tornando-se apenas um seu executor.

A partir da década de 70, tem-se presenciado, em relação à formação do professor, o esforço de se considerar e de viver na prática a docência como ação fundamentalmente profissional. Para que uma atividade qualquer possa ser considerada com profissão, tem-se procurado estabelecer determinados critérios consensualmente aceitos e indicados, tais como: que os métodos e procedimentos empregados pelos membros dessa profissão derivem de uma base de investigações e conhecimentos teóricos sistematicamente elaborados; que haja subordinação do profissional ao interesse do cliente (como na medicina ou no direito em que a relação profissional-cliente se estabelece no sentido de valorizar o cliente, a ponto de sua cura ou dedicação à sua causa se tornarem pontos vitais de trabalho, além de questões de honra); que os membros da profissão se reservem o direito de formular juízos autônomos, no plano individual e no coletivo, isentos de limitações e controles externos, de origem não profissional (como na Medicina e no Direito que se regem por códigos de ética próprios, submetendo a avaliação e o julgamento de seus membros ao próprio grupo e que estabelece para si seus procedimentos disciplinares, responsabilidades, etc.); que a profissão docente seja um trabalho fundamentalmente inte-

lectual e, por fim, que conquiste e goze de prestígio e status social reconhecido pela sociedade, justos pela relevância do trabalho que realiza.

Verifica-se, assim, para que o ensino evolua no sentido de uma tarefa genuinamente profissional, como se deseja e se tenta, há necessidade de três tipos de mudanças. As atitudes e práticas docentes devem ter fundamentação teórico-filosófico-científica, advinda da investigação onde o empenho pessoal, ou de grupos, seja substantivamente considerado (competência técnica); que se assumam as responsabilidades profissionais de mestre no sentido da valorização do “cliente” que é um “usuário-cidadão”, com direitos específicos a partir de um contexto sócio-cultural e político-econômico que deve ser levado em conta (compromisso social); e que se amplie a autonomia profissional dos mestres no sentido de incluí-los nas decisões do contexto educacional mais amplo em que atuam, além de exigir-lhes que assumam e respondam pelos fazeres que lhes são próprios sem se limitarem a meros executores de ações planejadas por outros (participação).

Assim, um professor não nasce pronto e nem se improvisa, “se faz”. Aprende-se a sê-lo. O ensinar não é “terra de ninguém” ou “terra de todo mundo”, campo ao qual se atira sem formação. O ensinar é atividade que exige preparo prévio e também preparo continuado, em serviço. Sem se chegar ao domínio de um corpo conceitual determinado inserido num quadro cultural mais amplo, a princípios gerais sobre o ensino, à segurança de execução de operações técnicas específicas de ensino, orientadas por uma visão e um posicionamento histó-

rico-filosófico, não se pode exercê-lo.

As possibilidades de investigação pedagógica têm se ampliado e enriquecido dentro desse enfoque: os textos de política educativa incorporando os avanços de investigação didática (teorias implícitas); as teorias implícitas no trabalho docente revitalizando a atenção para os processos cognitivos operados pelos professores em ação; as crenças educativas dos professores como resultado da avaliação efetiva e pessoal do próprio ensino; de como a concepção da função sintática, por parte do professor de uma área específica do saber, é vivida na prática; o processo de decisão evidenciando a riqueza dos esquemas de relações que se estabelecem a partir das coisas percebidas; o conhecimento prático e pessoal dos professores informando e revisando a teoria de sua ação profissional; a aplicação da competência reflexiva em sala de aula como forma de pensar a ação; de como o docente encarado apenas como técnico reforça o seu caráter de usuário e não de proprietário do conhecimento; o desenvolvimento pessoal e profissional como mudanças sofridas pelo professor no tempo; as inovações didáticas enquanto meios de renovação e modificação das funções do mestre; a colegialidade como premissa da colaboração e compromisso docente; a elaboração dos mapas conceituais como estratégia de formação e atualização científico-pedagógica do professor e a formação do pensamento crítico dos professores exigindo a reestruturação dos planos de cursos, são veios, além de outros, pelos quais a pesquisa na área têm-se evidenciado e endereçado nas perspectivas que a formação de professores vêm

assumindo na linha da profissionalização.

Vê-se que nesta terceira fase o sentido da competência se amplia e supera as limitações do tecnicismo, porque se apóia numa compreensão política da escola e da ação educativa. A formação do professor é antes um processo, construção, desenvolvimento e tessitura do que simples “aquisições acumuladas”. Busca-se autonomia, ou seja, emancipação teórica e prática assentes na competência técnica e no compromisso político nascido da compreensão da relação Homem/Sociedade/Educação/Escola/Ensino/Aprendizagem.

Portanto, várias razões justificam a escolha da Formação de Professores como Área de Concentração deste Programa de Mestrado em Educação: a melhoria da qualidade do ensino, que se impõe como necessidade em todos os níveis de escolaridade e exige o aperfeiçoamento docente com vistas à sua efetiva profissionalização; a natureza da ação didática, cuja complexidade demanda estudos com abordagem multidisciplinar e abre ricas possibilidades para a construção do conhecimento que possa colocar num patamar mais elevado a formação do professor e o desejo de implementar a formação continuada dos docentes das Universidades mantenedoras do Programa. No que se refere à pesquisa, destaca-se o compromisso de produção do conhecimento, relacionado à problemática da Formação de Professores, no âmbito das três linhas de pesquisa delineadas: investigação dos fundamentos sócio-políticos e histórico-filosóficos que têm norteado a formação do professor e a formulação, implantação e gestão de políticas educacionais.