

HÁ ESPAÇO PARA O PROFESSOR NO FUTURO?
SILVA, Rogéria Novo da¹; CHAVES, Priscila Monteiro; GHIGGI, Gormercindo²

¹Universidade Federal de Pelotas- rogerians @gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas– gghiggi @terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

A partir da pergunta que tematizou o VII Congresso Internacional de Educação: “Profissão Docente: há futuro para esse ofício?” aponta pelo menos ao fato de que a docência está sendo colocada à prova e que sua identidade profissional, ainda em construção, pode desaparecer.

Há quem diga que já não haverá lugar para a docência no futuro e ainda, que este futuro está muito próximo. Isto porque as novas tecnologias de informação e comunicação e a rapidez com que o progresso científico-tecnológico tem adentrado o cotidiano dos sujeitos, tornando suplantadas as formas de conhecer, ensinar e aprender que vigoram ainda no interior da estrutura escolar, indicam o distanciamento entre as necessidades dos sujeitos e o que a escola tem oferecido. Há quem defenda que juntamente ao professor, a escola tenderá a desaparecer, posto que não suportará a competição com as mídias e as tecnologias.

Este movimento de questionamento da profissão docente, que se intensifica no final do século XX, a partir do questionamento do paradigma cartesiano através de diferentes produções que consideram este esquema limitado para pensar uma realidade social que se remodela constantemente, tem gerado uma série de acusações por parte dos pesquisadores a respeito das práticas efetivadas na escola, bem como seus resultados, tendo como central a análise da figura do professor

Assim percebe-se que há uma perda de status da profissão docente mediante às transformações sociais e culturais e uma denúncia por parte da academia da ineficiência das práticas desenvolvidas pela escola tendo em vista as novas demandas da sociedade. Dessa forma, neste texto busca-se elencar algumas das origens desta suposta decadência apontando percursos de formação necessários para que o professor assuma posição fundamental na reorganização das formas de construção de conhecimento a partir da disponibilidade de informações, da diversidade de linguagens e da variedade de temas comuns à vida cotidiana que demandam uma postura ética diante da mesma.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Para este fim, torna-se necessário reunir alguns elementos que aparecem em diferentes discussões e produções do campo da formação docente a fim de resguardar não só o lugar do professor no futuro, mas o espaço de sua formação como caminho correspondente à condição de *inacabamento* dos sujeitos, reconhecendo assim que é desta condição ontológica, mas também histórica, que lhes possibilita a inscrição “num permanente movimento de busca”.(FREIRE, 2005,p. 32).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora acompanhando um avanço em termos de pesquisa no campo da formação docente - o que permite perceber um ganho de especificidade enquanto campo de pesquisa e também uma mudança de foco na busca de técnicas, métodos e situações didáticas eficazes para a busca de saberes e habilidades necessárias à docência -, percebe-se uma tendência em apontar as fragilidades que o trabalho docente possui e seu distanciamento em relação à sociedade que se tem, fazendo assim supor que diante de uma nova era paradigmática, a “era do conhecimento”, se torna ineficaz e até irrelevante a atuação do professor.

Uma das questões que apontam este entendimento é o fato de que, na maioria das vezes, a pesquisa sobre a docência não tem sua origem nas questões próprias da escola e ainda, seus resultados não são partilhados com seus sujeitos, tornando-os apenas informantes. Além disso é preciso que se considere o fato de que há uma tendência a buscar nas falas dos professores a justificativa para a situação atual da escola, quando o objetivo é apontar seus limites e assim o pesquisador torna-se um “garimpeiro” de equívocos e contradições.

De outro lado, há um questionamento sobre a rigorosidade científica quando a pesquisa é desenvolvida pelos próprios professores, a partir da e na escola, assumindo um caráter colaborativo e tornando vulnerável qualquer tipo de planejamento fechado, tendo em vista que os processos investigados se alteram durante a própria pesquisa, uma vez que seus sujeitos ao buscar elementos, na sua ação, na ação dos outros, ou nas elaborações teóricas, vão modificando o contexto da pesquisa tornando impossível elencar os caminhos do estudo feito. Cada pergunta respondida, aponta a uma nova pergunta e muitas vezes a fim de responder uma pergunta, é necessário que se responda outras tantas anteriormente, tornando vulnerável as fases requeridas pela pesquisa acadêmica. Dentro deste contexto de “incertezas” os professores, por vezes, não possuem elementos e estratégias que possibilitem redirecionar o trabalho sem negligenciar os critérios mínimos para o reconhecimento da pesquisa.

Neste sentido, mais uma vez, é possível apontar que a universidade, responsável pelos cursos de formação inicial, tem centrado seus currículos, como aponta Saviani (2009, p. 150) em dois modelos básicos de formação que se opõe: *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* e *modelo pedagógico-didático*, centrando seu currículo ora na “cultura geral e na formação específica na área de conhecimento correspondente”, ora “na preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores” e neste movimento tem negligenciado o requisito que Becker (2007) faz ao afirmar que a “a docência atual deve poder contar com professores que contextualizem o que ensinam por força de sua atividade investigadora”(p.18).

Desta forma, os cursos de formação inicial carecem na oferta de elementos que qualifiquem a postura investigadora dos futuros professores, tampouco discutem sobre a importância da mesma e sobre as possibilidades metodológicas do trabalho docente vinculado ao caráter de investigação. Continuam assim a atrelar a pesquisa à produção sistemática e acadêmica das universidades e dos órgãos de institucionais, assim se localizando como iniciativa distante dos sujeitos e de suas necessidades.

Do mesmo modo que não se percebe um maior engajamento na formação de professores reflexivos (SCHON, 1992; MEIRIEU, 2002; PERRENOUD, 2002 apud BECKER, 2007), não é possível detectar a ênfase na importância de que se

sistematizem as experiências, demandando uma postura de abertura à partilha e à desacomodação (BRANDÃO, 2006).

Neste sentido localiza-se a formação e por consequência a identidade profissional num ideário que desconsidera a realidade concreta da docência e as relações que constituem o estudante de Pedagogia em professor: sua relação direta com o aluno no estabelecimento do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre dentro da escola, e que se pauta pela cultura produzida por um, por outro e pela sociedade em geral.

Como entende-se neste contexto, há no próprio curso de formação inicial de professores elementos formativos que afastam os professores da redefinição autônoma de sua identidade profissional, isto porque as orientações teórico-metodológicas articulam os currículos de forma a centralizar-se na crítica do fazer da escola e na necessidade de se implantar um outro fazer orientado pelas teorias, num movimento de apontar as falhas do contexto escolar, tomando como referenciais reflexões da sociologia, da filosofia, e muito da psicologia e apresentar um fazer idealístico, segundo tais teorias. Neste processo se negligência o sujeito professor, o sujeito aluno e a realidade concreta em que estão inseridos.

Haveria necessidade de se redefinir o professor não como centro do processo educativo, mas como sujeito cognoscente, participante do processo de ensinar, mas também aprender e nisso não há como negar o momento da pesquisa. Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1996), já fazia tal exigência, quando afirmava que

ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 15)

No entanto esta postura docente-investigativa não se adquire como se absorve o conteúdo de uma teoria, ela precisa ser construída pelo professor num movimento de *práxis*. Este é o movimento que lhe permite transformar sua *curiosidade ingênua*, em *curiosidade epistemológica*. Neste sentido, evidencia-se que o processo de formação e de identidade profissional precisa ser assumido pelos próprios professores a partir da reflexão das situações concretas da escola.

Assim, se tornará central aos processos de formação uma reflexão sobre as situações concretas dos sujeitos, que envolve sim as possibilidades e também os limites do crescimento científico-metodológicos. Deste modo, a profissão docente não só terá espaço garantido no futuro, como terá uma tarefa peculiar: reorganizar as relações que constituem-se com o conhecimento, seja de construção, seja de criação.

4. CONCLUSÕES

A fim de um efetivo engajamento nessa tarefa, torna-se necessária a reflexão problematizadora acerca de alguns *que fazeres* no contexto escolar: a) garantir a organização curricular da formação inicial pelo princípio da investigação; b) reconhecer a busca dos professores para responder aos problemas que

enfrentam cotidianamente como pesquisa; c) criar espaços efetivos de sistematização e socialização de experiências; d) investir em processos de construção de quadros referenciais que, partindo das situações concretas, avancem no enfrentamento dos limites da prática educativa e pedagógica pelos próprios professores; e) reconhecer o caráter particular da formação continuada como possibilidade de fundamentação e não de prescrição.

Como alternativa a situação que se enfrenta na escola, sintetizando estas tarefas, torna-se notória a necessidade do que chamamos **formação permanente**. Formação permanente no sentido de “aceitar” a vocação do “*ser mais*” dos sujeitos e nesta medida, tornar possível que se tome consciência da realidade histórica, encontrando formas *éticas* e *estéticas* de agir. Esta formação permanente exige que sejam reservados espaço e tempo dentro da própria instituição escolar. Ela não refuta a formação inicial ou a formação continuada, tampouco nega as teorias, mas partindo dos limites cotidianos do *que-fazer* docente, serve-se delas a serviço do enfrentamento rigoroso que assume diante da sua tarefa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a construção de um campo de estudos. In: **Dossiê Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BECKER, F. Ensino e Pesquisa: qual é a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, T. B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11- 20
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante: O saber da Partilha**. SP. Idéias et Letras, 2006.
- FLACH, C.R.C; BEHRENS, M.A. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/34788072/paradigmas-educacionais>. Acessado em: 1/08/2011, as 15h e 09min.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- MIZUKAMI, M.G.N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R.L.L (org). **Formação de educadores. Desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 201-232.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p. 143-155.