

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSANGELA ANTOLINI

**PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
UM INVENTÁRIO DE SIGNIFICADOS**

**Porto Alegre
2008**

ROSANGELA ANTOLINI

**PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
UM INVENTÁRIO DE SIGNIFICADOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

A634p

Antolini, Rosangela
Professor universitário: um inventário de
significados. Porto Alegre, 2007.

139 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCRS,
Fac. de Educação.

Professor orientador: Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Educação – Ensino. 2. Professores – Formação
Profissional. I. Título.

CDD: 370.71

CDU: 37.7

ROSANGELA ANTOLINI

**PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
UM INVENTÁRIO DE SIGNIFICADOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Professor Examinador

Professor Examinador

AGRADECIMENTO

A todos que compartilharam de minha expectativa e acompanharam esse percurso. Em especial, agradeço ao meu companheiro, Ariodalmo E. da Costa, e ao meu orientador, Marcos Villela Pereira.

RESUMO

“PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: um inventário de significados” surge da expectativa de explorar formas de ser professor e, junto, alguns fatores pertinentes na constituição desse sujeito. Vários aspectos são correlacionados com o fim de traçarmos um espectro da temática proposta. Com base em pesquisa bibliográfica, nos detivemos em refletir sobre os significados de *formação* e sua *variação* ao longo dos tempos; sobre a identidade de categoria, assegurada por uma *cultura docente*; e sobre os percursos de formação profissional que articulam e geram *saberes* necessários para o exercício na profissão. Ao lado disso tomamos em análise o conjunto da produção acadêmica da professora doutora Marlene Correro Grillo e, dele, extraímos categorias que foram tomadas como pontos de ressonância em relação àqueles aspectos inicialmente estudados.

Palavras-chave: professor; formação de professores; saberes; identidade docente

ABSTRACT

PROFESSOR: an inventory of meanings" comes of the expectation of exploring ways of becoming a teacher and, together, some relevant factors in the formation of this subject. Several aspects are correlated with the purpose of delineate a spectrum of the proposal subject. Based on bibliographic research we proposed to reflect about the meanings of training and its variations over time; about the identity of category, guaranteed by a professor culture, and about the pathways of training that articulate and generate knowledge needed to the exercise of the profession. Beside it we analysed the entire set of production academic of professor Dr. Marlene Correro Grillo, and of , extracted categories that were taken as points of resonance to those aspects initially studied.

Keywords: professor, teaching formation, knowledge, professor identity

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 INTRODUÇÃO – DELINEAMENTO GERAL DO CAMPO DE ESTUDO	12
2 A FORMAÇÃO	23
2.1 PAIDÉIA.....	25
2.2 BILDUNG	28
2.3 ESBOÇO DOS SIGNIFICADOS DE SER PROFESSOR.....	35
2.4 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA MAIS ATUAL..	38
2.5 O PROFESSOR E A SUA PROFISSIONALIZAÇÃO	42
2.5.1 A dimensão histórica da profissão como elemento de formação.....	43
2.5.2 A dimensão sócio-política e econômica da profissão como elemento de formação	47
2.5.3 A dimensão pedagógica da profissão como elemento de formação	49
2.6 A UNIVERSIDADE COMO CAMPO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	52
3 A CULTURA DOCENTE.....	61
3.1 O ISOLAMENTO DO DOCENTE E AUTONOMIA PROFISSIONAL.....	69
3.2 COLEGIALIDADE BUROCRÁTICA E CULTURA DE COLABORAÇÃO. ...	71
3.3 SATURAÇÃO DE TAREFAS E RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL. .	75
3.4 ANSIEDADE PROFISSIONAL E CARÁTER FLEXÍVEL E CRIATIVO DA FUNÇÃO DOCENTE.....	77
4 OS SABERES DOCENTES.....	80
4.1 OS SABERES PESSOAIS.....	91
4.2 OS SABERES DA FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR À FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	92

4.3	OS SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO	93
4.4	OS SABERES PROVENIENTES DOS PROGRAMAS E LIVROS DIDÁTICOS	95
4.5	OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA PROFISSÃO, NA SALA DE AULA E NA ESCOLA.....	98
5	UM PARADIGMA DOCENTE	103
5.1	FORMAÇÃO	108
5.2	PROFESSOR	109
5.3	TOTALIDADE DA DOCÊNCIA.....	112
5.4	AS DIMENSÕES DA PROFISSÃO.....	113
5.5	SALA DE AULA, METODOLOGIA E ENSINO	115
5.6	CULTURA DOCENTE.....	116
5.7	SABERES DOCENTES	118
5.8	A UNIVERSIDADE.....	121
5.9	A EXPERIÊNCIA.....	126
6	UM PERCURSO CONSTITUIDO... E ALGUMAS CONCLUSÕES	128
	REFERÊNCIAS.....	135

APRESENTAÇÃO

Este trabalho nasce do interesse em tentarmos desvendar alguns significados sobre ser professor. Para tanto, fez-se necessário um resgate histórico, tentando recuperar alguns rastros desse sujeito, desde os primórdios, na Grécia, até os tempos atuais, tentando entender a gênese dos diferentes significados agregados a esse profissional, à sua prática e aos seus saberes.

Procuramos tomar esse sujeito na circunstância de uma cultura, na particularidade de uma época e de um lugar, com a intenção de desvendar um espectro característico de um profissional imerso no contexto da profissão. A análise da imersão desse sujeito, nessa cultura, possibilita entender como é pertencer a um grupo profissional específico, que se organiza e que dá significado a suas experiências, em virtude do marco cultural em que vive. Procuramos entender os fatores influentes e decorrentes do pertencimento a esses grupos, no próprio sujeito. Ao mesmo tempo, essa análise, permite-nos entender o papel de um grupo constituído profissionalmente, agindo em seu campo de trabalho. A ação desse grupo gera alguns respingos no campo social, provocando intenções e interesses, associados aos princípios e valores que possui. Dessa forma, procuramos ver como o sujeito, em sua ação particular desdobra-se frente às exigências e imposições grupais, bem como, seu enfrentamento e recuos diante das proposições das instituições em que se insere.

Algumas relações também são estudadas, com o intuito de analisarmos os efeitos de natureza individual e coletiva, nos membros desses grupos e nos ambientes de trabalho. Essa análise será um tanto generalista, no sentido de não especificar algum grupo ou instituição em especial, e, ao mesmo tempo, um tanto restrita, por basear-se mais diretamente, nas argumentações de Pérez Gómez.

Objetivando essa condição do professor como agente, ator social, profissional que atua sobre a realidade, procuramos especificar o conjunto de saberes que perfaz a sua identidade profissional destacando a idéia de que boa parte da sua ação é baseada e nutrida por um conjunto de disposições que são desencadeadas por experiências e acumuladas ao longo da vida. Experiências que se conjugam a partir de campos afins: familiares, sociais, escolares, profissionais. São os efeitos de vivências nas diferentes dimensões e tempos de vida, que se projetam nos eventos atuais, como condicionantes nos modos de ser e agir. Esse conjunto de saberes pertinentes a uma trajetória de vida, são importantes na constituição de uma identidade profissional que não cessa de se transformar. Podemos reforçar essa idéia dizendo que constituem um repertório próprio, singular, formado pela aglutinação das diversas experiências sobre a prática reflexiva. Nessa linha de análise sobre um conjunto de saberes e de um repertório de conhecimentos, vamos nos deter nas pesquisas de Maurice Tardif e Clermont Gauthier, fontes de estudo sobre os múltiplos fatores que se desenvolvem na tessitura dinâmica da vida, para formar o que chamam de saberes e de repertório profissionais.

Nessa perspectiva, buscamos concentrar nosso olhar sobre a realidade atual para pensarmos o perfil de professor que precisamos, a partir da caracterização sobre o tipo de educação necessária e desejada para este século, com base em dados apontados por autores que têm se ocupado do tema. Para isso, passamos a refletir sobre o tipo de profissional que queremos, abordando questões como a *formação docente, a cultura docente e os saberes docentes*.

Defendemos a idéia de que um profissional que está imerso nesses três campos é responsável ativamente pela produção de sua profissionalidade. Sendo autor de seu próprio conhecimento e atuando como ator sócio-político e educacional, desenvolve um compromisso ético com a sociedade em que atua e, por isso, necessita manter-se constantemente atualizado e atento para acompanhar e responder à demanda cultural que se estabelece no contexto dessas relações. Não pretendemos apontar nenhum modelo ideal de professor, nem estabelecer algum protocolo de procedimentos. Apenas queremos pensar na possibilidade de um profissional com potencial de atuação e interferência nesse espaço tenso entre o que temos, hoje, e o que precisamos ou queremos para nosso tempo atual e futuro. Urge assumirmos a emergência de novos paradigmas na educação, ao lado dos já

clássicos, frente às exigências políticas, sociais, culturais, tecnológicas e científicas do mundo atual. Por isso, centramo-nos no profissional do ensino superior, por acreditar que ele é o responsável pela formação propriamente dita. Sua atuação precisa ser propulsora de ideais e de ações concretas, que contribuam para a consolidação de práticas e políticas consistentes e coloquem em questão algumas concepções até então propagadas.

Dentro desse recorte, tomamos o conjunto das idéias de Marlene Corroero Grillo, professora do ensino superior e pesquisadora de longa data, com forte tradição nesse campo de debate que é a formação de professores, como uma espécie de paradigma contemporâneo para essa educação que queremos. Ela expressa em suas obras, um pensamento que demonstra consciência de educadora para um tempo presente com conseqüências futuras bem pensadas criticamente. Optamos por ter como referencial alguns artigos de Marlene Grillo, por entender que ela expressa a marca de uma perspectiva formadora, reconhecida e respeitada pelos ideais educativos que dissemina. Também consideramos que esse recurso analítico pode operar como metáfora, como um meio para entender melhor as nuances de um trabalho formalizado pela experiência e, por isso, rico em elementos para a investigação que nos propomos – entender alguns significados de ser professor de ensino superior. Destacamos que não pretendemos tomá-la com um modelo, mas valer-nos de suas pesquisas, porque carregam uma riqueza de situações indicativas de reflexão e análise da ação docente. Analisar suas colocações, provavelmente, possibilita-nos relacionar mais efetivamente teoria e prática, numa condição simultânea de aluna e professora e, a partir dessa análise, inferirmos alguns modos significativos de ser professor no século XXI.

1 INTRODUÇÃO – DELINEAMENTO GERAL DO CAMPO DE ESTUDO

Entre os avanços e recuos profissionais e, frente à diversidade social, é desafiador mantermos um campo educacional que seja uma resposta às exigências que emergem neste século XXI. Não podemos negar que o século precedente foi marcado por profundas transformações, que estão a repercutir no atual, desencadeadas por fenômenos sociais como a globalização. Entre as mais marcantes, que os autores destacam como as mais importantes, encontramos a expansão das telecomunicações. A possibilidade da comunicação, através de satélites, proporcionou uma aproximação entre todas as partes do mundo, ocasionando o contato imediato com as informações oriundas desses diferentes locais. Em decorrência disso, um novo sistema de relações foi impondo-se.

A educação geralmente é nomeada como um dos fatores para organizar o processo de convivência no mundo, para facilitar a mediação nas relações pessoais, assumindo a responsabilidade de gerar e gerenciar transformações reivindicadas, que efetivamente emergem da esfera global. Além do crescimento econômico, que aumenta as possibilidades de negociação comercial e política entre as nações, o desenvolvimento cultural, também torna-se essencial. À medida que um país progride culturalmente, amplia os fatores que favorecem seu intercâmbio cultural, proporciona melhores condições de vida e beneficia seu reconhecimento social

Se a humanidade desenvolve-se através da interação social e educativa, perguntamos: qual a relevância da educação na formação e no desenvolvimento dos seres humanos? Que responsabilidade os educadores possuem no desenvolvimento desses seres? Certamente, essas indagações precisam ser pensadas, a partir dos espaços em que esses educadores agem, dentre eles, as Instituições de Ensino Superior - IES onde desempenham papel de formadores de profissionais.

Pensar sobre o professor que atua nesses espaços, é pensar em alguém que carrega em si uma história de vida, que carrega expectativas de formação e de execução de seu trabalho. Sobretudo, é pensar sobre a forma como exercem suas profissões, a partir dos significados atribuídos a ela e o que representam ante a sociedade, enquanto agentes de formação.

Essas questões precisam, igualmente, ser analisadas a partir da definição que os professores possuem sobre como é conceber-se professor, compreendendo

o que fazem e por que fazem. Essa análise se dirige para os diferentes modos de ser professor do ensino superior, sobre as crenças acerca do que representa enquanto profissional, do confronto da aceção sobre ser professor com o ato que exerce, enfim, das possibilidades de ser professor e seus efeitos, configurando os sentidos de uma profissão.

Importante, também, é assumirmos e entendermos que a trajetória de vida e, inclusive de formação docente, influencia suas convicções refletindo-se no episódio profissional atual. Considerar fatores determinantes na formação e na profissão, é considerar os modelos, as rupturas e avanços, as influências teóricas e práticas que definem os estilos de ser e agir, e os significados de todos esses.

Sem a pretensão de classificarmos, julgarmos, quantificarmos, mas simplesmente, percebermos e destacarmos trejeitos de uma trajetória particular, buscamos descobrir a constituição de um possível espectro profissional. A defesa dessa idéia, impõe-se pelo fato de exercermos esta profissão e pelo inquietamento diante de tantos modos e modismos presenciados. Consideramos fundamental esta análise para uma reflexão dos conceitos impregnados enquanto aluna e professora, com a investigação realizada, para ajustarmos conceitos constituídos, ou então, confirmarmos aceções a respeito do exercício profissional em nível superior.

Compreender concepções construídas é, de certa forma, revivificar acontecimentos de vida pessoal e profissional, que contribuíram na estruturação da pessoa. Investigar as influências na profissão, é investigar o próprio percurso de formação e de atuação. É determinar acontecimentos que imprimiram características de ação às situações vigentes.

Nesse sentido, nos propusemos a compreender alguns significados de como é ser professor do ensino superior, analisando a produção de alguns autores que se ocuparam com a questão em estudo. Compreendermos a relação entre os significados de como é ser professor do ensino superior, através da análise das produções, com as formas de ação observadas e experienciadas, nos faz direcionar o olhar para as várias possibilidades de se exercer essa atividade docente.

Penetrarmos no campo teórico atualizado, ampliando a investigação sobre a temática, suscita-nos refletir sobre o pensamento que veicula e, conseqüentemente, inferirmos sobre os significados de ser professor, considerando as diferentes proposições destacadas nessas produções analisadas. E, junto, entendermos também as várias capacidades de constituir-se como professor.

Para podermos falar sobre a questão de como é ser professor, foi necessário antes de tudo, desvendarmos alguns caminhos dessa profissão. Para isso, foi preciso compreendermos os significados das diferentes trajetórias de vida pessoal, profissional, social, política, histórica e conjuntural que constituem o ser professor, ou seja, das possibilidades do que foi e do que é exercer esse papel. Mesmo que a literatura relativa ao tema, apresente-nos vários subsídios, é importante que cada um, de forma singular, faça sua reflexão e a partir dela, consiga inferir modos de ser professor. Não um modo qualquer, mas um tipo que se pretenda para a atualidade. Para melhor entendermos sobre a influência dessas diferentes trajetórias, vamos tomá-las em separado, na tentativa de especificarmos seus campos de inserção.

A trajetória pessoal implica escolhas pessoais, relativas à vida particular e que interferem na decisão e no desenvolvimento profissional. Os acontecimentos integrantes dessa trajetória como: o estilo de vida na infância, as amizades, as mudanças de localidade ocorridas ou não e por que, o namoro, casamento, filhos, perdas afetivas e, demais episódios, positivos ou indesejáveis, são muitas vezes, definitivos para as opções realizadas. A forma de lidar com esses acontecimentos, que são de certa forma variadas, em função das diferentes fases da vida, também são motivos que influenciam no desempenho do papel de professor. É interessante percebermos como processam os sentimentos derivados desses episódios de vida, como a alegria, a frustração, o sucesso, a derrota, o medo e a coragem; sensações que se misturam e que deixam marcas na trajetória de cada um, derivando conceitos que irão refletir-se na profissão.

A trajetória profissional, diz respeito as oportunidades que a pessoa recebeu e as circunstâncias para exercer sua função. Estar professor, não necessariamente, significa o mesmo que ser professor. Dependendo das condições de vida e das escolhas que precisaram ser realizadas, estar professor é uma consequência, é uma situação condicionada mais a fatores como a oferta de trabalho, do que a tendência ou capacidade, pois nem sempre é possível conciliar o desejo com a realidade. Mesmo no mercado mais diversificado, às vezes, acontece que a concorrência exclui chances de trabalho e a escolha, então, fica condicionada não a preferência, mas a oportunidade que aparecer.

Decidirmos por uma profissão torna-se complicado, quando colocamos em apreciação todos os fatores construtivos, bem como os obstáculos que poderemos

encontrar. Por isso que para escolhermos, é imprescindível termos clareza das possibilidades dessa profissão, de forma que possamos assumi-la, cientes dos embargos possíveis de serem enfrentados, como conquistas e progressos que poderemos obter. A persistência frente a luta, manifestar-se-á como busca da satisfação de mais uma dimensão humana – a profissional.

A trajetória social e a pessoal, caminham juntas desde o nascimento. Os primeiros contatos com outras pessoas, a convivência familiar, as amizades, o pertencimento a grupos diversos, tudo influenciando na forma de sermos e agirmos, nas escolhas e conceitos que vão fixando-se ao longo de nossas vidas.

O grupo familiar, como via de regra, dá sustentação afetiva para que o professor consiga manter-se equilibrado e atuante em seu trabalho. Trabalho que exige uma habilidade em lidar, ao mesmo tempo, com aspectos individuais e coletivos, isto é, atender seu aluno nos aspectos singulares, particulares e também, como integrante de uma coletividade, com expectativas e necessidades vigentes. Igualmente, o professor, precisa coordenar suas próprias necessidades pessoais e profissionais, no coletivo em que atua. Dar uma resposta a esses desafios exige, metaforicamente, um malabarismo e um sincronismo de movimento mesclado de diferentes estilos, diferentes objetivos e diferentes reações.

O fato do profissional pertencer a grupos que não sejam meramente de trabalho, como lazer, esporte, cursos de qualificação, entre outros, oportuniza-o a explorar as demais habilidades que possui, através de empreendimentos paralelos. Isso favorece a constituição de uma auto-estima mais elevada, contribuindo para maior entrosamento e parceria na convivência, nos ambientes em que a pessoa faz parte.

Todos esse convívios, obviamente, cultivam o aspecto gregário, inerente ao ser humano e através de uma comunicação menos formal, menos técnica, favorecem o desenvolvimento da afetividade e da socialização.

A trajetória política, na análise do que é ser professor, em âmbito geral, revela as decisões governamentais expressas sob a forma da lei, que regem o trabalho docente e repercutem no profissional. Em âmbito particular, situa a atuação desse profissional frente às decisões administrativas e legais. Mostra aspectos concernentes de sua adesão, de seu enfrentamento, de suas reivindicações e acima de tudo de sua consciência de como é ser cidadão e educador, disseminando suas convicções pelos atos e discursos que divulga.

A política influi na trajetória de vida do profissional, independentemente de suas escolhas. Ela entra na vida particular e profissional, instalando-se e determinando certas responsabilidades, as quais devem ser cumpridas evitando, inclusive, punições se não forem devidamente realizadas. Os mais conscientes sobre causas e conseqüências dessas determinações, geralmente, iniciam movimentos de protestos e lutas por condições menos opressoras, levando outras pessoas a serem adeptas a essas manifestações. Enquanto educador e profissional e através da ação social que exerce, deve propagar a importância do conhecimento e efeitos das proposições administrativas de todas as diferentes instâncias governamentais. Legitimamente, pela ação docente, possui a oportunidade de requerer a todos, manterem-se informados e cientes de suas opções, as quais irão refletir na vida de cada um. Por isso, é essencial que como profissional, tenha a clareza sobre as repercussões em sua trajetória de vida.

A trajetória histórica do profissional da educação mostra os progressos e fracassos que marcaram a profissão até hoje. Revela os avanços e as conquistas, as lutas e suas conseqüências e, especialmente, as condições em que se realizaram essas ações, demonstrando a posição de uma categoria responsável por muitas mudanças na história. Conhecer essa história significa estar situado num contexto e não apenas informado sobre os fatos que determinaram essas mudanças na carreira profissional.

Enfim, após esse rápido exame sobre as diversas trajetórias citadas, entendemos que não é possível separá-las. Estão diretamente imbricadas umas as outras e somente as isolamos para fins de análise, porque permitem, desta forma, uma compreensão mais exata das variáveis que interferem na constituição da pessoa e do profissional.

Contudo, ao enunciarmos uma série de influências que ocorrem na trajetória de vida, é importante reforçar que as oportunidades de progresso e ascensão profissional dependem, além das condições pessoais, da conjuntura social. Isto é, da possibilidade de ser e fazer-se professor num mundo tão diversificado e competitivo.

Portanto, analisar o exercício docente, o vaivém num tempo e espaço, suas “pegadas”, para definirmos o que atualmente configura-se como ser professor de ensino superior, frente às inúmeras condições de realização, é o que pretendemos, buscando entender os diferentes modos de ser, nessa carreira de professor.

As investigações na área da educação apontam a preocupação dos profissionais em descobrir o caminho que percorrem em suas trajetórias profissionais. A insegurança causada pelo mercado de trabalho, a preocupação com o panorama traçado das próprias IES e o significado que atribuem ao papel que exercem – o de serem professores, fazem com que cada vez mais se busque entender a que e a quem servem; o que fazem e por que fazem, demarcando um sentido que resulta em definição de prioridades e escolhas.

Desvelar uma imagem socialmente construída para entendermos sobre o que os professores crêem ser, leva-nos a entender, também, por que fazem o que fazem. Assim, identificarmos as diferentes faces, as diferentes “caras” da profissão professor, as diferentes formas de exercerem a tarefa profissional e ainda, os porquês dos fatos, a análise dos acontecimentos influenciando as atitudes diárias, as conseqüências do vivido, possibilitará a análise do panorama profissional atual.

Para tanto, é conveniente relacionarmos as abordagens teóricas sobre as concepções que, os formadores que formam profissionais da educação, possuem sobre o conceito de como é ser professor do ensino superior e seus significados. A partir desse enfoque sobre os fatores concernentes a ser professor, fica mais fácil compreendermos a relação existente entre os processos de formação, atuação e suas conseqüências, bem como coerências e incoerências no exercício da profissão.

Primeiramente, é importante esclarecermos, para efeitos deste trabalho, uma distinção conceito e significado. Conceito é algo que define, que especifica um determinado objeto. É uma idéia que pode ser explicitada em palavras e que diz respeito ao que é esse objeto. O significado, no entanto, deriva da importância que atribuímos a esse objeto, à experiência vivida. É o grau de valor que damos aquilo que aprendemos e fazemos. É o conceito que temos sobre algo, valorado.

Também, é importante esclarecermos a relação entre o processo de formação e atuação profissional. Se as Instituições de Ensino Superior não se adequarem às exigências externas, não conservarão seu papel primordial, que é o de formarem profissionais preparados para enfrentarem o mercado competitivo. Nessa lógica, entende-se que a relação de formação e atuação profissional estão entrelaçadas. Primeiro, pelo sentido de que a formação dá suporte teórico-prático para a atuação. Segundo, porque esta última situa e atualiza a primeira, intensificando seu valor. Formar-se profissional significa capacitar-se em uma área específica, mas não única, nem fechada, e sim, com conhecimentos pertinentes e

gerais que dêem condições de buscar novas alternativas para as diferentes situações que se apresentarem.

Portanto, a flexibilização da proposta de formação está, justamente, em mostrar saídas de como fazer de um jeito novo. Sem fórmulas ou conceitos rígidos sobre como fazer, o profissional buscará um jeito de realizar sua atividade, imprimindo seu estilo. Assim, a formação exercerá o verdadeiro papel de preparar para a profissão.

A coerência profissional tem por fundamento um conjunto deontológico que rege a atividade quanto a um sistema ético. Admitimos que o profissional conclua seu curso de formação, consciente de suas responsabilidades e as assuma com compromisso ético e moral. A congruência entre esses valores e sua ação, promove a dignidade e o reconhecimento profissional. As conseqüências são resultados das decisões tomadas com base nesses critérios. Escolher, decidir, selecionar são inerentes à vida humana e refletem-se como fatores essenciais, na medida em que a pessoa estabeleça prioridades e, acima de tudo, disponha de suas concepções, de suas crenças e de seus referenciais.

A influência é um fator característico do intercâmbio social. Porém, tornarmos relativo os modelos e decidirmos por uma postura adequada frente a situações que se apresentam na vida, denota uma criticidade e seletividade de propósitos. Especialmente no campo profissional, precisamos estar atentos ao influxo de idéias inéditas e tentadoras, pois, como afirma Nóvoa que, “Aprender a relativizar as idéias e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, é uma condição de sobrevivência de qualquer educador na sociedade pedagógica dos nossos dias” (1999, p. 13). É garantir uma autonomia profissional, que necessariamente está atrelada ao conhecimento histórico do percurso da educação e especialmente ao momento atual. Ou seja, é necessário adequar as propostas de acordo com o tempo presente acompanhando a evolução cultural e social. A sabedoria, experiência e diríamos até perspicácia, são condicionantes para percebermos e encontrarmos soluções inovadoras frente às exigências provenientes dessa evolução. Saber o que queremos como profissionais, desamarrando-nos de certos paradigmas que reproduzem uma cultura inadequada para o mundo atual, é uma questão de sobrevivência. Situarmos as idéias no contexto social proporciona uma articulação entre teoria e prática. Instiga o pensamento crítico e coerente com uma educação que visa preparar cidadãos para uma inserção ativa na sociedade

Podemos dizer que os parâmetros para selecionar e relativizar as escolhas na profissão, se constituem a partir daquilo que os professores observam e fazem ao longo dos anos de formação escolar e profissional e que, na maioria das vezes, pensam estar fazendo adequadamente. Quais são esses referenciais que embasam suas trajetórias? Que fatores direcionam seus rumos? O que precisa para que os professores pensem sobre seus conceitos?

Isso também, remete-nos a pensar sobre o profissional que se constituiu durante seu curso numa visão paradigmática e, no instante de sua inserção como ator social e político, lhe é exigido um desempenho diferenciado, apto para outro contexto. Diferenciado, em razão da velocidade das mudanças e descobertas ou, ainda, porque sua aprendizagem foi desenvolvida com base em dados obsoletos. Como então, (des)constrói a formação obtida e a alia à expectativa de inovação?

A relação dessas indagações com o sentido profissional promove a busca de atitudes que revelem iniciativas, como as que aparecem, por exemplo, na obra de Elsa Gatti e Alicia Kachinovsky em *“Entre el Placer de Enseñar y el Deseo de Aprender – Histórias Del Aula Universitária”*, que relatam a experiência com os grupos de reflexão e os de formação. Entre os vários pontos importantes levantados, destacamos em especial, o seguinte questionamento: *“Qué axiomas subtienden a estas denominaciones plenas de significados heredados?”* (p. 129).

Compelem a questionarmos aquelas denominações referentes à educação e à identidade de educador e educando, enquanto protagonistas de um processo interrelacional. Idéias que perpassam décadas, muitas vezes, sem algum questionamento e, quando expostas a uma apreciação, servem para desagregar e desarticular o processo de construção das identidades profissionais, até então constituídas.

A iniciativa das autoras, demonstra a visão prospectiva, desacomodada e comprometida com uma educação que deve dialogar com o universo de informações procedentes da ação humana. Uma educação que deve responder, frente a diversidade, que o ato de educar-se envolve um processo permanente de vir a ser, fazer-se e agir - É um processo de auto-educação. Educar para a vida, atual e futura, impõe-nos consciência da situação de mundo. Impõem um reposicionamento na busca de alternativas para (re)implantarmos condições de humanização.

Portanto, verificar a existência dessas ações, instiga-nos a vontade de entender o que os professores, dentro das Instituições de Ensino Superior - IES

pensam, fazem e divulgam, sentindo as repercussões sobre os estilos e a influência profissional no agente em formação. A partir desse entendimento poderemos perceber, até que ponto há independência de um sistema ou assimilação de caricaturas que se projetam nestes espaços de formação acadêmica, ou ainda, uma resistência a todos os modelos e proposições apresentados.

Então, como o professor consegue aliar sua concepção sobre ser professor, anteriormente construída, com as exigências do contexto em que atua? O que leva um professor agir de uma forma e não de outra?

Convicção, poderia ser a resposta para essas questões. Marcado pelos modelos coletados ao longo da vida, pelas experiências que foram confirmando o que é satisfatório e o que não é, pela necessidade de desviar-se do risco, pelo medo da incerteza que leva a fazer de novo o que já sabe, o professor transforma a convicção em ação. Desta forma esta convicção vai reforçando-se, projetando-se e assegurando um modo peculiar de fazer. Mas como acordar para atitudes inovadoras? Leituras, reflexões, qualificações, vão encaixando-se na estrutura flexível desses conceitos. Absorvemos, diariamente, mensagens sobre um tipo novo de educador, sujeito reflexivo, inovador, transformador, consciente da necessidade de uma atualização permanente e de uma formação continuada. Que efeitos suscitam no cotidiano dos espaços educacionais essas mensagens? Qual a articulação com o modo de fazer as coisas?

O espaço da instituição formadora, congrega uma infinidade de atos, independentes mas, co-responsáveis pelo sucesso de tudo que é planejado e executado. A postura de quem sincroniza esses procedimentos é fundamental. Pensando assim, podemos inferir que as instituições como espaços de formação, são responsáveis pelos referenciais que apresentam. Os alunos tomam como referência essas ações que lhes são apresentadas, pela observação e pela interação. Isso, não acontece de forma pragmática, mas espontaneamente, através do convívio e do consentimento ao jeito de ser de cada um.

Se as IES necessitam continuar inovando para não correrem o risco de se tornarem antiquadas e, considerando que o corpo docente é um dos alicerces dessa estrutura, cabe examinar responsabilidades atribuídas e a autonomia concedida, para que os docentes implementem as mudanças como garantia de crescimento e inovação. O alerta de Enricone é justamente de que “São os professores que, em

última instância, decidem se querem ou não mudar. Cabe toda uma análise sobre o professor como profissional e, sobretudo, como profissional reflexivo” (2004, p. 52).

A ligação que existe entre o querer e o poder, às vezes, é traduzida pelo comodismo, mascarado de conservadorismo institucional. A resistência, o imobilismo, são fatores que determinam a necessidade de introduzir mudanças na ação docente (ENBRICONE, 2004).

Mudanças essas, que devem emergir de uma vontade própria, mas também, devem ser estimuladas por políticas que orientem atitudes inovadoras, que incentivem o profissional a qualificar-se diante das transformações efervescentes do mundo atual. O século XXI aponta para uma reavaliação das formas de conviver e sobreviver, e mais, de anunciar-se diante de um mundo global. A incerteza da realidade e a instabilidade desse mundo, requerem o desenvolvimento do pensamento crítico (ENRICONE, 2006, p. 19). Nessa perspectiva, podemos repensar o docente, que prepara e forma outros profissionais para atuarem no mercado globalizado. E, através das palavras de Marília Morosini, que inteligentemente coloca a questão, perguntamos: quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? (2001, p. 15).

Obviamente que a resposta não será, apenas alguém que trabalha com a educação. Investigar quem é esse profissional indica um olhar mais apurado a toda uma circunstância de vida, que envolve questões pessoais e profissionais. Maria Isabel da Cunha, por ocasião de sua pesquisa sobre o Bom Professor e sua Prática, aponta para alguns conceitos, que dificilmente poderemos contestar.

A forma de ser do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. Não sei até que ponto é importante ou possível classificar as atitudes dos professores. Até porque também elas, como fruto da contradição social, nem sempre apresentam formas lineares e totalmente coerentes com uma corrente filosófica. É inegável, porém, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico (1989, p. 70)

Partindo do pressuposto citado de que toda ação do professor é de não-neutralidade e por isso, pelo seu posicionamento espalha suas crenças, atingindo de forma direta todos que estão a seu alcance, temos que pensar em alguém que atua em um sistema macro e micro social. Temos que pensar em alguém que forma e é

formado enquanto está formando, lembrando Paulo Freire, através de sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996). É pensar em alguém que promove a emancipação das pessoas e de si; que promove condições para desenvolver potencialidades cada vez mais aprimoradas e articuladas com as necessidades reais.

Concordamos com as idéias de Imbernón (2000), quando diz que o professor deve conviver com a falta de certezas e a divergência, como aspectos substanciais da profissão. Sabemos que ser professor exige preparo técnico, científico, psicológico e, conviver nesse mundo complexo, com a dúvida, exige seguramente, a formação de equipes multidisciplinares. Exige uma rede de interconexões dessas dimensões técnicas, científicas e psicológicas para dar suporte as instáveis oscilações da profissão.

É um paradoxo formar para a incerteza, sem saber para que mundo e, ao mesmo tempo, preparar para transformar o mundo que existe. Essa intenção é explicitada, na maioria das vezes, nos Projetos Pedagógicos das instituições educacionais. São contradições do ofício de quem forma. Se afirmamos que o mundo é complexo, ou que está cheio de antagonismos, que a velocidade da informação está cada vez mais acelerada, como executamos os projetos para preparar quem se forma, para esse tempo? Quem forma, como forma e que concepções representam enquanto agentes de formação?

A instituição formadora, freqüentemente, passa a ser a grande vilã desse processo. Passa a ser responsável em articular todos os seus elementos para que uma coletividade se afine e processe uma intervenção educativa consciente, tanto no sujeito que se forma, quanto na sociedade em que está inserida. Em outras palavras, significa que a instituição, através de seus agentes, precisa ter uma visão futurista dos limites e possibilidades e preparar seu corpo técnico para atuar dentro dessa perspectiva. Resulta, disso, novos agentes para o mercado, preparados para o que se havia detectado. Mas, e a incerteza? Não sabemos o que vem. Criatividade, senso crítico, astúcia, inovação, conhecimento... articulando todos esses componentes, possivelmente, teremos um saber-fazer espontâneo e coerente com a situação que se apresentar. A educação precisa mexer com esse dinamismo no indivíduo que se forma.

2 A FORMAÇÃO

Nossa intenção, neste capítulo, é explorar algumas das inúmeras definições dadas ao termo *formação* e suas variações, desde a Grécia antiga, até os tempos mais atuais. Uma vez que o foco deste trabalho é o professor universitário, pretendemos tomá-lo como alguém que viveu um percurso de formação e, na sua prática, exerce um papel de formador. Por isso, focalizamos o campo de entendimento do professor universitário ao campo da formação, ainda que sua prática abranja tantos outros componentes. Talvez sua principal característica é que ele, em seu cotidiano profissional, forma e é formado ao mesmo tempo. Por isso, o destaque para a *formação*.

Ressaltamos um aspecto bem particular: a idéia de *formação*, aqui, é apenas um ponto de partida. Essa idéia será estopim para, na seqüência, entendermos o significado do professor na sua condição prática, propriamente dita: a docência e a profissionalidade, explorando algumas dimensões que, mais adiante, serão mais longamente desenvolvidas. Definimos as dimensões histórica, sócio-política e pedagógica, que terão por finalidade apontar particularidades da profissão, servindo como elementos de formação. À medida que entendermos como se operam na prática, os processos históricos, políticos e pedagógicos da profissão, vamos entender aspectos que dizem respeito a uma representação, a significados instituídos de como é ser professor e que se constituem elementos formativos.

Sabemos, no entanto, que é difícil uma definição objetiva dos significados de ser professor, uma vez que existe uma multiplicidade de práticas e de paradigmas. Cada época, cada lugar, cada circunstância, cada projeto vai demandar um certo tipo de prática. Cada observador ou analista de cada uma dessas práticas, por sua vez, também vai produzir interpretações diferentes. Isso sem falar nos próprios professores, ao pensarem as suas próprias práticas: cada um, em cada momento, vai concebê-la de modo diferente. Portanto, se fôssemos tomar ao pé da letra essa tarefa a que nos propomos, entraríamos em uma jornada infinita. Por isso, vamos demarcar certos pontos nesse panorama todo.

Para uma tentativa de entendimento sobre essa diversidade de sentidos atribuídos ao termo formação, vamos tomar como referência, apenas a cultura grega e a cultura alemã. É certo que a figura contemporânea do professor carrega traços

de incontáveis outras formas de cultura mas, para efeito da análise a que nos propomos, escolhemos essas duas por serem as formas hegemônicas na configuração do professor universitário contemporâneo, aqui no Ocidente.

Antes de começarmos a análise propriamente dita, se faz necessário esclarecer um pouco o vocabulário e os conceitos com os quais nos deparamos. Educativo, pedagógico, formativo, escolar, acadêmico – todas são palavras que muito se aproximam, mas muito se afastam. Para efeitos deste trabalho, vamos tomar educativo e pedagógico como sinônimos. Vamos tomar escolar e acadêmico apenas para designar situações institucionais. E ainda, vamos nos referir a formativo para uma instância mais complexa, relativa à condição humana em seu sentido mais amplo. Portanto, perseguindo esse objetivo de configurar o professor em seu processo formativo, vamos partir dos ideais de formação das culturas mais antigas, para tentarmos desvelar os significados que foram instituindo-se.

O ideal formativo da cultura grega é central em nossa civilização e, por isso, por servir de modelo para a nossa formação pedagógica, influenciando paradigmaticamente nossa época contemporânea, é que pretendemos dar-lhe destaque, evidenciando a *Paidéia*. Vale dizer que os elementos da *Paidéia* grega não sobrevivem, no tempo, intactos. Não se trata de encontrar traços puros desse modelo nos tempos atuais. O que vamos ver é uma linha de influência no sentido de predominância, de tendência ideal que perdura e, a despeito de mesclar-se com outros modelos de outras épocas, faz-se reiterado.

Por outro lado, nossa referência centra-se na cultura alemã, que designa um sentido de formação expressa como *Bildung*. Esse é um conceito bastante complexo. Inúmeros trabalhos, inúmeros filósofos têm se preocupado em explorar esse termo. Para tentar reduzir essa complexidade vamos nos limitar à exploração do sentido que ganha expressão no período romântico, mais especificamente, no século XIX, por ter produzido uma profunda renovação teórica na pedagogia da época, influenciando algumas tendências contemporâneas. Nesse período, ligada a uma nova concepção do espírito humano, da cultura e da história e também, sendo uma reafirmação da educação e das relações educativas, da escola, da família como momentos centrais de toda formação humana, nasce uma nova idéia de formação – uma nova *Bildung*.

Estudando a História da Educação, encontramos manifestações marcantes dos ideais formativos da cultura grega e alemã, expressos nos respectivos termos:

Paidéia e *Bildung*, como já referimos, e que se tornam importantes pontos de análise para a compreensão dos diferentes significados atribuídos a esse ideal de formação humana.

2.1 PAIDÉIA

A palavra *Paidéia* aparece para representar a formação do homem na cultura grega. É a forma em que se expressa a cultura como totalidade da obra grega.

Representa um movimento espiritual de intenso valor, como sentido de formação humana e de ideal de formação educativa. Porém, o tema essencial da história da formação grega inicia, antes de tudo, com o conceito de *arete*. Não há uma tradução literal para o termo *arete*, mas a palavra “virtude” sem a conotação puramente moral, mas sim, como expressão do “ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro...” (JAEGER, 2003, p. 25) talvez pudesse exprimir o sentido equivalente.

Reportando-nos, então, aos tempos mais antigos da cultura grega, encontramos o conceito de *arete* (ἀρετή), que exprime a forma primeira, mais original e completa do ideal formativo grego, já que “...não se pode utilizar a história da palavra *Paidéia* como fio condutor para estudar a origem da educação grega, porque esta palavra só aparece no séc. V” (idem, p. 23). *Arete* é explicitado como um atributo próprio da nobreza, que o homem comum (um escravo, por exemplo) não a possuía. Era um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais como a bravura, coragem, força, destreza, eloqüência, capacidade de persuasão, que condensadas criavam um sentido explicitado na palavra “heroicidade”. Qualidades como essas, entre outras, deveriam ser desenvolvidas de forma que o homem atingisse o ápice em sua formação e alcançasse o grau supremo de excelência. Formação que se distingui da acepção mais ampla de educação, mesmo sendo ambas, produto de uma disciplina consciente. “A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior.”, o que não é possível sem uma referência, sem que seja dado ao espírito “uma imagem do

homem tal como ele deve ser” (2003, p. 24) O essencial desse espírito, é a sua beleza, no sentido normativo da imagem desejada como ideal.

No entanto, com o alargamento do ideal formativo, aquela educação que pregava o cultivo da ginástica, da música e da gramática, torna-se insuficiente e nasce um ideal voltado para uma formação geral, preocupado com o homem cidadão. Um homem orador que, além de honra e glória, era necessário a excelência física e moral, e para isso, precisava cultivar a beleza (*kalos* - καλος) e a bondade (*kagatos* - καγατος) atributos para o atingimento dessa excelência. O ***kalos kagathos*** grego era uma espécie de *Gentleman* inglês.

Porém, mesmo com as marcas que a tradição das culturas mais antigas, especialmente a cultura aristocrática, tenha deixado na formação posterior, o marco social da história da formação grega encontra-se na *Polis*. É a partir dela que se organiza o período mais importante da evolução grega, porque somente na “polis é que se pode encontrar aquilo que abrange todas as esferas da vida espiritual e humana e determina de modo decisivo a sua estrutura” (JAEGER, 2003, p. 107). A vida em comunidade, fecunda das *polis*, servia como uma espécie de canal para o influxo de orientação para seu próprio povo. Era a partir das polis que o povo nutria sua atividade espiritual.

Com a propagação dessas *pólis* gregas, surgem modelos políticos, sociais e culturais diferentes. Estas eram cidades-Estado, com forte unidade espiritual, independentes e que se autogovernavam. Tinham como característica, uma vida comunitária organizada em torno dos ideais formativos a que se propunham. Não eram fechadas, soberanas, mas abertas para o comércio, emigração e colonização.

Como *pólis*, Atenas e Esparta, ocuparam um “papel-guia histórica e idealmente”, onde a hegemonia, oscilava de uma para outra. Porém, no século V, Atenas com o predomínio de um ideal de formação “mais culto e civil, ligado à eloquência e à beleza, desinteressado e universal...” (CAMBI, 1999, p. 84), faz da educação, papel-chave de debates tendendo, esta, a universalizar-se. Esse ideal surge em função da influência que Atenas exercia sobre a Grécia, nesse período, criando a necessidade de ter uma burocracia culta, ou seja, ligada a uma cultura escrita, relacionada aos conhecimentos literários, filosóficos e também, de oratória. Isso levou o povo a dedicar-se mais a escrita, recusando de certa maneira, os trabalhos manuais e comerciais.

No entanto, a cultura grega, ainda, sob o jugo de Atenas, no século V-IV a C., começa a enfrentar uma fase de crise, paralelamente a mudança social. Em função de grupos sociais que emergiram, reivindicando uma política democrática, que favorecesse a troca de classes na gestão do poder, delineia-se uma nova cultura, junto a essa crescente mobilização social. Uma cultura mais crítica ao “saber religioso e mitopoiético, e mais técnico-científica, que exalta a dimensão livre e o livre exercício da razão próprios de cada indivíduo...” (ibidem, p. 85), uma cultura que submetesse à análise as crenças, ideais e princípios da tradição. Surge uma nova tendência, voltada para um homem mais livre, capaz de liberta-se das tradições, se estas fossem submetidas a exames críticos.

Foi, porém, com os sofistas, que a *Paidéia* expande-se em importância e significado, sendo referida como a mais alta *arete* (virtude) humana. É a partir deles que a *Paidéia* toma corpo de uma teoria da educação. É importante esclarecer que os sofistas eram adeptos de uma cultura que expandia através da arte, mais especificamente, na arte dramática (teatro), um ideal de conduta humana e que tinha uma força educativa muito forte. Essa cultura, pressupunha a existência de uma sociedade humana, que se converteu como ideal na educação. Por essa idealização, foram considerados os fundadores da ciência da educação e foi com a denominação de *techne*, e não de ciência, que os sofistas definiram sua teoria e sua arte educativa.

Com a ação dos sofistas, houve uma guinada na cultura tradicional. Estes, dedicavam-se aos grupos sociais emergentes, para que ingressassem na oratória, utilizando como meio os “discursos exemplares e argumentações erísticas (que punham em dificuldade o adversário)” (ibidem, p. 85). Assim, surge uma atenção voltada ao homem, bem como, para as formas de produzir seu discurso, ou seja, as técnicas. Colocando em questão o antropologismo, o relativismo de todo saber e ainda, às formas persuasivas do discurso, os sofistas indicam uma virada na cultura grega. Mas, somente a partir de Sócrates, com sua célebre expressão “conhece-te a ti mesmo”, é que se chega mais próximo de uma *Paidéia* como

...ideal de formação humana, da “formação de uma humanidade superior” nutrida de cultura e de civilização, que atribui ao homem sobretudo uma identidade cultural e histórica. “Ela não parte do indivíduo, mas da idéia. Acima do homem-rebanho, e do homem pretensamente autônomo, está o homem como idéia”, ou seja, “ como imagem universal e exemplar da espécie” (Jaeger) nutrida de história e capaz de realizar os princípios da vida contemplativa (*bios theoretikos*). Esse humanismo (ou *humanitas*) ninguém o possui por natureza, ele é fruto apenas da educação, e é o desafio máximo que alimenta todos os processos de formação (CAMBI, 1999, p. 87).

Essa idealização, propagada a partir da *paidéia* e que se coloca como um desafio à formação humana, no qual o Homem acima de seu “eu” individual devesse valorizar a espécie e representá-la culturalmente, transcende séculos de história e, embora não permaneça em sua forma original, predomina como uma tendência de ideal educativo remoto, mas valorizado.

2.2 BILDUNG

O termo *bildung*, do alemão, designa a idéia de formação, postulando um duplo sentido, isto é, como processo e como resultado de formação. Nessa cultura, o ser humano nasce indivíduo e está destinado a converter-se em pessoa pelo processo de formação, personalizando-se.

Esse modo de ver, coloca a educação em duas posições. Primeiro, de forma ativa, enquanto processo que retira do interior do homem suas capacidades para educar-se. Segundo, de modo passiva, porque resulta desse processo um produto acabado.

No primeiro caso, trata-se de produzir, no homem, uma consciência relativa de sua subjetividade, de produzir a noção de que a sua racionalidade, sua capacidade de agir e pensar são o fundamento de sua condição de existência. A formação não é dada de fora para dentro. Não há uma exterioridade, uma transcendência que forma o homem, mas, ao contrário, sua formação é produto de uma iluminação, um esclarecimento que resulta de sua própria razão.

No segundo caso, trata-se de perseguir um “modelo” de homem, um certo tipo humano que deve ser resultado desses processos todos. Relaciona-se a atividade do professor como produto, em função de ser “a forma interior conseguida

no educando”. De forma geral, o termo *bildung*, designava os processos mediante os quais o Homem deve ser trabalhado em seu estado ainda “tosco” e o processo resultante desse trabalho (CABANAS, 2002, p. 37-38). Quando o homem nasce, se nada for feito, não haverá o desenvolvimento de valores ou de princípios que regulem a sua ação. É no processo de formação que ele terá a oportunidade de formar seu espírito integralmente. Durante a vida o indivíduo vai personalizando-se, através do desenvolvimento de suas capacidades racionais e espirituais, aprimorando-as cultural e socialmente. Tornar-se pessoa, portanto, é um estado mais consciente, mais elevado de colocar-se no mundo e a partir dele, aperfeiçoar valores e princípios que orientem a própria vida.

Sendo o processo de formação pensado como produto da ação do professor sobre o educando, podemos pensá-lo como resultado de ações mediadas intencionalmente, por alguém orientado por uma concepção de educação. A concepção de como se processa essa ação, é que faz a diferença. Ou seja, pensar na formação, apenas como a ação do professor agindo sobre o educando, de modo a conseguir um resultado interno esperado, é desconsiderar a relação recíproca, deste, com o mundo. É no processo de interação que as capacidades evoluem. No entanto, conforme a visão da época, encontramos traços de uma concepção, que atribui à figura do professor, a responsabilidade de trabalhar o indivíduo em seu estado inculto, tornando-o capaz de evoluir de sua forma mais rude a um nível de maior excelência. Não se trata de colocar em questão as capacidades do professor, de conseguir resultados a partir de sua intervenção, mas de analisar como era concebida a função desse professor.

Também, perseguindo na análise do entendimento dos significados de formação, encontramos os termos *Plásma* e *formatio*, grego e latino, respectivamente, para designar a *Bildung*. Derivada do verbo bilden, cujo sentido é representar, formar, configurar, a palavra *Bildung*, em alemão significa, literalmente, “configuração”.

Na sua etimologia, vem a ser

... a configuração de uma matéria segundo uma forma preexistente ou uma imagem, e em especial o desenvolvimento que, de dentro para fora, se realiza num ser orgânico a partir de uma situação indeterminada até uma forma perfeita e, também, a própria forma.... (REIN apud CABANAS, 2002, p. 38)

O conceito expressa a existência de um modelo que servia de inspiração para fazer desabrochar as capacidades internas. Um modelo ideal, pré-determinado para a formação, que se dá continuamente, até atingir essa forma desejada.

Encontramos, ainda, a palavra *bildsamkeit*, usada na linguagem pedagógica alemã, como formabilidade, – “será a disposição do indivíduo para adquirir alguma característica;” (CABANAS, 2002, p. 38) – abrange mais um sentido de desenvolvimento de capacidades humanas. Assim, essa acepção, foi firmando-se pela possibilidade de configurar-se conforme as disposições naturais e sociais. Ou seja, uma predisposição para a aquisição de uma virtude moral ou ética, por exemplo. Cabe salientar que, conforme o pensamento da época, esta forma tem um sentido espiritual, uma conotação de total desenvolvimento, desencadeado pela educação. Razão pela qual, o termo formado representa a forma mais pura e completa da essência espiritual humana.

Essa expressão *bildung*, tomou uma característica mais técnica e fundamental na teoria da educação em meados do século XVIII. Nesse período o que restou do ideal grego de formação, do Homem belo e bom, ganhou espaço na literatura alemã, cujo representante mais eminente foi Goethe, e ainda, na Pedagogia neo-humanista dos liceus, que eram estabelecimentos de ensino, cuja tradição foi abalada por este novo ideal. Essa transcrição do ideal grego é considerada a base da reforma do ensino superior, do século XIX, nos Estados alemães, inspiradas por Humboldt.

A partir do ideal humanista dessa época, de que a pessoa caracteriza-se por um fim em si mesma, pela sua autonomia, dignidade e condição moral, e ainda, pela psicologização do conceito de força, introduz-se no humanismo alemão o conceito de formação. A idéia propagada, era justamente, de que a formação colocava em atividade todas as forças humanas para desenvolverem-se em seu “próprio *télos*”, isto é, seu próprio fim, entendendo-se que a formação só é possível como autoformação (idem, p. 39). A idéia de formação, passa então, a ser vista como uma ação recíproca entre as forças interiores de um eu emergente e o mundo, fim este, que só se realiza, se essa ação acontecer de forma livre, espontânea e ativa; “é uma livre tomada de posição que o indivíduo faz de si mesmo, como autodeterminação.” (ibidem, p. 39). Assim, a formação caracterizada como desenvolvimento de forças internas, ativa no Homem o que lhe é mais próprio – a razão, conferindo-lhe um traço mais humano.

Nessa Pedagogia do neo-humanismo, desenvolve-se uma reflexão sobre o homem, bem como, sobre a cultura e sociedade onde este deveria, idealmente, viver. Nomes como de Friedrich Schiller, Wolfgang Goethe e Wilhelm von Humboldt, firmam-se como idealizadores dessa nova pedagogia. O tema dominante era o da *Bildung*, que

aponta na direção de um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica (CAMBI, 1999, p. 420).

Harmonia e equilíbrio passam a ser palavras de ordem, no sentido da busca de uma realização através das capacidades intelectuais, morais e sentimentais. Harmonia entre instinto e razão, entre individualidade e sociedade, inspirada, inclusive, na cultura clássica grega, onde esse ideal foi mais plenamente atingido. A arte ganha importância e torna-se fundamental nesse processo formativo porque, é através dela, que o homem pode equilibrar suas forças interiores com suas necessidades. Ou seja, através da arte pode-se elaborar um “equilíbrio de necessidades e de liberdade, de intelecto e sentimento” (ibidem, p. 421).

Dentro desse espírito de equilíbrio interior, proporcionado pela arte, a qual dava condições de extravasar os sentimento, outro representante, que se ocupou dessa questão, foi Friedrich Schiller.

Schiller, era defensor de um ideal de formação que conjugava “nobilidade moral” e “felicidade”. Buscava reafirmar um ideal de homem, cuja harmonia entre sensibilidade e razão, fossem expressas através de uma estética. Esta ajudaria, inclusive, a resolver o problema político, porque segundo seus preceitos, uma das vias de se chegar a liberdade era através da beleza. O meio para se alcançar esse novo tipo de homem era a educação. Contudo, isso só se realizaria através da educação dos sentimentos. A arte, então, passa a ser a grande responsável por realizar a “união do possível com o necessário”, até porque, pensava-se que através da beleza educava-se para a verdade.

Goethe, manifesta-se valorizando, no plano do conhecimento, uma “recomposição das atividades intelectuais com as manuais”. Valorizava, também, a estética nas expressões da escultura, pintura, canto e poesia. No plano da concepção de mundo, valorizava o respeito às questões principais da vida: o

respeito a si próprio, à natureza, à arte, ao universo e a Deus. Sua defesa pelo “respeito” origina uma relação muito estreita com a experiência religiosa (CAMBI, 1999).

Portanto, para compreendermos melhor a relação entre o que Schiller e Goethe, difundem, é especial dizer que o próprio ideal de formação propagado por esses dois filósofos, é a própria *Bildung*, com uma versão de integralidade. Ou seja, suas concepções de base educativa eram caracterizadas pela harmonia entre natureza e razão; uma *Bildung* entendida como formação integral do homem.

Humboldt, por sua vez, teve o importante papel de reafirmar o valor da educação humanística e, em especial, o valor das línguas clássicas. Concebida como um fator de mediação entre o Homem e o mundo, a linguagem ganha incontestável importância como elemento constitutivo da essência desse Homem e, portanto, toda teoria de formação humana, tê-la-ia que considerar. Como fator de mediação entre o Homem e o mundo, realizava um intercâmbio, uma relação recíproca de convivência, proporcionando ao homem sua formação. Nas palavras de Cabanas podemos entender melhor: “Da linguagem devém o mundo para o Homem e o Homem para o mundo” (2002, p. 44).

Humboldt ao defender a importância do conhecimento das línguas clássicas como elemento formativo, além do domínio da língua materna e idiomas estrangeiros, foi contrário a tendência de sua época. Era um período voltado para a exaltação das ciências e da matemática, e também, para a educação elementar. Contrapondo-se, então, a essas questões, elabora um plano de reformas, que segue da educação elementar até a universidade. Como reforma educativa, propunha que o objetivo de toda escola deveria ser o de “fornecer apenas uma educação humana geral”. Este plano de reformas foi pensado a partir de uma fase “elementar”, seguido de uma fase chamada “escolar” (ou média), e por fim, a chamada “universitária”.

Não vamos nos detalhar nos princípios básicos de cada uma, porém, a fase universitária interessa-nos, porque foi com Humboldt, com sua reforma de ensino, que se institucionalizou a pesquisa como trabalho científico educativo. E, centralizando sempre nosso olhar para o ensino superior, para o professor universitário, torna-se pertinente analisarmos concepções renovadoras e, que de certa forma, apontam para um aspecto priorizado nos dias de hoje – a pesquisa.

Humboldt expôs sua idéia de universidade renovada em 1810, concretizando-a em Berlim. A universidade, para ele, deveria ser o “lugar onde o

estudante “realiza pesquisas por sua conta, enquanto o professor orienta tais pesquisas”.(CAMBI, 1999, p. 423). Focalizava este trabalho na “unidade da ciência” e no empenho individual. Priorizava este momento individual como “essencial e qualificante” para a realização do trabalho voltado à pesquisa, pois considerava a aula coletiva um aspecto secundário.

Nota-se a vertente de um movimento de fundação e reformas de universidades. O modelo alemão é historicamente indiscutível para a inserção da pesquisa com cunho científico.

Portanto, a teoria alemã de formação, marca uma fase que se assenta no ideal humanista e resgata, dessa forma, a idéia cristã de que o Homem é um ser histórico e que por isso, evolui permanentemente. Notamos nesse registro todo, que o pensamento alemão sobre formação, estendeu-se aos aspectos morais, além dos intelectuais, visando à plenitude de um caráter sólido.

Percorrendo um pouco essa trajetória histórica, da cultura grega e alemã, para compreendermos os significados atribuídos ao longo dos tempos à formação, expressas especialmente, pelos termos *Paidéia* e *Bildung*, queremos salientar, com base nos estudos realizados, que se torna impossível obtermos um único conceito relativo aos significados dessas terminologias. Talvez, achar um termo aproximado que expressasse o significado, ainda fosse possível, mas assim, correríamos o risco de não contemplar algum sentido mais específico. No entanto, o que podemos inferir a partir dessa breve explanação que realizamos, é que, de diferentes modos de ser apresentada, a idéia de uma formação integral foi projetando-se, ligada ao desenvolvimento de capacidades internas, espirituais, voltada sobretudo, aos princípios que eram disseminados nas diferentes épocas.

Tanto na *Paidéia*, quanto na *Bildung*, encontramos um sentido de formação integral. Essa idealização pretendida tanto por meio da arte, das letras, como de uma cultura geral, primava por uma humanização.

Ressignificando a *paidéia*, hoje, a denominaríamos de cultura, de educação ou ainda, de outra palavra que abarcasse tudo o que realmente significa em termos de formação humana, nesse nosso tempo, se isso fosse possível. Esses significados atuais, dizem respeito ao desenvolvimento do ser humano como indivíduo, que necessita fazer desabrochar todas as suas capacidades plenas. Diz respeito ao indivíduo socialmente situado, cujas ações repercutem-se nas gerações futuras e, num âmbito maior, na própria espécie. Diz respeito, ainda, às concepções em

relação as formas de tratamento dadas as questões sociais, políticas, econômicas, técnico-científicas e culturais, numa época em que é possível estabelecer relações entre os povos, de forma global. São tantos e tão variados os fatores que constituem o sentido da palavra formação, que se torna desafiador tentarmos fazer um esboço daquilo que realmente entendemos ser a mola mestra de uma formação para a atualidade. É desafiador expressarmos essas idéias, em função dos diferentes contextos que se imbricam nesse espectro de formação, porém, vamos determo-nos mais nos aspectos relativos a formação docente, por estarmos perseguindo essa idéia, neste trabalho.

Partindo do princípio de que o processo de formação é inerente à vida, os meios que favorecem esse desenvolvimento têm suas raízes na esfera social. Exceto o desenvolvimento das funções biológicas e físicas, os demais fatores que constituem o ser humano precisam ser alimentados pela intervenção social e educativa.

Nesse prisma, podemos entender a formação, como um processo que prepara a pessoa para viver nesse contexto social e, ao mesmo tempo, proporciona a retirar dele, todos os elementos necessários para seu desenvolvimento. Essa sucessão de operações, não se dá de fora para dentro, mas através da interação de um “eu” com a realidade de mundo a seu alcance. Decorre dessa relação, situações que desencadeiam novos conhecimentos e novas sensações. Articular os conhecimentos, sentimentos com uma atuação coerente na sociedade, é portanto, um processo formativo.

Tomando também, a formação como um processo interior, mas mediado pela ação do professor, como uma atividade de promover meios para que o indivíduo possa aperfeiçoar suas capacidades, queremos refletir sobre esse profissional que exerce a complexa tarefa de ampliar essa possibilidade humana. Sabemos que não é uma tarefa sustentada unicamente pelo professor. Apenas seu papel é instigar o desenvolvimento, pressupondo-se uma preparação e uma qualificação para proporcionar os meios necessários para que isso ocorra.

Por isso, que pensando nessa atividade exercida pelo professor, é importante considerarmos os conceitos impregnados ao longo da história sobre seu significado, para compreendermos melhor seu papel no contexto educacional.

Um breve resgate histórico nos fará entender como originou-se o sentido dado a sua função.

2.3 ESBOÇO DOS SIGNIFICADOS DE SER PROFESSOR

A palavra professor passou a fazer parte do vocabulário português, apenas no século XV. Provém do termo latino “*profiteri*” “que significava declarar-se, fazer uma declaração, confessar ou dar a conhecer;”. Igualmente, encontra-se

...na raiz da palavra “*professio*” que designava profissão, isto é, o ato de professar os votos religiosos ingressando ou comprometendo-se de modo definitivo com uma ordem ou congregação religiosa. Tratava-se, portanto, de adotar um estilo de vida. A profissão dos votos significava o compromisso de professar uma religião dentro das normas e regras próprias da ordem ou congregação. Professor era, pois, aquele que fazia profissão de, aquele que se dedicava a alguma coisa (ROSSATO, 2006, p. 111).

Ser professor significava um compromisso consigo próprio, firmado pela consciência de ser uma missão a desenvolver ao longo da vida. Era mais que exercer uma profissão, era antes de tudo, um estilo de vida adotado e que estava submetido, de certa maneira, a parâmetros. Era, sobretudo, um testemunho de vida.

Embora o professor tenha sido reconhecido como um elemento importante na formação básica da criança, seu papel de mestre oscilou entre prestígio e desprestígio, chegando a ser relegado a um simples instrutor. Por isso, que é importante entendermos as variações desse papel de educador, ocorridas desde a antigüidade até hoje, para entendermos algumas modificações no reconhecimento social e até em algumas formas de agir, como profissional da educação. Fazendo uma breve retrospectiva tomaremos como ponto de partida a figura do pedagogo, que se instaura como um acompanhante da criança, na Grécia antiga. O Pedagogo acompanhava as crianças até a escola e em parte, exercia a função de mestre, ou pelo menos, de repetidor do que era ensinado. Era um escravo, algum estrangeiro, que era escolhido para assumir a função de zelar pela criança.

A forte influência em nossa cultura, deu-nos a condição de sermos herdeiros de algumas tradições, colocando, inclusive, à função de educador uma missão muito grande, como cuidar, proteger, ser responsável por, entre outros aspectos. A tradição grega antiga, projetou na figura do pedagogo, uma missão de zelar pela criança, de cuidá-la em sentido pleno. Uma certa confusão em relação a real função do professor decorre, inclusive, desse tempo, imprimindo uma característica de servilismo.

Podemos analisar a imagem do professor, também, a partir do que Rossato (2006) nos apresenta sobre a existência de quatro figuras que aparecem ligadas ao professor nas universidades, na Idade Média, que mostram a variação da importância em função da tarefa exercida.

Primeiro, em um patamar de maior destaque, aparece o doutor ou grande mestre, que era aquele que possuía uma teoria própria, uma doutrina própria contribuindo, desta forma, para o conhecimento em algum campo específico. Existiam em minoria, mas o reconhecimento recebido era notável.

Seguindo o mestre, interpretando e explicando sua doutrina, aparece o discípulo, cuja origem do termo é latina – *discere* – que significa aprender. Aprender e, conseqüentemente ensinar uma doutrina, era sua função; daí deriva o sentido de seguidor, de alguém que seguia a doutrina de um mestre, dando continuidade ao seu trabalho.

Em um nível abaixo do discípulo, aparece o leitor, aquele que apenas lia as lições do mestre. O termo lecionar, deriva da palavra *lectio* que é igual a lição ou *lectiones* que é o mesmo que lições. Lecionar passou, portanto, a significar aquele que ensina, aquele que transmite as lições prontas. Também aqui, como no tempo da Grécia antiga, onde o pedagogo repetia o que deveria ser aprendido, percebemos mais uma tendência do exercício profissional: transmitir passou a ser o viés da ação pedagógica e demorou muito anos, para ser entendida a partir de uma visão epistemológica, com o fim de fomentar a criação de conhecimentos.

Ainda, numa escala mais inferior estava o copista – “... aquele que simplesmente reproduzia os textos, ou copiava os textos para os alunos, uma vez que não havia imprensa e as bibliotecas eram extremamente pequenas” (idem p. 112). Um resquício dessa ação pode ser observada por muitos anos, na prática dos docentes, como uma atividade de aula. Copiar era uma forma de fazer a criança aprender.

Ligada ao ensino e muito próximo do professor, aparece o termo “docente” derivado do latim – *docere* = ensinar, que contém sua raiz na expressão grega *docxa* = verdade. Como o professor ensinava e não podia ser qualquer ensinamento, mas uma essência verdadeira, uma doutrina aceita, o sentido também é derivado e confirmado pela expressão “dogma”. Dogma que significa uma verdade incontestável, também, derivada do termo *docxa*.

Posteriormente, professor fixou-se com o desígnio de profissional que dá aula. Mas, para chegar a essa noção, antes o

...professor era aquele que se identificava por um modo de vida próprio e que tinha um estilo próprio de viver. Havia, pois, uma identidade entre profissão e vida. Com a evolução, a palavra “professor” passou a designar aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa e se identificou com aquele que dá aula sobre algum assunto, noção que se conserva até os dias de hoje (ROSSATO, 2006, p. 112).

Analisando, hoje, a palavra professor sob um aspecto pleno, vemos que tem uma propriedade peculiar, ou seja, ela designa alguém capaz de ter uma bagagem própria para ensinar a outros, alguém que tem uma visão de vida, que produz conhecimentos, que atua em um espaço próprio. Porém, a aspiração atual é de um professor com mais autonomia e capaz de gerar novos conhecimentos através de sua práxis. Nisso, reside a intenção de um profissional menos técnico, menos reprodutivo e mais especializado.

De acordo com nossa pretensão em olhar como é ser professor, queremos evidenciar a expressão que o autor coloca, de que havia uma identidade entre profissão e vida. Observamos que desde o início, o exercício profissional estava atrelado às condições de vida pessoal, ou seja, à trajetória particular a qual, hoje, tratamos com maior reconhecimento como elemento de formação profissional. As experiências vividas, eram antes, consideradas mais como parâmetros de conduta, revelando condições de aceitação para ser professor, do que propriamente, elementos para reflexão e conseqüente aprendizagem sobre o que constitui esse professor. Também, por essa vigilante maneira de viver e como pessoa que educava, o professor, tinha o dever de ensinar pelo próprio exemplo, imprimindo-lhe uma imagem de forte e harmonizado. Remanescentes de uma paidéia antiga, princípios como a força, coragem, bravura, eram característicos de alguém que atingia uma condição suprema através da aquisição de uma cultura. Presumimos que daí decorreu alguns clichês, como por exemplo, os que propagaram a falsa ilusão de que o professor, ao entrar em sala de aula, devesse esquecer todos os seus problemas. Obviamente, sabemos da importância de separarmos as situações para não fazermos da sala de aula, palcos de dramas pessoais, mas compreender a totalidade do ser é um requisito básico, para também, compreendermos suas ações.

Portanto, percebemos que ser professor tem um significado relacionado à trajetória de uma vida inteira e, não apenas de um percurso como profissional.

O foco do olhar atual, permite-nos compreender que a trajetória de vida pessoal é um componente essencial na estruturação e formação da carreira.

2.4 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA MAIS ATUAL

Nas últimas décadas, a questão da formação docente e da profissionalização tem sido foco de pesquisas. Inclusive, esta questão tornou-se de interesse, por entendermos que há, na atualidade, um movimento cuja intenção é redefinir a função de professor. É central em pesquisas, a análise desse tema, no sentido de uma nova interpretação, até para desmistificar conceitos impregnados por uma tradição cultural antiga. A preocupação de pesquisadores em traduzir o processo formativo em um cenário atual, frente à vertiginosa transformação da sociedade, resultou em um novo significado. E, entendendo-o como um processo que atravessa a vida dos sujeitos, revelou novas possibilidades de formação. A concepção de uma formação como produto acabado, pronto em um tempo definido, foi sendo substituída pelo conceito de formação permanente. Novo entendimento, novos caminhos de constituição e, portanto, novos desafios.

Atualmente, podemos contar com as significativas pesquisas de alguns estudiosos, trazendo uma outra concepção sobre o processo de formação. Estes, evidenciam as Histórias de Vida como fator preponderante na constituição do ser e como tal, em seu processo educativo, definindo-a como uma metodologia de pesquisa-formação, na qual a pessoa é simultaneamente objeto e sujeito da formação (NÓVOA, 2004) . A forma mais evidenciada de explorarmos as histórias de vida, hoje, volta-se para a estratégia narrativa, ou seja, uma modalidade em que o sujeito ao retomar percursos idos, retira saberes a partir de uma reflexão, entendendo como é, e o que é. A partir da reflexão é possível o sujeito dar-se conta o que ele fez com o que os outros queriam que ele fosse. Entre os estudiosos das narrativas das histórias de vida como modalidade de formação encontramos Gaston Pineau, Christine Josso, Pierre Dominicé, Matthias Finger e António Nóvoa,

difundindo essas pesquisas e influenciando fortemente algumas pesquisas brasileiras.

É uma consciência que emerge, efeito de reflexões, de que o processo de formação se dá ao longo da vida.

A necessária interligação entre os diferentes momentos da vida, revela ao sujeito que deles se apropria criticamente, uma identidade em movimento. As implicações dessas investigações sobre o processo de formação nas concepções atuais, principalmente no cenário educativo, trouxeram um novo enfoque e a crescente necessidade da implantação de novas teorias. Essa indicação de uma nova teoria, é fruto da análise e, conseqüentemente, da adesão às idéias de Christine Josso, em relação a sua defesa de uma “teoria da formação”. Para um entendimento mais perfeito, vamos transcrever sua posição:

Sabemos muito sobre o ser humano, graças às observações e teorizações da psicologia, da sociologia, da antropologia, das neurociências etc., mas nenhum destes discursos sobre os efeitos da aprendizagem dá acesso à maneira como cada aprendente faz, vive, pensa, na imbricação destes registros do conhecimento. Como alguns reclamam “uma ciência do homem”, de nossa parte, reclamamos o advento de uma ciência da formação, para que fique bem claro que os discursos das Ciências da Educação, citados anteriormente, devem ser redimensionados e que devemos encontrar o seu devido lugar ao lado de um campo teórico com o seu próprio olhar: o da formação (JOSSO, 2004, p. 213).

Concordamos com a defesa de uma teoria de formação centrada na visão de que as trajetórias de vida constituem-se processos formativos. Porém, alertamos que essa teoria, que em nosso ponto de vista, deve fazer parte dos currículos dos cursos de formação profissional, não pode ser “teórica”. Ou seja, não deve ser apenas uma experiência de relatos do que existe de concreto sobre as pesquisas, mas deve fazer da própria experiência do sujeito, uma teoria educativa, envolvendo a própria vida em formação, inserida em seu próprio contexto.

Talvez tenhamos que avançar muito, ainda, em termos de pesquisas brasileiras, para que essa idéia de se implantar uma teoria de formação, seja realmente concretizada. Cabe às instituições educacionais, discutirem a importância e a viabilidade de uma proposta como essa, para definirem suas matrizes curriculares de forma a privilegiarem um tempo, talvez ao longo de todo o curso, para uma disciplina que, gradativamente, se dedique a trabalhar o processo de vida como modalidade de formação. A exemplo de Portugal, essa modalidade de

formação é desenvolvida sob a forma de seminários ou, até mesmo, de cursos específicos, voltados para a possibilidade do sujeito adquirir conhecimentos sobre sua trajetória de vida. Os cursos são programados, orientando o participante a seguir etapas evolutivas, aprimorando sua reflexão e o entendimento de si, proporcionando-lhe condições, para que a partir dos indicativos que possui, possa definir-se como pessoa e especialmente, como profissional. Portanto, essa teoria como estamos chamando, desencadeará um processo evolutivo de formação, guiado para a análise da vida, concomitantemente com as demais teorias científicas que preparam o profissional para sua inserção no campo de trabalho. É importante ressaltar que não se trata de uma exposição particular, como um conteúdo a ser aprendido, mas sobretudo, de uma estratégia de trabalho que direcione a análise das peculiaridades vividas, intensificando ou remodelando formas de viver. Acreditamos que desta maneira, a formação se efetivará mais conscientemente.

A formação para a profissão docente, na atualidade, impõe uma preparação crítica em relação às formas vigentes de propagarmos as rotinas no campo educativo. É preciso rompermos com determinadas tradições para que se efetive um novo dinamismo na conduta profissional, valendo-nos dos desafios como forma de aprendizagem. É preciso indignarmo-nos com as modestas condições em que se realizam a profissão; com o amadorismo que nos choca ao detectarmos “receitas” didáticas sendo transmitidas de boca-em-boca; temos que indignarmo-nos com a alienação e com o conformismo, expressos num tom de imobilismo, ao ouvirmos expressões como esta: “este ano não atingi meus objetivos, mas o ano que vem, vai dar certo... é outra turma”. E esta que passou, como fica seu tempo perdido? Há uma moratória para que o aluno recupere o que lhe foi negado? Os objetivos de cada professor devem estar sempre em consonância com as necessidades da turma. Aí, tudo desenrola-se de forma satisfatória.

É preciso portanto, fazermos do processo de formação, um meio de qualificação que desacomode o profissional e que este não repita a velha tradição de, simplesmente, dar aula. É preciso que os professores assumam-se como sujeitos do conhecimento. E, como nos afirma Nóvoa, “Ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos encontra-se muito daquilo que ensinamos” (2007, p. 27).

Para discutirmos a formação docente, hoje, é preciso pensarmos na transitoriedade dos discursos políticos e nas leis que regem a educação, que afetam diretamente a ação profissional. A política de orientação para a educação varia

conforme os interesses do poder no comando. A comunidade educativa, muitas vezes, sofre repercussões de decisões administrativas, em razão da ideologia dos governos vigentes, que provocam rupturas nos processos em andamento e, assim como Arroyo, nos atrevemos a "... supor que o excessivo olhar "político" pode ser um empecilho" (2001, p. 195). O excessivo olhar político para a educação, muitas vezes, ultrapassa os interesses educacionais. Salvo algumas proposições relevantes para a educação, a política utiliza-a como um campo fecundo para mobilizações de uma pretensa hegemonia, tornando-se assim um empecilho no desenvolvimento de projetos já instaurados. Alegamos isso, pela observação de acontecimentos dos últimos tempos, pois, presenciamos uma série de alterações no sistema educacional, visando mais à implantação de uma ideologia política, do que propriamente, uma solução para os problemas da educação.

Por isso que, para falarmos da profissão docente, é necessário refletirmos sobre a situação política, social e econômica, que incide na preparação e na atuação do profissional. Esses fatores ajudam a consolidar o conjunto de saberes, competências e valores indispensáveis ao exercício da profissão. Em outras palavras, a formação docente deve ser analisada levando-se em conta o jogo de forças contraditórias conjunturais e estruturais da sociedade (PIMENTA, 2002).

A formação sistemática, institucional, tem como princípio, qualificar o profissional para o mercado de trabalho, de forma que este acompanhe as transformações sociais. Mas até que ponto as instituições conseguem dar conta da crescente evolução e ritmo acelerado de mudanças que demandam da ciência e tecnologias desenvolvidas? A morosidade da burocratização que regula o funcionamento das instituições e dos cursos superiores, muitas vezes, acaba travando o alcance de metas que poderiam ser atingidas mais rapidamente. Mesmo se aceitando a idéia de que a formação do professor não ocorre somente no espaço universitário, mas a partir da inserção ativa na sociedade, é preciso prepará-lo para as alterações vertiginosas do mercado, no qual pretende atuar. Mas o que é, e como formar para essa sociedade mutante? Fomos buscar em Marques, um sentido para essa indagação.

...entendemos a formação como o processo de acesso à generalidade da cultura humana, movimento a um tempo intelectual e histórico, que na sociedade atual, se realiza como formação profissional, isto é, como inclusão no coletivo de uma profissão inserida, por sua vez, no amplo espaço público da sociedade global, espaço da palavra e da ação com vistas à emancipação humana (1992, p. 178).

Notamos, nas colocações do autor, um sentido de crescimento e autonomia fundamentais para garantir o direito de agir em um espaço demandado pelo conhecimento epistemológico e social sobre a realidade da profissão. Suas palavras, incitam a idéia de uma intervenção consciente, refletida de forma que não haja uma acomodação perante as dificuldades prementes. Por isso, é que aceitamos que é impossível pensar no processo de formação distanciado dos processos da profissão. Nossa preocupação nesse desenvolvimento, é com os que preparam os profissionais, com relação a forma como concebem a própria profissão. Confirmamos isso, quando encontramos em Pérez Gómez que “A função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa.” (2000, p. 353). Portanto, a profissão é, ao mesmo tempo, um processo revelador e formador de concepções sobre seu próprio desenvolvimento.

2.5 O PROFESSOR E A SUA PROFSSIONALIZAÇÃO

Referimo-nos diversas vezes sobre a questão da profissão, porém, cabe aprofundarmos o que entendemos por esse processo. A relação que se estabelece entre o que realmente fazemos durante a profissão com o que pensamos ser, pode ser interpretada através do movimento de profissionalização, cuja intenção é “renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor” (TARDIF, 2002, p. 246). Partir de uma reflexão acerca do que fazemos, pode ser o ponto inicial de uma abordagem sobre a natureza dos conhecimentos empreendidos.

Mais uma vez levantamos nossa questão central: como é conceber-se professor? Agora, queremos pensar mais detalhadamente, no professor imerso em seu contexto profissional. Sabemos que não há um rigor científico e técnico, como norma para o desenvolvimento da profissão de professor, mas entendemos que é preciso muito conhecimento e muita astúcia para o enfrentamento da profissão,.

Conforme nos coloca Esteve, “uma das habilidades nas quais devemos formar nossos atuais professores é a capacidade para assumir situações de conflito” (2004, p. 133). Talvez o maior desafio da formação profissional seja esta, a de preparar para a busca de soluções práticas, objetivas e inovadoras, pretendidas para a plenitude das capacidades humanas.

Compartilhamos, também, das idéias de Pérez Gómez quando cita a interferência da concepção na ação. Somos o que pensamos e agimos conforme nossas convicções. É o ponto de partida para o engendramento e luta da conquista do que nos propomos, pois, a partir daquilo que acreditamos, perseguimos nosso objetivo. O conhecimento relativo à profissão é um elemento de formação, à medida que revela as matizes conceituais e suas dimensões. É importante considerarmos algumas delas para um melhor entendimento sobre a profissão e para isso, elegemos como pontos de análise, as dimensões histórica, sócio-política e pedagógica da profissão como bases de formação, por serem talvez, dimensões que se entrelaçam e abarcam as demais.

2.5.1 A dimensão histórica da profissão como elemento de formação

Se percebemos que ser professor é constituir-se por e através de um processo histórico, recompor e acompanhar os rumos desse percurso, nos faz entender muito dos significados que se instituíram ao longo dos tempos.

Como afirma Cambi,

A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, *deve-se* remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido (1999, p. 37)

Recompor a história, enquanto profissionais, é um exercício de situarmo-nos no tempo e no espaço. É um processo, que nos permite perceber quem somos em função da adesão e do sujeitamento aos propósitos traçados. Em decorrência desse entendimento é preciso situarmo-nos no cenário atual, fazendo nossa própria história, ou seja, dando o rumo que pretendemos a essa história, guiando-a a partir

da tomada de consciência da possibilidade do devir. É preciso também, direcionarmos as metas na obtenção de resultados significativos, que dêem sentido a nossa profissão.

Achar o sentido da profissão, não implica, simplesmente, contentarmo-nos com o que realizamos, mas explorar o significado do que realizamos. É tomarmos consciência do porquê fazemos determinadas coisas. É procurarmos medidas para solucionar questões como esta: “como responder aos desafios simultâneos, e às vezes contraditórios, de democratização, mundialização e fragmentação que incidem sobre a sociedade e o ensino superior?” (TRINDADE, 1997, p. 55)

Saber para que fim atuamos no campo educativo é mais do que necessário como atributo profissional, é desvincularmo-nos daquela tradição caricata de um professor modesto, condescendente e subserviente. Estas características expressam um perfil profissional de tempos mais remotos, mas que acabam por refletir-se, hoje, se realmente o profissional não tiver consciência de seu papel. Portanto, achar o sentido e dar o rumo que se quer a profissão, decorre da clareza histórica e das possibilidades reais sobre a atividade escolhida.

Muitos profissionais que adentram o campo da docência, especialmente os oriundos de outras áreas, que não seja a da licenciatura, desconhecem a trajetória histórica da profissão e, inclusive, as variações do papel que exercem. Desta forma, sem muita certeza, passam a reproduzir o que acham ser significativo na ação docente. Assim, também acontece com as instituições de ensino. Recebem o profissional e já os consideram professores, desobrigando-se de lhes proporcionarem as condições para que se tornem oficialmente professores (Pimenta & ANASTASIOU, 2002, p. 104). Portanto, eles não questionam sobre os acontecimentos anteriores a sua época, o que fizeram e o que foram os profissionais.

A identificação com a profissão, começa antes mesmo do ingresso no curso de formação; começa com a escolha profissional, que pressupõe um conhecimento histórico e social. Sem a pretensão de discordarmos do que Garcia (1999, p. 177) coloca, de que, “Não existe modelo de formação com maior tradição e reconhecimento do que os cursos de formação.”, perguntamos, até que ponto essa tradição revela a verdadeira face profissional?

Talvez, essa nova tendência de uma formação mais ampla, considerando todos os espaços e tempos de vivências, comece a mexer com o imaginário dos professores, levando-os a uma consciência mais crítica de seu papel.

A dimensão histórica da profissão, também, revela outras imagens que perpassam a ação docente. Sucintamente, queremos trazer a questão da feminização, como uma das arestas da profissão e para isso, vamos nos deter no histórico apresentado por Oliveira (2004, p. 161-174).

A mulher adquiriu o direito à educação em 15 de outubro de 1827. Nessa época, surgem as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário. Apesar de ter um perfil de conquista, esse fato serviu para acentuar a discriminação, porque só eram admitidas na escola primária e não podiam ministrar geometria. Como o ensino dessa disciplina era critério para a equiparação dos níveis salariais, as professoras obviamente, ganhavam menos que os professores, embora a legislação regulamentasse a equivalência de salário para ambos os sexos. Reforçando a desigualdade no tratamento à mulher, aparece o fato de ter sido vedado prosseguirem em seus estudos, mesmo com a fundação das instituições para preparar os professores para a prática docente. Era somente permitido o acesso às escolas normais. Outra questão, relacionada ao gênero, também acentua a desvalorização como profissional: a concepção de que o magistério constituía-se numa forma de continuar exercendo a maternidade. É nesse contexto que a mulher desenvolve a profissão do magistério, “envolvida por uma ideologia masculina que determinava e mesclava sua influência na postura adotada pelas mulheres dentro e fora do lar” (2004, p. 163). Até o fenômeno da feminização, deu-se em função dos homens abandonarem a atividade docente, porque esta não representava mais uma ascensão social, visto que, a industrialização e a urbanização ampliaram as oportunidades de trabalho, do campo masculino.

Em decorrência da possibilidade das mulheres trabalharem no magistério, as Escolas Normais de Ensino Médio, passam a ser as responsáveis pela formação da maioria das profissionais do mercado. Fatores como a facilidade de ingresso, o curto prazo de formação, e especialmente, por ser um meio disponível para obtenção de um título, que permitia uma atividade profissional, atraía a população feminina para a realização do Curso de Magistério.

Porém, o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), criado e dirigido por Anísio Teixeira, no início dos anos 40, começa a importante realização

de pesquisas sobre a formação de professores. Realizada nessas Escolas Normais de Ensino Médio, as pesquisas colocaram em evidência o distanciamento e a impropriedade dessa formação em confronto com as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade, para uma população significativamente ampliada. O distanciamento entre o curso e a realidade resultava em despreparo para a ocupação escolhida.

As pesquisas realizadas deram o embasamento para propostas discutidas nas Conferências Brasileiras de Educação, em 1980. Estas, apontaram para a necessidade de uma transformação crescente da formação dos professores para a escolaridade básica, a ser realizada em nível superior. Também, foi discutida a especificidade do pedagogo, já que este, entre suas habilitações, comportava a Habilitação Magistério. Somente com a LDBEN/96 é que se cria a exigência legal da formação do professor de séries iniciais, em nível superior. Embora esta lei deixe uma brecha, em relação à permanência do professor sem a devida formação, ainda pelo período de dez anos, tenta implantar uma saída, criando os Institutos Superiores de Educação. Fora das Universidades e com modelos já questionados, por serem voltados apenas ao ensino e não a pesquisa, comprometem o conceito e a identidade do profissional a ser formado (PIMENTA, 2002).

Porém, uma das conquistas profissionais, dos últimos tempos, foi o fato de ser colocado em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional (especialmente salários), em anos mais recentes. O empreendimento dos sindicatos de professores na luta por melhores condições de trabalho, a partir dos anos 80, contribuiu para que isso acontecesse. Delineia-se, a partir de então, questões sobre profissionalização e desenvolvimento profissional como preocupação nacional. Contudo, ainda, a profissão professor precisa ser redimensionada, para que os direitos e deveres profissionais possam ser exercidos com maior dignidade social, política e, historicamente, melhor projetados.

2.5.2 A dimensão sócio-política e econômica da profissão como elemento de formação

Ao exercer sua atividade docente, o professor realiza, ao mesmo tempo, uma ação social e política. Sua ação não é neutra, está carregada de tradições e de novos propósitos que se projetam nas formas mais variadas de manifestações, como na linguagem, na postura e nas reivindicações.

A extensão, dessa ação educativa, vai além do espaço da sala de aula, abrangendo o âmbito da comunidade educacional e da sociedade em geral. A intervenção dos profissionais da educação, nesses espaços, procede-se como um fator potencializador de análise crítica dos fatos, à medida que sua ação social e política, dirigir-se para essa meta. Da ação pedagógica para a sócio-política presume-se uma expansão de intenções e condutas que façam a diferença na vida em sociedade, ratificando o verdadeiro sentido da educação.

Outra questão principal na dimensão sócio-política da profissão, é a de que o professor precisa ser visto como um produtor do conhecimento, ator de sua produção intelectual, para deixar de ser desvalorizado socialmente. Isso, é uma decorrência do século XX, quando os professores passaram a fazer parte de uma organização estatal, submetidos a missões que lhes confiavam, sendo associados a executores. Nem vamos detalhar a questão de que, anterior a isso, eram associados a um corpo eclesial que tinha por base os princípios da obediência e da vocação. Essas idéias são colocadas por Tardif, evidenciando que a questão dessa desvalorização não é mais um problema epistemológico ou cognitivo, mas político (2002, p. 243). Tanto a sociedade, como os próprios professores, acostumaram-se à visão de uma profissão orientada, além da questão legal, pela vontade política.

Atualmente, algumas manifestações contrárias à verticalidade do tratamento dado a essas questões, operam-se no campo da profissionalização. Uma delas, decorre da necessidade de tirar a profissão da condição proletária que há muitos anos, vem sucumbindo. É interessante salientar que algumas pesquisas sobre o processo de proletarização dos trabalhadores em educação, apontam para um duplo processo. De um lado, a categoria proletariza-se quanto aos salários que recebe e as condições de trabalho. O descompromisso com a efetivação de um projeto de investimento financeiro para a educação, tanto para possibilitar melhores condições

de vida e uma conseqüente qualificação profissional, como para suprir as precárias condições de trabalho, tornou-se uma prática comum às autoridades administrativas, em nosso país. Proletarizado, o profissional da educação se vê obrigado a vender sua capacidade de trabalho. O panorama dessa realidade profissional nos mostra jornadas intensas de trabalho e baixas rendas salariais, dando, inclusive, um status de semiprofissão.

Por outro lado, a categoria proletariza-se, ao tomar consciência de classe, de categoria mesmo, que organiza suas lutas, reivindicando condições mais justas de trabalho. Classe de trabalhadores assalariada, mas com potencial para articular um movimento que avance na conquista de suas metas. Essa idéia pode ser relacionada com as colocações de Enguita, de que

Em sentido estrito, um grupo é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei (1991, p. 42).

Nesse sentido, a profissão não está sendo sucumbida totalmente, mas está emergindo de uma supressão de um longo tempo. A aparente autonomia concedida, até então, pode se tornar uma conquista real, pela competência profissional.

Se o grupo docente se encontra catalogado na coleção de grupos ocupacionais que compartilham, ao mesmo tempo, de uma profissionalização e proletarização, precisa se erguer dessa condição subestimada, ampliando seu prestígio e seu poder, impondo-se cada vez mais pela especificidade de seu trabalho. Assim poderá aproximar-se mais de uma profissionalização, principalmente por ter a seu favor, fatores como: a impossibilidade da substituição da atividade humana pela máquina, a igualdade de nível de formação entre os docentes e as profissões liberais, a crescente atenção dada à problemática da educação e a importância do setor público frente ao privado.

Entre a proletarização e a profissionalização, move-se a atividade docente. Ao perguntarmos qual dos pólos tende a se fixar esta atividade, podemos pensar se não seria demasiado acomodado, concordarmos com Enguita, quando afirma que:

Nada permite esperar que os docentes venham a se converter finalmente em um grupo profissional nem em um segmento a mais do proletariado, no sentido forte desses dois conceitos. As mudanças sofridas pela categoria, assim como os conflitos em curso e as opções presentes, movem-se dentro de um leque de possibilidades cujos extremos continuam contidos dentro dos limites da ambigüidade própria das semiprofissões. Trata-se, sempre, de ganhar ou perder um pouco de algo, não de escolher entre o branco e o preto (1991, p. 50).

Contudo, a luta por prestígio social não se esgota, pois há uma trilha a ser percorrida ainda, que é tema de debates: a unidade profissional. Nesse enfoque, talvez, a profissão comece a ter um novo perfil e a luta intensifique-se, produzindo os resultados esperados pela categoria profissional. Queremos deixar claro que não estamos desconsiderando a dimensão geográfica de nosso país, nem as particularidades de cada região e as variáveis que incidem nessa possibilidade de união. Porém, insistimos numa maior aproximação entre professores que não se reconhecem como pares, como colegas e atribuem críticas a seus trabalhos, enviesando a própria intencionalidade da educação.

Apenas para encerrar, aqui, nosso ponto de vista, mas, sem a intenção de finalizar o debate, queremos corroborar as idéias expostas, com a afirmação de Tardif, que diz: “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros” (2002, p. 244)

Essa análise expressa o que é mais central na luta por mudanças na categoria profissional – sua unidade.

2.5.3 A dimensão pedagógica da profissão como elemento de formação

As contribuições importantes da ciência exigem uma nova dinâmica educacional e novos procedimentos pedagógicos. No entanto, o termo pedagógico difundiu-se pelo campo da educação, sem mesmo, uma clareza sobre sua especificidade. Ora abrange tudo que é correlato ao fato educativo, ora aparece atrelado a um fator mais técnico da profissão, sendo confundido com questões didáticas. A pluridimensionalidade da educação, talvez, tenha colaborado para isso, juntando-se a resistência de posições quanto à identidade científica à Pedagogia. Há

posicionamentos bem distintos em relação à organização do conhecimento pedagógico, existindo, de um lado, um segmento de pedagogos querendo dar um fundamento teórico à prática, de outro, os que discutem sobre o campo científico e epistemológico da educação denominando-o de Pedagogia.

No entanto, para fins de análise dentro do contexto da profissão, que é nosso ponto de interesse, vamos partir de uma concepção sobre o que vem a ser o pedagógico, fazendo um recorte das colocações de Mizukami (2004, p. 39) sobre a base de conhecimentos para o ensino, cujo estudo foi centrado em Schulman. Esta base “consiste num corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino”. Mizukami explicita que para Schulman, esta base de conhecimentos “se refere a um repertório profissional”, contendo categorias de conhecimentos que o profissional do ensino precisa para promover a aprendizagem dos alunos. É importante salientar que essas idéias foram desenvolvidas a partir de um modelo que considera o conceito de ensino como profissão. Dentre as categorias definidas por Schulman queremos destacar a que se refere ao conhecimento pedagógico geral.

O conhecimento pedagógico geral engloba teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; inclui conhecimentos sobre características e processos cognitivos dos alunos; sobre contextos micro e macro educacionais; sobre planejamento; sobre a documentação legal que orienta a profissão e demais registros pertinentes. Ainda, envolve o conhecimento de outras disciplinas, que colaboram para a compreensão de conceitos dentro da área específica; envolve conhecimento sobre o mercado de trabalho, para a necessária coerência do que o profissional propõe. As políticas públicas e os programas destinados a educação, também fazem parte desse conjunto de conhecimentos pedagógicos.

Encontramos ainda, outras idéias que fortalecem essa posição de que o pedagógico não está centrado apenas numa cadeia de técnicas e métodos - como uma tendência que popularizou-se por muito tempo – mas, numa visão onde

O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual todos contribuímos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Ai está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e preconceitos e tantas outras dimensões que, mesmo que não as reconheçamos como importantes, permeiam o trabalho educativo. É nesse sentido que o ensino é um significativo espaço de formação (CUNHA, 2001, p. 85).

Relacionando as colocações de Mizukami e Cunha, vemos uma aproximação muito grande, no que se refere ao sentido pedagógico. O ponto central percebido em ambas, é o da amplitude do campo pedagógico. Delimitado à área profissional, esse campo contempla vários fatores, que correlacionam-se, formando um conjunto de conhecimentos que orienta e reitera o pedagógico. Dar-se conta da conexão que se estabelece entre esses conhecimentos, amplia a consciência profissional, tornando-a mais coerente com o tipo de educação que se requer para os tempos atuais.

Se a dimensão pedagógica da profissão é um elemento de formação, desconsiderar algum desses “conteúdos”, significa restringir o campo de conhecimento geral, do próprio profissional. Tanto o professor que atua, quanto o que está em processo de formação inicial, precisa deter-se nessas peculiaridades da profissão, para ampliar seu conhecimento e não confundir o que é pedagógico com didático.

Brevemente analisamos algumas dimensões da profissão professor, que são em nosso ponto de vista, fundamentais para consolidar as concepções de quem se forma. Embora a formação seja um processo contínuo, os primeiros contatos com a profissão, que se dão através das universidades, inclusive pelas práticas pedagógicas e estágios desenvolvidos, são determinantes para uma aceção sobre o trabalho docente. Por isso que ter noção do espectro profissional, é bem mais que conhecer apenas algumas particularidades sobre campo de trabalho ou atividade que engloba. Esse espectro engloba um campo muito vasto de conhecimentos que são determinantes para o sucesso individual e coletivo dos profissionais.

2.6 A UNIVERSIDADE COMO CAMPO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Não há nada de inédito ao enunciarmos que a universidade é um meio de formação, se nos referirmos apenas a sua população acadêmica. No entanto, se olharmos pelo prisma da tendência que vigora, da formação do profissional, a partir da sua profissão, vamos descobrir alguns dados a mais sobre a multiplicidade de funções, dessa instituição.

Neste espaço institucional, o professor universitário tem uma significativa representatividade. Antes visto como detentor de um conhecimento especializado, como um especialista, portanto, agora é tomado como um agente em formação pelo seu próprio processo profissional, razão pela qual, será referência para analisarmos a universidade como campo de formação.

A função de todo educador, defronta-se com os desafios que emergem da crescente evolução da ciência. Desafios que emergem da sociedade, onde as relações sociais tornam-se cada vez mais complexas e dinâmicas; desafios que surgem com as novas tecnologias e a transformação da rotina de vida. Em decorrência disso tudo, requer-se uma educação que proporcione aos indivíduos, os necessários instrumentos para uma atuação de qualidade, em suas esferas de ação. Uma educação que prepare os homens para interagirem socialmente com capacidade para enfrentarem a diversidade de situações que se apresentam. Isso, exige do profissional uma capacitação, também, para poder atender essa demanda. Como e onde o professor adquire essa capacitação requerida? Ou melhor, pode-se adquiri-la em um tempo definido para a atuação profissional? Sabemos que há, sim, uma preparação inicial que garante a inserção no campo profissional.

A qualificação é condição essencial para a inserção no quadro profissional da instituição de nível superior, expressa por uma titulação, embora esta, muitas vezes, não corresponda ao desempenho desejado. Por isso, vamos trilhar por alguns caminhos que indiquem possibilidades de ampliação dessa qualificação, a partir da inclusão no campo institucional. Espera-se, não uma inclusão passiva, voltada apenas para o ensino, mas voltada a atender e articular o tripé educativo pretendido pelas IES, de ensino, pesquisa e extensão.

Primeiramente, vamos nos deter no sentido dessa trilogia, já conhecida como objetivo institucional.

Pedro Demo (2002) chama atenção para esta trilogia oficial, propondo que o ensino seja substituído por educação, de modo a “evitar o instrucionismo que nos assola”; que a extensão esteja inserida na organização curricular, não apenas como uma proposta eventual, mas como “alma do currículo”; que a pesquisa torne-se além de um princípio científico, um princípio educativo, baseado na elaboração própria.

Notamos a iniciativa de muitas instituições no sentido de atender essas funções educativas. Porém, em outras, presenciamos um distanciamento entre o que oferecem em termos de formação, com aquilo que se pretende de desempenho dos indivíduos, que por elas passam.

Esta observação leva-nos a crer que é tarefa da própria universidade promover a conscientização daqueles que nela exercem a docência. As iniciativas para este fim, devem estar voltadas a perspectivas críticas e inovadoras, favorecendo os meios para uma autoformação. Através da realização do que se propõe – de promover o ensino, pesquisa e extensão – a IES abre espaço para uma educação mais coerente com o tipo de sociedade que se tem e que se quer. Promove, desta maneira, um processo recíproco de formação, ao envolver acadêmicos e professores num movimento dinâmico, cíclico, de expectativas e necessidades, que se dirige para a concretização de uma proposta que, pelo menos em parte, responda a todos.

Para tanto, é fundamental que as universidades reconheçam-se como gestoras de um processo intenso e contínuo de formação. Esta se desenvolve mais coerentemente, através da concretização da trilogia educativa de ensino, pesquisa e extensão.

A extensão, às vezes, encarada como consequência das outras duas finalidades, na verdade, é o ponto de ação, é o fim essencial do ensino e da pesquisa. Sem a possibilidade de uma aplicação prática, não haveria razão para um empreendimento na pesquisa e, sem uma investigação contingencial, não haveria razão de se propor uma atividade social. Ensinar apenas de forma verbalística e livresca, revela o descompromisso profissional.

Por isso, negamos práticas universitárias centradas na falsa ilusão de educação, quando, por exemplo, aparecem como uma proposta de extensão específica, estanque, desvinculada do contexto, mais no sentido de comprovar a existência de alguns projetos assistenciais, do que propriamente uma articulação entre pesquisa e extensão.

Os professores, cientes da exigência que se impõe entre objetivos e demandas de uma educação voltada para uma prática social, a qual deixam de realizar, passam, muitas vezes, a experimentar uma sensação de desconforto, que os impulsiona em direção a execução de uma atividade que justifique tal propósito. Ao executarem projetos fechados em si mesmos, camuflam o que deveria ser uma prática contínua, com a aplicação de uma metodologia reducionista. Embora isolados, os efeitos podem gerar contribuições positivas, porém, a intenção é outra. Uma verdadeira extensão tem assentado uma proposta corrente, curricular, como parte do trajeto formativo de todos os envolvidos. As grandes universidades européias, por exemplo, “não conhecem o termo extensão, porque julgam que garantir à sociedade acesso qualitativo ao conhecimento e educar os jovens é o que se espera basicamente” (DEMO, 2002, p. 08). Isso confirma a relação entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão, que deve ser fortemente construída, de modo a refletir-se em uma prática pedagógica decorrente do convencimento de que

A idéia de indissociabilidade precisa ser construída como uma síntese dialética no interior do ato pedagógico. Isso implica conceber um paradigma de ensinar e aprender ancorado num outro paradigma de ciência, conhecimento e mundo, diferenciado desse que tem marcado nossa prática universitária. Portanto, não se trata de pensá-la como uma questão metodológica, ou mesmo de uma integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, trata-se, sim, de pensá-la como uma questão epistemológica numa dimensão cultural (FERNANDES, 1998, p. 100).

Não adianta mudarmos a prática, se não mudarmos a concepção. A primeira é decorrência da segunda, pois, a iniciativa de uma nova ação, gera-se da segurança de conhecermos o que a fundamenta, dando significado e possibilitando a continuidade de propostas que resultem em novos desafios. Isso, se dá num movimento contínuo e não intermitente, extrínscico, como afirma Demo.

Confirmando que a universidade deve cumprir com os seus três principais fins, Boaventura de S. Santos (2006, p. 188), intensifica essa idéia, explicitando como objetivos, a investigação, o ensino e a prestação de serviços.

Entendemos que investigar o contingente social, significa tomarmos conhecimento sobre os fenômenos sociais, como objetos de estudo; a investigação educativa propõe transpor o vazio entre teoria e prática, entre o foco de interesse e a ação, formando e transformando o conhecimento, enquanto experiência através da própria investigação (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 101). É a aproximação do interesse

com a concretização de uma ação, que leva à descoberta, e à conclusão de novos conhecimentos.

Ensinar é dar condições aos sujeitos aprendentes (professor aluno) a qualificarem-se para uma inserção profissional ativa e segura na sociedade.

Prestar serviços, neste sentido, não significa que os agentes em formação, atuem no sentido técnico, reprodutivo, mas com diferenciais teóricos e práticos que otimizem a vida em sociedade. É importante a universidade demonstrar seu compromisso social, pois, prestar serviços à sociedade, é devolver-lhe meios para um maior crescimento.

Pormenorizando cada um desses objetivos, poderemos entender conseqüências práticas, a partir de sua interligação, no contexto da instituição formadora.

O processo de ensino, na unidade dessa trilogia, apontada por Demo e Santos, tem por finalidade preparar a pessoa para ser um ator ativo e atuante no meio acadêmico e fora dele. Fica evidente que essa preparação precisa ser realizada nos palcos da vida, ou seja, no efetivo intercâmbio com o contexto da sociedade. “O ensino tem uma intencionalidade, persegue certos ideais e costuma ser praticado apoiando-se em conhecimentos sobre como funciona a realidade na qual intervém” (SACRISTÁN, 2000, p. 199). Conhecer a realidade é mais que ser informado sobre ela, é apropriar-se da problemática social, como integrante e co-responsável pelas mudanças que advêm do contingente atual e das que precisam ser implantadas. Ser expectador dos problemas sociais e manter-se inerte, é atestar-se inoperante, por não exercer seus direitos e deveres como sujeito consciente.

Se ensinar é indicar possibilidades de formação, o profissional necessita tornar possível os meios de consolidar conhecimentos em situações práticas, de maneira que estas, sejam em si mesmas, uma aprendizagem.

Entretanto, referindo-se ao ato de ensinar como um dos componentes da docência, Enricone mostra-nos que “é mais complexo do que muitas pessoas acreditam, incluindo docentes, que podem ter uma enganosa concepção simplificada da responsabilidade do que é ensinar” (2005, p. 95). Se o ensino é um processo realizado reciprocamente, entre professor e aluno, ambos são responsáveis em fazer com que se efetive uma educação com significado para suas vidas.

O aluno tem que entender o “como” e “para que” vai utilizar os conceitos aprendidos, articulando-os com os conhecimentos de base, tornando-se autor de

sua aprendizagem. Diante disso, o professor, não pode esquecer que o aluno é detentor de um conhecimento previamente elaborado e que, muitas vezes, serve de resistência às inovações e, só à medida que for construindo novos conhecimentos, inquietando-se com suas concepções, é que vai modificá-las. E para isso, é importante dar-mos conta de que “a construção ou reconstrução do conhecimento pelo aluno depende da presença e colaboração de outros, sozinho o aluno não pode realizá-la” (GRILLO, 2004, p. 74). Isso reforça o aspecto “solidário” do ensino, embora o aspecto “solitário” seja uma lógica, porque só se realiza pelo próprio aluno. Tudo que aprendemos, basicamente, tem participação de outros, seja pela intervenção direta, seja pela observação, seja pelas teorias alheias, as quais nos apropriamos e inferimos novos conhecimentos, enfim, há uma relativa interferência em nossa trajetória de construção de conhecimentos.

Frente a essa possibilidade, o professor deve promover a integração entre os colegas, no sentido de desafiarem-se, para pôr à prova seus conceitos. Nisso, reside um ensino provocador em que o professor exerce o papel de mediador, de negociador do debate que se instaura. Sua atuação implica mediar e orientar as discussões, com base nas teorias que domina e nas experiências acumuladas, evitando que as discussões caiam no reducionismo do senso comum.

Evidente que outras relações pedagógicas precisam ser criadas, o professor passa a ser o mediador entre a cultura oficial e a cultura dos alunos, ele já não é a fonte básica do conhecimento, mas sim, responsável pela qualificação e pela interpretação do conhecimento existente e da produção do conhecimento novo (Freire e Shor 1987); o aluno deixa de ser o elemento passivo que recebe o conhecimento pronto para se tornar parceiro do professor no processo de ensinar e aprender, intervindo nesse processo com suas *dúvidas* construídas no enfrentamento da *leitura da realidade* com o conhecimento posto (FERNANDES, 1998, p.100).

Nesta visão colocada por Fernandes, o professor deixa de ser o ponto central em sua aula e passa a ser mais um elemento de intercâmbio cultural. Desafia e é desafiado, sendo responsável em gerenciar as discussões, assegurando a qualidade. A *dúvida* e a *leitura da realidade* são componentes que incitam à pesquisa e à extensão, colocando o conhecimento numa posição mais episteme. Confrontar o conhecimento posto com a realidade percebida, favorece a ampliação do senso crítico, ao mesmo tempo, que leva à mobilização de possíveis soluções às contradições encontradas.

É fundamental incitar os acadêmicos, no ensino universitário, tanto quanto os docentes, a adquirirem uma concepção de que desenvolvimento e qualidade são sinônimos de sabedoria. Não uma sabedoria justaposta, mas ao contrário, gerada pela interligação dos conhecimentos, ampliando a capacidade conceitual; um conhecimento construído interativamente com o contexto real. Desta forma, a teoria ajuda a reinterpretar os conhecimentos elaborados pela experiência prática.

Com esta visão, entendemos que educar e promover um ensino de qualidade é utilizar ferramentas que indiquem soluções para os desafios propostos. Por isso, a pesquisa deve ser utilizada em razão de ser um dos mecanismos de formação que se ajusta à vertiginosa evolução do mundo.

Ensinar com e para a pesquisa é instigar a curiosidade e a iniciativa de encontrarmos algumas respostas pretendidas, não impossíveis. Respostas estas, como sinônimos de preparação para a vida; de autoformação que sustente a complexa relação existencial no mundo de hoje.

Porém, se estamos defendendo que ensinar é promover meios para uma autoformação e, se estamos evidenciando a pesquisa, faz-se necessário que pensemos sobre como o docente adquire essa formação, tornando-se um pesquisador e um disseminador dessa prática. Contudo, nossa preocupação não está somente na aplicação e sim, na concepção e rigor do uso desta prática, evitando a banalização e a redução do valor que se propõe. Os extremos de simplificação da atividade, como a exacerbada formalização, colaboram para o distanciamento de sua finalidade. É necessário que a pesquisa seja encarada como “... expediente permanente de aprendizagem e atualização...” (DEMO, 2002, p. 12). Quando analisamos o que autores como Demo, Santos, entre outros tantos, colocam sobre a importância da pesquisa como instrumento de formação, confirmamos nossa expectativa de que está sendo atribuído a ela uma relevante significação e que vem ganhando o reconhecimento pretendido, mesmo nos níveis anteriores a pós-graduações. Por exemplo, Maria Isabel da Cunha, escreve em seu artigo - Ensino como Mediação da Formação do Professor Universitário – que “O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal” (2001, p. 79) Podemos tomar esse enunciado como um alento frente a incerteza de que o ensino no nível superior, vem atendendo esse requisito básico de formação profissional. Pois, percebemos que nem sempre foi assim, como nos mostra novamente Cunha.

A concepção de que a formação do professor universitário se ergue atualmente sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas. Entretanto, nem sempre foi assim. O modelo histórico do ensino superior no Brasil, em seus primórdios, foi preocupado mais com a formação profissional do que com a geração de novos conhecimentos (CUNHA, 2001, p. 79).

Atualmente, presenciamos uma forte tendência em relação à mudança de concepção sobre a atividade docente, uma relativa preocupação com a construção de um conhecimento próprio, que sustente a atividade profissional. A pesquisa tem sido, todavia, considerada e indicada como um meio viável e adequado para essa construção.

Também, encontramos em Grillo a afirmação de que “É cada vez mais reconhecida a idéia de que a pesquisa é uma prática indissociável do ensino, devendo, por conseqüência, fazer parte tanto da formação do professor como da sua prática docente” (2005, p. 46). Essa idéia de indissociabilidade, que vem adquirindo força e propagando-se através das produções de pesquisadores, certamente, chegará aos professores ainda desprovidos dessa consciência, fazendo com que pensem sobre suas próprias finalidades. Se os cursos de formação instigarem à pesquisa, sucessivamente, esta se estenderá para as práticas profissionais, confirmando que, ao formar o professor, forma-se também.

Em síntese, percebemos perfeitamente nas palavras de Cunha, como também, nas de Grillo, que a pesquisa é um meio de desenvolvimento do processo de formação. Por isso, deve ser alimentada pelo incentivo tanto institucional, através das políticas de investimento, como pela sociedade, instigando informações. Através de uma “política científica”, é necessário criarem-se ambientes acadêmicos, cujo fim, seja a reconstrução de conhecimentos pela pesquisa. Dessa idéia, resulta a mudança da definição de professor: “... professor não é quem dá aula, mas quem se compromete a fazer o aluno aprender. Para tanto, precisa, primeiro, saber aprender [...] não se aprende sem pesquisar e elaborar” (DEMO, 2002, p. 13).

Mais uma vez, percebemos a indiscutível importância atribuída à pesquisa, como meio de desenvolvimento e, junto, ao papel do professor, não como transmissor do que sabe, mas como alguém capaz de indicar possibilidades de construção de novos conhecimentos. Para isso, a instituição formadora deve primar pela pesquisa, reconhecendo seu papel “tanto como princípio científico, quanto como princípio educativo ...” (idem, p. 12). A pesquisa efetuada com base nesses

dois princípios, faz com que o sujeito seja autor de suas idéias, “reconstruídas com mãos próprias” e, portanto, mantendo uma atitude mais crítica frente aos fatos.

Nesta ótica, a instituição de ensino superior deve preocupar-se em formar um profissional pesquisador, com uma prática arraigada por um processo de formação permanente. Este deve valer-se da pesquisa como meio de emancipação pessoal e também, como profissional, levar seus alunos, igualmente a uma emancipação. “Atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução” (CUNHA, 2004, p. 529). Portanto, não basta praticar a pesquisa como procedimento metodológico puro e simples, porque isto não garante a produção de conhecimentos. É interessante especificarmos que essa metodologia a que nos referimos, diferencia-se de uma metodologia investigativa, a qual propõe “que os alunos aprendam a observar, a formular questões ou hipóteses de pesquisa, a selecionar dados e instrumentais que lhes permitam elucidar as questões e as hipóteses formuladas e sejam capazes de expressar seus achados e suas novas dúvidas” (ANDRÉ, 2000, p. 21). Esta proposta, se difere do tipo de metodologia, inclusive do senso comum, que serve para dinamizar o ensino, sendo circunscrita a um episódio de aula.

É preciso fazer da prática da pesquisa uma atitude espontânea e eficiente, resultando num desenvolvimento cognitivo e social, como expressão de emancipação. Conhecimento, poder decisório, intervenção e satisfação são componentes de um estado de emancipação, que não significa independência total, mas uma interdependência dos fatos da realidade e do mundo, sabendo coordená-los para o bem próprio. A emancipação é um estado de ser em constante renovação.

Entretanto, se queremos a emancipação através da educação, modificando o *status quo* que reforça a passividade, esta tem que ser realmente um mecanismo que acione a libertação dos indivíduos, desativando a posição de receptores e de conseqüentes colaboradores da situação vigente. Emancipar através de um ensino qualificado é garantir condições para uma cidadania responsável e transformadora e, neste caso, o professor exerce um papel fundamental, que é o de instigar o alcance dessa meta.

Por fim, associando as idéias expostas até aqui, sobre ensino pesquisa e extensão, relativas a funções da universidade, podemos concluí-las, frisando a importância da aplicação desses mecanismos de formação. Retomamos alguns

pontos que achamos fundamentais nessa abordagem: a indissociabilidade entre os três aspectos, legitima-os como formas de acionar uma aprendizagem concreta; a emancipação, fruto do conhecimento adquirido por estas práticas, assegura ao indivíduo uma condição espontânea e segura de colocar-se frente aos desafios do mundo; a concepção inovadora, resultante da aplicação dessa experiência favorece uma aceitação e conseqüente mobilização à demanda sócio-política e educacional.

Concluindo, ainda, reforçamos que a universidade, em nosso ponto de vista, é a grande responsável por ser a articuladora e disseminadora dessa trilogia educativa, a que nos referimos, inclusive, no sentido de cumprir com a determinação legal, expressa na Lei Nº 9394/96, em seu art. 43, sobre as finalidades do ensino superior: “III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”.

Desta forma, a transformação da sociedade será resultado da transposição dos conhecimentos elaborados. O acadêmico e o profissional poderão agir eficazmente nas mais diversas situações, valendo-se das competências adquiridas, enquanto agentes em constante formação.

3 A CULTURA DOCENTE

Nessa abordagem sobre cultura, nossa intenção é continuar focalizando o professor universitário, contextualizado no seu espaço de trabalho, no seu grupo institucional e, portanto, na sua cultura docente. Porém, inicialmente, vamos partir de alguns conceitos relativos a essa temática, procurando entender as matizes que configuram seu sentido mais geral e que, de certa forma, servem de base para as culturas mais específicas. A seguir nos deteremos na análise de Pérez Gómez, compreendendo particularidades da cultura profissional de professores.

Uma das primeiras formulações do termo cultura se deve ao antropólogo Edward B. Taylor, o qual a define como 'aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade' (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 13).

A partir dessa primeira concepção, no campo da antropologia,

prevaleceu a interpretação da cultura como uma complexa herança social, não-biológica, de saberes, práticas, artefatos, instituições e crenças que determinam a controvertida textura da vida dos indivíduos e dos grupos humanos (Malinowski, Sapir, Mead) (ibidem, p. 13)

Ainda, encontramos conceituações de sentido semelhante, como:

A cultura de um povo envolve seus modos de viver, seus sistemas de valores e crenças, seus instrumentos de trabalho, seus tipos de organização social, seja ela familiar, econômica, educacional, trabalhista, institucional, política ou religiosa, além de todas as dimensões éticas e estéticas, bem como seus modos de pensar e fazer (MORAES, 2001, p. 121).

Na análise desses conceitos podemos inferir que cultura, de modo geral, é o que dá sentido aos intercâmbios entre membros de uma determinada comunidade, seja ela social, educacional ou outra organização, mas, interligada por elementos que permeiam todo tipo de relações em seu interior. A convivência humana não se estrutura de forma solta, dissoluta, ela se mantém em razão das afinidades de representações que os indivíduos possuem, as quais, os aproximam. O que dá sentido a essa convivência e a esse intercâmbio decorrente, é expressa como

cultura, que se mantém como base para solidificar as relações num determinado contexto.

Como é próprio das relações humanas um movimento, uma dinâmica envolvendo os processos de comunicação, comportamentos, jeitos de ser de cada indivíduo, que resultam em modificações, em função desses intercâmbios coletivos, assim, também, acontece com a cultura. Ela não permanece estática, sofre mudanças conforme as interpretações que os indivíduos e grupos fazem. É um produto conseqüente do convívio, ao mesmo tempo, em que determina a forma de organizar as ações particulares e coletivas desse convívio, numa comunidade. Embora não assuma diretamente a função de regra, indica dentro de um sistema micro e macro de relações, formas adequadas de relacionar-se. As normas para organizar as relações interpessoais estão implícitas nesse sistema cultural, ou seja, conforme a cultura de um determinado povo ou grupo, as pessoas vão reproduzindo e recriando suas atitudes. Assim, vão fixando seus *ethos* próprios.

Pérez Gómez (2000), ao abordar a questão da cultura, chama atenção para duas características presentes em seu conceito, que é o caráter ambíguo e o caráter de negociação que aparecem nas mediações culturais. A cultura é em si, um contexto ambíguo e necessita ser interpretada pelos membros que dele fazem parte. Como conseqüência das fecundas transformações da vida e pelo fato dos indivíduos participarem ativamente na cultura e, ainda, em função da ação criadora que estabelecem, organizam o seu convívio e dão significações a suas experiências. Assim, são influenciados por essa cultura que produzem e que são, concomitantemente, produzidos por ela. A relação dialética que se institui possibilita a ampliação de representações e de novas experiências, modificando, mesmo que de forma cautelosa, a referência cultural antes instaurada. Essa intervenção na cultura, gera novos comportamentos e, isso, decorre do caráter de negociação. Para um melhor entendimento do que acabamos de referir, vamos analisar o que Pérez Gómez nos coloca:

A cultura não é um conjunto de determinações e normas claras e precisas, é antes de mais nada, um conglomerado aberto de representações e normas de comportamento que contextualizam a rica, mutante e criadora vida dos membros de uma comunidade e que vai se ampliando, enriquecendo e modificando precisamente como consequência da vida inovadora daqueles que atuam sob o guarda-chuva de sua influência. Por isso, a cultura oferece sempre um espaço de negociação de significados e se recria constantemente como consequência deste mesmo processo de negociação. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 60-61)

Como percebemos, a cultura não é um sistema de representações fixas, acompanha a dinâmica das transformações que ocorrem dentro de um contexto social, mesmo sendo ela, elemento determinante desse contexto, organizando e caracterizando as relações nas circunstâncias que se apresentam. Considerando o caráter ambíguo e o caráter de negociação, que aparecem como características de uma cultura, podemos dizer que a entendemos como uma tessitura viva, dinâmica, que necessita ser reinterpretada pelos membros que se situam nesse contexto cultural, como é também, uma criação desses membros que "...organizam suas trocas e dão significados a suas experiências em virtude do marco cultural em que vivem..." (ibidem, p. 61).

A cultura é um processo que caracteriza indivíduos e grupos, numa época, num tempo e num espaço determinados. Eles - indivíduos e grupos - atuam demarcando no espaço social, um modo específico de viverem, assinalando um modo de intervenção que os caracteriza e os distingue dos demais. A essência de um grupo não reside na similitude entre seus membros, senão na interdependência. Sendo, o grupo uma pluralidade de indivíduos que estão em contato uns com os outros, que se consideram mutuamente e que estão conscientes de que têm algo significativamente importante em comum, identificam-se pela função que têm a realizarem e pela definição dos papéis a exercerem. Nessa agregação, é possível destacarmos algumas vantagens da convivência em grupos, especialmente em ambientes de trabalho e, um dos fatores mais importantes, é que estes, oferecem potencial para a sinergia. Ou seja, através da ação simultânea de seus membros, através da associação de diversos fatores de forma ordenada, contribuem para aumentar a eficiência do próprio grupo. Por exemplo, em situações de trabalho e na falta de um especialista para apreciação sobre um determinado assunto, o grupo consegue realizar melhor um julgamento, do que um indivíduo apenas. Em decisões mais arriscadas, o grupo é mais criativo e inovador. Também, é vantagem na divisão

e compartilhamento das tarefas para solução de problemas, pois, tornam-se ágeis nas articulações necessárias.

Os grupos também agem como sistemas sociais e representam oportunidades para satisfações pessoais. Um exemplo, neste caso, são equipes multifuncionais que auxiliam na conquista de promoções por possuírem credibilidade e força pelo reconhecimento do grupo. Tendo este, um desempenho eficaz, o ambiente de aprendizagem colaborativa que se forma, ajuda seus membros a adquirirem e a melhorarem suas capacidades. A própria expectativa do grupo em relação à atuação de seus participantes, são potenciais influências em seus comportamentos. Em outras palavras, poderíamos dizer que o indivíduo ao pertencer a uma equipe, sofre uma certa influência em seu comportamento, em função do que os outros esperam que ele seja ou realize. Não significa que este indivíduo não esteja sendo autêntico em sua forma de ser, mas, justamente pela possibilidade de adequação, permite-se ajustar aos parâmetros e expectativas a ele atribuídas. Desta forma, podemos admitir que o grupo auxilia no crescimento e portanto, na satisfação pessoal.

Nessa visão de sociedade dividida por grupos característicos e com finalidades diversas, queremos analisar a cultura daqueles que se formam, por exercerem uma atividade profissional comum. Nesse sentido, nossa atenção volta-se para os profissionais da educação, para a cultura profissional, a qual, Pérez Gómez, chama de **cultura docente**. O que distingue e particulariza os professores, firmando uma cultura específica?

A cultura docente se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões (2001, p. 164).

Conceituar a cultura docente requer a compreensão das diferentes manifestações que permeiam os espaços educativos. Todas as manifestações compõem uma cultura geral e particular, que fazem emergir disposições de agir em consonância com as representações que vão se consolidando; é a propagação de uma imagem, de uma forma de conceber-se. São significados relativos a uma profissão que podem ser tomados como conteúdos a serem aprendidos. O fato de existir algo que caracteriza coletivamente um grupo, ajuda a mantê-lo unido e a

assegurar uma estabilidade frente à diversidade, ou pelo menos, a manter um equilíbrio, um consenso na divergência. No entanto, novas demandas e novas possibilidades alteram a cultura. Por isso, que pensar sobre a Instituição de Ensino Superior, é pensar a ação pessoal e coletiva, tanto na esfera local como global. Pensar o docente é pensar na cultura instalada, que

...se encontra na atualidade vivendo uma tensão inevitável e preocupante entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto, caracterizado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos do livre mercado mundial e, entre as rotinas, as convenções e costumes estáticos, inflexíveis e opacos do sistema escolar (HARGREAVES, 1994 apud PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164)

Apesar da cultura ser uma representação instituída pela força de seu significado, está submetida à instabilidade do contexto real. As interferências da evolução social desestruturam conceitos arraigados, que se firmaram como estrutura de poder, como equilíbrio de interesses. A tradição vai aderindo novos elementos, os quais vão configurando um novo perfil cultural, mas que continua sendo o fundamento que orienta e dá segurança às relações sociais.

Frente ao acelerado e complexo crescimento social, tecnológico e científico, os docentes sentem-se inseguros e indefesos, por não saberem como responder a essa complexidade e, portanto, buscam respaldar suas ações na cultura, porque esta dá sustentação frente à inconstante realidade. “A cultura docente proporciona significado, abrigo e identidade aos docentes nas incertezas e conflitantes condições de trabalho” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165). O fato de assumirem a cultura docente, seus valores e suas formas de atuar, os professores sentem-se mais seguros e protegidos pela força e pela rotina do grupo e pelos sinais de identidade da profissão. Como forma de prevenir problemas e conflitos com as famílias e com gestores administrativos, uma das estratégias usadas por eles, é a reprodução de métodos e estilos habituais, evitando qualquer nova apreciação que venha a desestabilizar sua forma de agir. Por isso, que a cultura docente é importante, pois, frente à necessidade de inovação e qualificação, o grupo demonstra mais força de transformar a cultura herdada, do que simplesmente alguns dos seus agentes, de forma solitária.

Cada instituição se apresenta de forma peculiar, definindo seu grupo, assim como o grupo a define. O grupo é eterno vir-a-ser; é uma constante tensão entre a

totalidade e a individualidade; é um contínuo aprender a conviver institucionalmente. Como grupos profissionais, os docentes, constituem-se número expressivo na sociedade brasileira e possuem uma finalidade em comum – a educação. Apresentam-se em pequenas e grandes comunidades, coligadas por objetivos, que embora distintos a cada necessidade e realidade do contexto em que se situam, definem-nos de forma ampla como categoria. De forma específica, os docentes, encontram-se ligados a instituições as quais se “filiam” pelo comprometimento à ideologia educacional que passam a representá-la. Ou seja, esses grupos profissionais, não estão avulsos num contingente social, geralmente, encontram-se vinculados a instituições e, mesmo os profissionais autônomos, podem estar unidos a associações que os caracterizam. Porém, o que imprime o status de grupo é a profissão. Pois, como Arroyo (2001), pensamos que para um ofício se firmar socialmente, precisa estar respaldado em uma cultura profissional.

Portanto, os profissionais agregam-se e passam a representar uma instituição, onde mutuamente sofrem um processo de transformação em virtude da ação que exercem entre si.

A cultura institucional e cultura docente constituem-se mutuamente, criando um espaço de significações filosóficas, metodológicas e epistemológicas que dão segurança frente as incertezas e conflitos resultantes das condições de trabalho. Essas três significações estão intimamente relacionadas e dão sustentação para a ação profissional. Para compreendermos melhor esse elo de sustentação, vamos procurar entender as funções de cada uma dessas especificações .

A filosofia da instituição norteia os planejamentos, projetos e ações, na direção do alcance de seus objetivos ideológicos. São princípios baseados numa filosofia, numa teoria que se institui para equilibrar e manter as relações. Registrada em documentos como os Projetos Pedagógicos, por exemplo, expressam a essência de uma missão a qual se destinam. Por isso, a importância dos professores familiarizarem-se com esta filosofia e assumirem a proposta educativa coerentemente. A coesão do grupo, também, está atrelada ao entendimento e ao sentido que cada um dá a essa filosofia, pois, a participação e o consenso, derivam da flexibilidade que a própria filosofia permite, mas que só é aplicável, à medida que for interpretada pela sua consistência e valor. A abrangência das ações é definida e orientada por esta ideologia, traduzindo-se também na questão metodológica assumida.

A metodologia, como significação da cultura institucional e docente, representa uma forma de agir, decorrente do trabalho da própria instituição, isto é, delibera-se condutas docentes que exprimem a concepção do profissional, do grupo e da instituição como um todo. Não estamos nos referindo a uma conduta pragmática, sem autonomia, mas a uma “veia” que alimenta e conduz a ação, caracterizando a própria instituição. São posições tomadas na execução do trabalho, regidas pelo conjunto de princípios contidos no sistema filosófico da instituição.

O significado epistemológico é conseqüente do conhecimento que cada um tem dos elementos com os quais trabalha. São axiomas que sustentam as concepções que os docentes possuem, direcionando suas ações. São fundamentos que vão além do senso comum; são estudos e teorias, que dizem respeito à “matéria-prima” de seus trabalhos e, portanto, pertinentes para adequarem suas maneiras de agir.

Essas três significações que acabamos de descrever – filosófica, metodológica e epistemológica – que servem para dar segurança aos aspectos desconhecidos e inovadores do trabalho e que ajudam a criar uma identidade institucional, não podem, no entanto, serem fixas, pois a própria cultura docente se caracteriza como flexível ajustando-se às tendências atuais.

Se a cultura docente dá sustentação a um modo de ser e fazer, frente as incertezas, o grupo é o mecanismo que expressa e mantém essa cultura. Porém, não é determinada somente por fatores internos, relacionados ao próprio grupo, ela sofre efeitos de pressões e expectativas externas, como as exigências de um processo social geral e exigências circunstanciais dos agentes envolvidos. Percebemos que a cultura não é o que determina o comportamento do professor, mas sim, “reflete, antes de tudo, um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses e ideologias e a pressão da estrutura escolar.” (Pérez Gómez, p. 166). É o caráter de negociação, que o autor nos apresenta. É a flexibilização entre a tradição e as novas exigências, servindo-se de uma mola mestra que auxilie na direção dessa negociação.

No entanto, é fator decisivo na determinação da conduta docente e sua dependência da cultura, a base pedagógica que vai adquirindo de forma lenta e persistente, em interação com exigências do espaço onde atua. Segundo Pérez Gómez, o que configura as condições para o trabalho docente é seu *conteúdo* e sua *forma*.

O *conteúdo*, engloba os “valores, as crenças, as atitudes, os hábitos e os pressupostos substantivos compartilhados por um grupo de docentes ou por uma comunidade profissional mais ampla” (p. 166). De modo fundamental, relaciona-se ao conceito de educação e suas implicações na vida acadêmica. Envolve uma diversidade de aspectos pedagógicos, como teorias, estratégias de atuação e de ensino, currículo, sentido e modos de avaliar e, ainda, a função da instituição e sua organização estrutural e os processos de socialização interno e externo. Resumindo, podemos definir que o conteúdo da cultura docente encontra-se em estreita relação com aspectos sociais, políticos, administrativos e pedagógicos da instituição.

No entanto, podemos afirmar ainda que os valores que constituem esse conteúdo, encontram-se num momento de oscilação, provocado pelas “exigências que a economia de livre mercado, orientada para o benefício e a rentabilidade, e as condições sociais e culturais da época pós-moderna estão exercendo sobre a escola” (p. 167). São as tendências e pressões externas que a cultura docente passa a enfrentar. É um paradoxo que se apresenta entre atender a realidade social e manter sua cultura docente, mesmo que esta não seja estática, como já afirmamos. A questão é a coerência e consonância de fundamentos que sustentam cada uma dessas instâncias social e docente. Alguns fatores constantemente se farão presentes na negociação requeridas nesse processo, como a busca de eficácia, a flexibilidade, a incerteza, a necessária preparação tecnológica. Mesmo assim, é importante destacar que a cultura não determina de forma definitiva a atuação docente. São “marcos simbólicos e estruturais” que direcionam, fazem a mediação, mas não encerram em si a conduta docente.

Nesse contexto, os padrões característicos que definem as relações e os modos de interação entre os docentes e, estes com suas tarefas, é denominado por Pérez Gómez, como a *forma* da cultura, a qual se expressa por algumas características como: o isolamento do docente e autonomia profissional; colegialidade burocrática e cultura de colaboração; saturação de tarefas e responsabilidade profissional; ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente.

É importante o desdobramento de cada uma dessas características para podermos entender o que Pérez Gómez traduz por *forma* da cultura docente:

3.1 O ISOLAMENTO DO DOCENTE E AUTONOMIA PROFISSIONAL

Uma característica muito comum que se imprime na docência e, talvez a mais perniciosa, conforme o autor, é a maneira como o docente interpreta seu espaço de atuação específica - a sala de aula - encarando-a como se fosse sua propriedade particular, seu patrimônio a ser preservado da influência de demais pessoas. A idéia de autonomia e independência, vinculada a idéia de isolamento, tem causas históricas e corrobora para a manutenção dessa situação. Desta forma, mascara a autonomia e fragmenta a estrutura em pequenas “facções”, nas quais o docente é detentor de um poder de comando, onde sente-se livre para governar e deliberar arbitrariamente, aliviado das pressões externas. Essa imagem é alimentada pela ação sigilosa dos docentes, a portas fechadas. Justificar essa atitude nomeando-a de independência ou domínio do espaço, não a livra de obscurecer a inteligível ação integrada, pois podemos perceber algumas conseqüências dessa atitude de reserva.

O isolamento profissional dos docentes limita seu acesso a novas idéias e melhores soluções, provoca que o estresse se interiorize, acumule e infecte, impede o reconhecimento e o elogio do êxito, e permite que os incompetentes permaneçam em prejuízo dos alunos, e dos próprios colegas docentes. (FULLAN e HARGREAVES, apud PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 168)

É uma forma de preservar-se, pois, mediante a necessidade de mudança comportamental, a desacomodação é sacrifício e, assim, torna-se melhor ficar no anonimato, mesmo em prejuízo próprio e de alunos de sua responsabilidade.

Vários fatores levam o profissional a se isolar. Porém, solitário e, muitas vezes, desprezado, a forma que encontra para conviver com os demais colegas é através do conflito. Competir e conflitar são maneiras de conviver e, que apesar de tensas, podem satisfazer necessidades.

O isolamento, por vezes, é adequado para o cultivo do pragmatismo, da mesmice, da alienação cultural e social. Quando o profissional isola-se, o pragmatismo pode instalar-se, porque falta o diálogo para esclarecimento de dúvidas e com isso, a pessoa assegura-se nas ações que deram resultado satisfatório, repetindo-as. Cria para si um ritual de atuação, sabendo que vai dar certo, pois já verificou pela prática e assim, fecha-se a inovação. Fazendo sempre do mesmo jeito,

porque tem certeza de que daquela forma consegue realizar e dominar a tarefa, o profissional priva-se de experimentar uma nova forma de realizar seu trabalho. Não significa que o que realiza não é bom, mas justamente por isso, deve ser criativo e ir além da expectativa de seu público, abrindo-se para a comunidade educativa. É dar vida aquilo que é proveitoso, tornando-o mais útil. Se não fizer assim, não estimula, não entusiasma e portanto, não educa.

O isolamento, também, provoca alienação cultural e social. Obviamente que os pares, no ambiente de trabalho, comungam ideais, buscam aprimorar suas capacidades culturais e profissionais e, essas e outras habilidades são estimuladas pelo fato de pertencerem a uma equipe. Esta promove a discussão, a competição necessária para a não acomodação, a parceria na inquietação e na busca de soluções. Porém, se não houver essa dinâmica coletiva, o profissional vai furtar-se de usufruir dos benefícios que são concedidos pela equipe. Para mantermos um trabalho em constante aperfeiçoamento, a equipe tem papel de ativadora e controladora, à medida que aciona seu potencial de acompanhamento e controle da situação.

Considerando o isolamento um fator pernicioso, o autor, busca a compreensão de alguns motivos que corroboram esta prática. Os motivos, pelos quais podem ocorrer esses isolamentos dentro da instituição educacional, podem ser justificados por vários fatores. Entre eles, as questões psicológicas, as condições de uma estrutura ecológica, física, ambiental e ainda, por questões de uma estratégia pessoal para determinar um estilo próprio (FLINDERS apud PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 168). Vejamos um pouco de cada um desses fatores, que se apresentam para fortalecer o isolamento.

As razões psicológicas, podem ser justificadas, por exemplo, pelo medo que a pessoa tem de expor-se, por mostrar suas limitações; por receio de passar por alguma humilhação, por sentir-se pouco preparada para a função, enfim, razões que provocam um sentimento de ansiedade e, por isso, fazem-na cultivar essa postura de proteção, ou seja, de manter-se isolada, escondida da apreciação ou do julgamento dos companheiros de trabalho.

As estruturas físicas e ambientais que restringem a comunicação como: o distanciamento dos prédios; a alternância de turnos, que promovem a ausência de encontro entre as pessoas; a disposição das salas, entre outras condições impossibilitando o contato do indivíduo em seu próprio ambiente coletivo de trabalho,

ocasionam um isolamento, um separatismo enraizado, que vai habituando as pessoas a aceitarem essa condição, que nem pensam em fazer de um modo diferente.

Ainda, outro motivo que fortalece o isolamento, é em função da estratégia pessoal para que a pessoa possa definir um estilo e privar-se de influências. Quando a influência é muito forte, pode atrapalhar a pessoa a definir a sua estratégia singular, particular. Por esta razão, procura manter-se afastada das pessoas que a afetam diretamente. Talvez por uma insegurança, receio de não acompanhar o que os outros fazem, ou por sentir-se confundida, evita unir-se aos demais para interagir no trabalho. Esse isolamento, que embora aparentemente poupa a pessoa de constrangimentos, lhe rouba a oportunidade de integrar-se mais rapidamente ao grupo de colegas para um intercâmbio cultural maior. Tira-lhe as chances de assimilar novas idéias e novas posições, que se originam na convivência com o grupo a que pertence.

3.2 COLEGIALIDADE BUROCRÁTICA E CULTURA DE COLABORAÇÃO

A “competitividade e a balcanização” são típicas da cultura docente individualista e sem cooperação. Aparecem nas relações entre professores e entre alunos, como consequência de um processo que tem preocupação com rendimentos, cujos resultados são expressos de formas variadas. Conceitos, notas, pareceres e inclusive manifestações comportamentais, indicam graus de rentabilidade, classificando os indivíduos em categorias de satisfação dos objetivos alcançados.

A balcanização, metaforicamente, expressa a divisão disciplinar, formando subgrupos, fortemente isolados, cuja permanência e estabilidade, criam uma identidade coletiva e uma identificação dos indivíduos como membros desses subgrupos. Neles, os docentes encontram a orientação e assumem compromisso político como estratégia para defesa de seus interesses. A vontade explícita de alcançar os seus interesses aliada a eminente aproximação de outros subgrupos bem sucedidos, intensifica a competição entre estes, prejudicando o projeto geral da instituição. Também, além desta, a fragmentação que ocorre no interior da

instituição, ocasiona prejuízos à execução de projetos interdisciplinares, bem como, dificulta o acompanhamento do progresso dos alunos.

Ainda, a concepção de que a aprendizagem ocorre de forma particular e por isso individual, reforça a idéia de competitividade na sala de aula e na instituição como um todo. Cultiva-se um clima pouco propício à colaboração e ao desenvolvimento de propostas cooperativas, exaltando a tendência de que o êxito de uns, se sobressai frente ao fracasso de outros. Todo esse estímulo à disputa e exaltação de êxitos, paulatinamente, vai reforçando que o mais importante são as aquisições individuais. No entanto, é um paradoxo, que esse endeusamento ao individualismo não valorize as diferenças individuais, como o respeito à diversidade. Ao contrário, impõe uma cultura voltada a uma forma de pensar onde todos sejam homogêneos, porém, individualistas.

A colegialidade e o espírito de colaboração adquiriram significado de uma nova teoria frente à necessidade de mudança e inovação nas instituições educacionais. A colaboração é potencial cenário para que uns aprendam com outros, ao compartilharem as experiências, temores e objetivos. Ao converter-se numa espécie de doutrina da política de inovação institucional, pode apresentar-se de muitas formas e, por isso, é passível de suspeita de que pode atender a propósitos contraditórios. A contradição apresenta-se por comportamentos espontâneos ou burocráticos e artificiais, que fazem parte do processo de colegialidade. O termo burocracia, como já sabemos, determina alguns procedimentos que aceitos ou não, precisam ser respeitados. As instituições representando sistemas formais, não fogem à regra, estimulam comportamentos burocráticos pela força do cumprimento de formalidades exigidas interna e externamente. Colocam os docentes na condição de executores de projetos, os quais precisam ser planejados, organizados e concretizados pela equipe, que nem sempre consegue harmonizar-se como grupo de trabalho. São imposições que exigem do profissional uma cedência e até uma obediência a preceitos institucionais, priorizando a elaboração do que é requerido formalmente. Isso, às vezes, acontece de forma sutil, outras, pela resolução à participação em reuniões ou demais eventos paralelos, cujo fim é estudar e elaborar propostas que norteiem o trabalho educativo. A orientação para trabalhos em equipes, valorizando a integração e a colaboração, faz com que administrativamente, promova-se procedimentos que incrementem tal propósito. Entre estes, podem ser estimulados a participação no planejamento do

projeto geral, grupos de trabalho, treinamentos em conjunto, tudo visando à colegialidade, embora artificial. Entendemos esta, então, como um “conjunto de procedimentos burocráticos, orientados para incrementar a atenção que se presta na escola para a necessidade de trabalhar juntos...” (p. 171). A colegialidade, também apresenta-se como uma tentativa de evitar-se riscos e controlar a aventura frente a incerteza, pois, como processo natural de grupos, começam a debater e questionar as normas, valores e procedimentos que não satisfazem suas expectativas, iniciando novas formas de cooperação e, portanto, assegurando-se em medidas mais sensatas e pouco inovadoras. Por não ser um processo espontâneo, a colegialidade burocrática, deixa pouco espaço para a criatividade e inovação, pois geralmente, já conduz a um plano de ação pré-determinado. Orienta-se para projetos de reforma e mudança decididos em outras instâncias, impedindo a experimentação de novas possibilidades na execução, como de novos métodos, estratégias ou recursos cabíveis. Geralmente prefixados a prazos, essas reformas também, devem conduzir a resultados já esperados.

A nova tendência por inovação e a necessidade de superar a configuração individualista da estrutura de relações, fomenta a cultura de colaboração, porém, como estratégia de imposição, somente acumula atuações artificiais dos papéis exercidos e cumpre expedientes, sem que haja uma verdadeira modificação prática e, ainda, limita possibilidades de cooperação espontânea. Em função das atribuições que são determinadas pela colegialidade imposta, os docentes privam-se de criarem seus próprios grupos afins, agindo dentro da instituição, como mero visitantes. Ou seja, entram e saem com pressa, geralmente com tempo esgotado, movimentando-se rapidamente. Às vezes, atendendo mais de uma tarefa ao mesmo tempo, e portanto, sem condições políticas e estratégicas de unirem-se aos demais colegas na busca de novas medidas. Assim, reproduzem o quadro da colegialidade burocrática, isto é, somente quando a instituição promove momentos para a discussão de alguma proposta é que param para refletir com colegas. Contudo, esse tempo, não é suficiente para um amadurecimento de idéias, levantamento de possibilidades, ocasionando resultados nem sempre adequados para a pretensa inovação, enquanto, que o processo espontâneo gerado pela própria inquietação, favorece à mobilização consciente de ações que já vinham sendo pensadas.

Portanto, a colegialidade mesmo que autoritária, implica mudanças curriculares burocráticas, e em maior ou menor grau, permite um marco legal para o

desenvolvimento de intervenções na realidade, adequadas às características de cada contexto, apesar de provocar a saturação de atividades burocráticas, sem modificar a qualidade da prática.

Ao contrário, a colaboração espontânea surge como propósito da comunidade educativa, em função de seus interesses, necessidades e finalidades da tarefa educativa. Neste tipo de agregação, o espaço de liberdade, com certo grau de autonomia, é requisito para a elaboração de projetos e experiências.

Segundo Pérez Gómez, a cultura de colaboração tem duas características: o contraste cognitivo e o clima afetivo. O debate intelectual provoca a abertura à diversidade e à descentralização do monopólio de idéias; o clima afetivo é fundamental para a instalação da confiança, pois a transformação da cultura requer a modificação de comportamentos e sentimentos herdados da cultura anterior, que se fazem resistentes a todo processo de mudança. Na cultura da colaboração, há espaço para o debate e confronto, porque há comunicação e entendimentos reflexivos contrastantes. Neste cenário, a incerteza e o fracasso não são conseqüências indesejáveis, mas processos inevitáveis de mudança e aprendizagens, especialmente se estes forem ricos para afetar parcelas fundamentais da vida (2001, p. 174)

Como podemos ver, a concepção dessa cultura de colaboração está relacionada a características de abertura, inovação e consenso...

Na cultura da colaboração, há espaço para o conflito e a discrepância sempre que existam mecanismos de comunicação e entendimento que permitam a reflexão e o contraste construtivo, precisamente porque se parte de uma compreensão comum da educação e da comunicação humana como um processo aberto para a diversidade e para a criação, um compromisso ético com a pluralidade de formas de entendimento da realidade individual e social quando se compartilha uma estrutura democrática e solidária (p. 174).

Concluindo, então, entendemos que a cultura de colaboração deveria ser uma prática comum na cultura docente, no entanto, sua estrutura dividida em subgrupos, aumenta a competição e dificulta a aproximação, fazendo com que os professores continuem familiarizados com a escassa cooperação entre pares. Por outro lado, é um paradoxo pensar em estimular a colaboração numa sociedade marcada pela desigualdade, cujos interesses e lutas de poder penetram no cenário da instituição educacional, como conteúdos da vida. Neste caso, a cultura de

colaboração e o consenso podem mascarar as profundas e inevitáveis divergências nas concepções éticas e políticas da sociedade que se refletem em seu interior.

Assim, a cultura de colaboração apresenta-se como uma forma de desenvolvimento conjuntural, mas que necessita que seu significado e sua concretização, sejam objetos de debates numa sociedade dividida pela desigualdade. A democracia e a igualdade de oportunidades começam a se projetar na cultura docente, que deve transcender sua ação e atingir o cenário social externo.

3.3 SATURAÇÃO DE TAREFAS E RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

Outro aspecto destacado pelo autor, como forma de uma cultura docente, é a saturação de tarefas e responsabilidade profissional. As exigências curriculares e sociais presentes na vida escolar, como por exemplo, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais; educação sexual e moral; a introdução da tecnologia, trazendo conteúdos novos e desafiadores; a introdução de novas áreas no currículo; projetos que são impostos pela administração que desconfiguram as rotinas; a necessária revisão de métodos utilizados frente à sociedade atual; a avaliação que se impõe como mecanismo de acompanhamento constante; tudo isso, modifica o conteúdo do trabalho docente. Inclusive estes e outros fatores também incidem sobre o cenário educacional de nível superior, nas universidades, impondo uma flexibilização frente às diversas tarefas.

Estamos acostumados a ouvir referências sobre a tarefa do professor, desde a definição clássica de mera transmissão, a atuais concepções de planejador, avaliador, líder pedagógico, entre outras, que sofreram modificações em função dessa multiplicação de responsabilidades atribuídas. Frente a esses desafios e na busca incerta e confusa de procedimentos para atender a demanda que se apresenta, o professor sente uma sensação de angústia pela intensificação de suas responsabilidades. Pérez Gómez define muito bem, quando expressa que “Um dos sentimentos mais constantes do professorado na atualidade é sua sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades, ...” (*ibidem*, p. 175).

Sufoco conseqüente da dúvida, da incerteza, da pressão e do excesso de atribuições. Angústia gerada pelo conflito de ser um só, tendo que ser múltiplo ao

mesmo tempo. Desdobrar-se entre várias funções e papéis da vida particular e profissional, origina uma sensação de aflição, por ter que dar conta de todas as atribuições que lhe são conferidas.

Obviamente, que essa aceleração e diversificação de tarefas tem conseqüências, como a falta de tempo e de tranqüilidade para uma reflexão sobre o sentido da atividade desenvolvida, falta de tempo para dar atenção aos estudantes, dentro e fora da aula, e ainda, dedicar-se a uma qualificação maior sobre o que compõe o substrato de seu trabalho. Outro aspecto angustiante, é a imediata resposta exigida, que impede o desenvolvimento das qualidades pessoais e profissionais que se manifestam a longo prazo. O professor precisa de uma espécie de moratória para preparar-se e qualificar seu trabalho, enquanto que a sociedade espera imediatamente uma resposta. Isso origina angústia, que decorre também da expectativa sobre os resultados aceitáveis.

Também, servem para tornar frágil a competência profissional do docente, deixando-o com sensação de impotência e inseguro, a complexidade da tarefa educativa, a percepção de suas limitações conseqüentes do processo de formação, a tensão entre suas pretensões e a dos demais em seu entorno, o desestímulo dos alunos, entre outros pequenos fatores que desencadeiam o estresse e a insegurança, que conduzem a uma atitude de dependência, esperando recomendações e iniciativas Administrativas. Mediante o medo e a incerteza, é melhor esperar por recomendações de gestores, como forma de proteger-se de qualquer engano.

Todavia, a sensação de sufocação, causada pela intensificação da responsabilidade docente, pode ser aliviada com o apoio do grupo de companheiros e pela implantação do processo reflexivo, legitimando uma autonomia consciente. A parcimônia na tomada de decisões, torna-se um valor educativo para os estudantes, à medida que percebem a diferença entre o servilismo às exigências do mercado e a autonomia derivada das iniciativas individuais ou coletivas. Frente à angústia causada pela necessidade de responder aos espectadores, pelo pouco tempo para responder a uma demanda variada e intensa, o grupo, nas condições de parceria e não de controle, serve como porto seguro.

Por fim, a “Complementariedade, apoio afetivo e intelectual e estimulação da reflexão e experimentação críticas são os recursos fundamentais que a cultura de colaboração [...] pode oferecer para aliviar a angústia e incrementar a qualidade

educativa da prática” (p. 177). Desta forma, o professor encontra proteção diante do conflituoso contexto em que atua, revigorando-se com a colaboração alheia.

3.4 ANSIEDADE PROFISSIONAL E CARÁTER FLEXÍVEL E CRIATIVO DA FUNÇÃO DOCENTE.

Ansiedade, que é mais um dos aspectos destacados pelo autor como *forma* da cultura docente, decorre da pressão do professor ter que responder ao caráter inovador que se impõe frente a realidade sócio-política, científica e tecnológica. Estes diferentes contextos, além de provocarem a ansiedade, também, geram insatisfação. Esta, pode ser interpretada positivamente, quando incitar a mobilização à mudança criativa, com freqüente perda do desconforto gerado pelo medo.

A ansiedade reforça-se com a estipulação de tempo e a urgência dos resultados, percebidos como inimigos da liberdade. Ou seja, as exigências da sociedade induzem a obsessão por uma eficiência a curto prazo, desconsiderando, inclusive, que o ritmo do desenvolvimento criativo requer análise, experimentação não precipitada e avaliação minuciosa de todo processo. Nesse prisma, os resultados são valores momentâneos, para o “aqui e agora”, em sua maioria aparentes, escondendo a grande lacuna de aprendizagens relevantes. Assim, “... esta ideologia da rentabilidade escolar, tão difundida e querida pelas políticas neoliberais dos governos conservadores, provoca nitidamente a desvalorização da tarefa educativa,...” (p. 178), acentua a insatisfação e a conseqüente ansiedade.

No entanto, para muitos, a aceitação servil das exigências sociais, mesmo incongruentes com os objetivos da prática educativa, é uma saída frente à perplexidade, ansiedade e sentimento de culpa sentidos. Acentua-se, neste caso, o caráter conservador da instituição, pois, nos momentos de crise, este parece dar a estabilidade esperada. Ao contrário de uma ação transformadora, acabam reproduzindo procedimentos por sentirem-se sem condições de mobilizar ações que os desamarrem do servilismo social.

Em contrapartida, a saída para a incerteza e instabilidade, para determinados grupos docentes, não está na reprodução de estratégias obsoletas e nem na acomodação acrítica às exigências, mas sim, na intensificação da finalidade

da tarefa educativa, do papel do professor e na reconstrução de uma cultura docente alicerçada na reflexão e autonomia. Pois,

Conceber a prática docente como um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhada não apenas permite enfrentar as incertezas de nossa época com menor ansiedade como facilita a elaboração de projetos e iniciativas que provocam a satisfação de estudantes e docentes ao gozar da aventura do conhecimento, ao desfrutar da beleza da cultura e ao comprovar as possibilidades de autodesenvolvimento criador (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 180).

A cultura docente atua como elo integrador entre os diferentes elementos que compõem o processo educativo. Age como mecanismo de união para o alcance de objetivos, como sustentação à prática incerta, como conforto para as aflições diante dos conflitos e expectativas docentes e, ainda, como dispositivo de transformação da ação vigente, quando há vontade política dos docentes.

Portanto, a cultura docente deve ser assegurada como marca fundamental do coletivo, com uma identidade própria e capaz de promover a identificação profissional consciente, por parte de cada um dos membros que envolve. Deve ser o marco que orienta e dirige as ações para a qualidade e a satisfação, na medida em que cada profissional encontre apoio e segurança na realização de suas metas.

Assim, a profissionalização se assenta em princípios sólidos, construídos e pensados no coletivo, caracterizando a unidade desejada na profissão.

Unidade que se estabelece pela disposição, cada vez maior de colaboração afetiva e intelectual, decorrente da consciência de se estar inserido num contexto múltiplo de ações e, portanto, de infinitas experiências. Essas experiências que se realizam nos diferentes tempos e espaços de vida, acabam por constituir um conjunto de conhecimentos que se consolidam em saberes, que embasam e asseguram a atuação na complexa e instável realidade profissional. Desta forma, a cultura docente, passa a ser propulsora desses saberes, à medida que, estabelece uma relação de identificação com esses significados instituídos. Se a cultura é um complexo sistema que organiza e estabelece modos de ser e viver, instiga e renova esses saberes para que o próprio grupo continue afinando-se e firmando-se como categoria, em constante movimento de renovação.

Portanto, essa disposição para o aperfeiçoamento é fruto do movimento que se instaura no interior do grupo, acionando experiências que incitam a consciência

profissional na busca de maiores e melhores condições para exercer a profissão, formando e ampliando os saberes necessários para tal fim.

4 OS SABERES DOCENTES

Na tentativa de desvendar esses caminhos de como é ser professor, nos deparamos com uma questão fundamental: os saberes docentes. Para entendermos como constroem-se esses saberes, precisamos entender a teia de relações que se forma em torno desse processo. Vimos no capítulo anterior, que o contexto onde as pessoas interagem é um campo fértil de experiências, as quais são organizadas por um conjunto de valores, regras, costumes, que constituem a cultura específica de determinados grupos sociais. Por isso, nossa pretensão é compreender melhor, essa teia de sentidos que emergem dessa cultura, aglutinando um conjunto de experiências, constituindo-se em saberes de vida.

Para isso, vamos tomar como referência as pesquisas introduzidas por Maurice Tardif, sobre os saberes de professores, que revelam as possibilidades de constituição dessa essência pessoal e profissional. Queremos deixar claro que essa escolha não é exatamente por ser o melhor. É “um” dentre tantos outros que abordam e se debruçam sobre esse tema. Os saberes docentes têm sido pautados por inúmeros pesquisadores nas últimas décadas. Neste trabalho, entretanto, eles serão um elemento a mais na composição desses caminhos, respondendo a uma preocupação com os componentes de formação e qualificação profissional.

Primeiramente, vamos partir do pressuposto de que, assim como existem os conhecimentos relativos aos conteúdos específicos, também, a ação docente diz respeito a um conjunto de saberes sobre a profissão. A mescla desses saberes definem uma trajetória profissional e, por isso, instigam-nos a entender como se formaram e o que suscitam na prática docente.

Entendemos que as ações dos docentes espalham-se nos espaços institucionais servindo como indicadores do grau de relação que eles têm com a profissão. Tanto por parte do educador, como dos demais envolvidos nesse processo, o entendimento dos efeitos particulares e coletivos de sua ação, é essencial como elemento coerente com um estilo de ser professor que se supõe ser. A ação do professor em situações de trabalho, revela sua concepção a respeito de sua própria profissão. Para compreendermos melhor sobre o que sustenta essa ação, buscamos a definição em Tardif (2002, p. 38-39), de que os saberes docentes, esse conjunto de crenças, princípios e razões que regulam a sua ação, são

constituídos pela mistura de vários saberes e não exclusivamente pela atividade mental. Por isso, são plurais e emergem de diferentes fontes: a história de vida, a formação profissional, os saberes disciplinares e curriculares aprendidos e aqueles experienciais, já no exercício da prática. De forma sucinta vamos abordar o que ele define por cada um desses saberes e, a seguir, nos deteremos em explorar um pouco da relação que os professores estabelecem com esses saberes.

A despeito do autor não dar um destaque específico, queremos trazer a história de vida como um campo privilegiado para a construção dos saberes. Talvez não como um grupo de saberes, como Tardif os define. Mas, como já exploramos no capítulo I deste trabalho, como o lastro de história primária em que o sujeito constrói e desenvolve os princípios e valores que servirão de matriz para a estruturação dos demais saberes. É ao longo da vida, nos diferentes ciclos de seu percurso que o sujeito monta a estrutura de base sobre a qual vai erguer as particularidades de sua formação profissional. É a base de sentido que vai dar consistência aos demais saberes oriundos do conjunto de sua formação.

Os **saberes da formação** são adquiridos, basicamente, através da instituição formadora. As ciências humanas e as ciências da educação tomam como objeto de estudo o professor e o ensino. Além de produzirem conhecimentos a partir desses focos de estudo, procuram incorporá-los à prática do professor, transformando-os em conteúdos de formação. A instituição encarrega-se de apresentar e articular esses conhecimentos teóricos com a prática, através do processo de formação inicial. Contudo, essa prática do professor mobiliza outros tantos saberes, que podemos dizer, são saberes pedagógicos. Esses saberes pedagógicos,

...apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002, p. 37).

A reflexão é essencial para a formação de uma concepção de prática educativa coerente com realidade profissional, pois, as doutrinas trabalhadas nos cursos de formação, fornecem, “por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (ibidem, p. 37), que racionalmente, precisam ser diferidas e criticamente analisadas. Nesse sentido,

podemos exemplificar os preceitos da Escola Nova, que são trabalhados nos cursos de formação, como o mais vigoroso movimento de renovação da educação. Sua ideologia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade espontânea da criança, valorizando a autoformação, disseminou-se como uma transformação necessária na educação até então desenvolvida. Essa e outras teorias precisam ser analisadas, de forma a evitar confusões e a adesão a uma prática fundamentada em seus princípios, sem que estes sejam verdadeiros objetivos educacionais. Não estamos querendo dizer que a Escola Nova não tenha sido determinante no processo de transformação, mas sim, que é sempre importante a análise de todos os preceitos que se instituírem no campo teórico. Durante o curso de formação, o profissional deve conhecer as teorias pertinentes ao seu trabalho, porém é fundamental que nesse mesmo percurso de formação, seja também trabalhado a análise das ideologias que se propagaram.

Assim, os saberes tornam-se menos empíricos se forem embasados por uma reflexão epistemológica, que oriente a prática, na direção de uma ação inovadora e eficiente para os tempos atuais. Isso significa que esses saberes não são meramente o conteúdo daquelas teorias ou ideologias, mas o resultado de um exercício de reflexão que o professor em formação deve fazer, dando conta de se apropriar significativamente desses conteúdos. Os saberes de formação são o resultado, são o efeito desse trabalho de aprendizagem auto-formativa que o professor exercita.

Os saberes disciplinares são provenientes da tradição cultural, científica e social, sendo transmitidos nos cursos de formação, através de uma estrutura de disciplinas dirigidas, cada uma, para uma especificidade educativa. Evidentemente, a sua divisão e estruturação varia de curso para curso, de currículo para currículo.

Esses saberes disciplinares emergem do campo das ciências da educação, dos saberes pedagógicos e dos saberes sociais. Além de subsidiarem o processo educacional, com conhecimentos pertinentes a seus campos, a interrelação dessas áreas compõem a cultura erudita, a qual, deve ser interpretada e reelaborada pelos agentes em formação. São campos de conhecimentos que fornecem a base para uma cultura de formação, e esta deveria ser trabalhada de forma interdisciplinar, cada uma contribuindo com da teoria a qual se ocupa. As teorias da didática, por exemplo, tratam da articulação entre as teorias da educação e as teorias de ensino; o grande campo dos chamados “Fundamentos da Educação”, por sua vez, agrega

diferentes disciplinas que, juntas, vêm contribuir para o delineamento do campo mais amplo da ciência pedagógica. São empréstimos conceituais feitos da psicologia, sociologia, filosofia, antropologia, entre outras.

Entretanto, observamos a maioria das instituições de ensino superior, mantendo suas práticas baseadas na divisão disciplinar, sem uma política de ação, que privilegie a integração nas propostas educativas. Por isso, é interessante analisarmos o tipo de conhecimento que cada um desses campos sustenta, a fim de questionarmos se, uma interdisciplinaridade não se concretiza, apenas pelo amplo universo de seus conteúdos. Em contrapartida, podemos pensar que é, justamente, essa amplitude que possibilitaria uma articulação entre estes, favorecendo um intercâmbio maior.

As ciências da Educação fornecem, através de sua função científica, conhecimentos relativos às diferentes disciplinas que compõem o campo educacional. São conhecimentos oriundos de uma comunidade científica, que se estendem às academias universitárias, incorporando-se ao conjunto de disciplinas específicas à formação.

A importância da leitura, do estudo e da participação do professor em grupos de pesquisa e congressos científicos são essenciais à formação. São idéias que vão se constituindo e servindo para uma visão mais crítica a respeito da teoria abordada nas diferentes disciplinas. A possibilidade de relacioná-las, desencadeia uma análise crítica, em função da aproximação, de sintonias e/ou de distanciamentos que ocorrem, desconfigurando, neste último caso, o sentido de interação curricular. Nem tudo é passível de uma articulação, por referirem-se a situações distintas, mas o elo que interliga o sentido, dá sustentação à idéia central.

A função pedagógica trata de fornecer os meios para uma prática que atenda as modalidades de ensino, de aprendizagem e demais ligações com o sistema escolar. São saberes que orientam o trabalho, no sentido da definição de objetivos, fundamentados em ideologias aderidas. Por exemplo, cada tendência ideológica educacional tem uma especificidade quanto à prática de ensino. Cada uma procura deixar marcas pela defesa daquilo que considera ser melhor desenvolvido. Assim, a necessária reflexão a partir do conhecimento dessas diferentes posições, permite ao profissional, selecionar e adequar sua prática à realidade. O saber pedagógico, se constitui, então, como um mecanismo de reflexão sobre as formas possíveis de desempenhar a profissão.

Assim, como frisamos a relevância do conhecimento de teorias, como partes de conhecimentos pedagógicos, os demais temas de igual valor do âmbito da docência são fundamentais que sejam dominados. Fazem parte, portanto desse conjunto, uma série de componentes, 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, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análise de situações educativas e de ensino complexas, entre outros (DCN, 2001, p 47)

Esses componentes são definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e portanto, são determinantes e indispensáveis como conteúdos de formação, os quais estão interligados à definição de Tardif. Conhecer esses componentes significa adquirir concepções refletidas sobre a prática, em sentido amplo e que orientam a atividade educativa. Como vemos, a integração desses elementos, formam um conjunto de significações decisivas no fomento de um trabalho educativo de qualidade, pois coerentes entre si, orientam a ação profissional na consecução de seus objetivos.

Os saberes, também, são sociais, porque emergem de uma produção social. Há uma comunidade de agentes em interação, validando esses saberes. Tornam-se sociais, porque são socializados em função de objetivos, necessidades e expectativas, que constituem ao mesmo tempo, esses saberes. A sociedade fornece elementos para os diversos campos do conhecimento, os quais são objetos de estudo, que retornam a própria sociedade como saberes possíveis de apropriação.

A tradição universitária, mostra-nos que as disciplinas que compõem esses saberes, estão agrupadas em blocos semestrais, geralmente, respeitando-se a especificidade de cada uma. Uma relativa organização seqüencial, não por importância, mas por afinidades, favorece a interconexão entre as teorias abordadas para um maior entendimento sobre elas. A relação que se estabelece promove o questionamento sobre a finalidade educativa e aplicação prática, evidenciando o princípio da transposição didática, bem como a pretensa interdisciplinaridade. Ambas são fundamentais para que se efetive uma base sólida na formação profissional.

Os saberes curriculares referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores aprendem sob forma de programas, para depois aplicá-los. Fazem parte de um paradigma institucional, selecionado como modelo de cultura. São definidos e instituídos conforme a proposta de cada curso e sua especificidade, visando à formação teórica, mas validados pela mobilização e utilização em situações reais. A matriz curricular definida para cada curso, é baseada na particularidade da função profissional e na necessária articulação deste conhecimento específico com sua área de abrangência, o que exige do profissional, um mínimo de clareza sobre o curso e, ainda, sobre o perfil social que este possui. E, isso acaba resultando num conjunto de prescrições sobre como proceder, na prática. De certa forma, podemos dizer que esses saberes se expressam predominantemente no conjunto das metodologias, no conjunto de métodos, técnicas e procedimentos possíveis para cada circunstância de ensino, mas que necessariamente precisam ser respaldadas por um paradigma que tome como “referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso” (DCN, p. 50). A lógica que se apresenta, expressa na Diretrizes Curriculares Nacionais, é de organizar uma matriz curricular assentada, não mais em uma listagem de disciplinas obrigatórias e específicas, mas, em competências que orientem a seleção e ordenamento disciplinar e seu fim. Desta forma, a organização da matriz curricular expressa nessas DCN para Formação de Professores, contempla critérios definidos em forma de eixos, que articulam dimensões imprescindíveis à formação profissional, sinalizando para tipos de atividades de ensino e aprendizagem que tornam reais o planejamento e a ação dos “formadores de formadores”. Esses eixos organizam-se em:

- Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional: este tem por fim, possibilitar o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. Para atender essa complexidade da formação, é preciso instituir tempos e espaços curriculares como: oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, eventos, atividades de extensão, entre outros que permitam uma atuação e organização de trabalhos e conseqüente aprendizagens diferenciadas ao futuro profissional.
- Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional: o grupo em formação interage

naturalmente pelo próprio processo de socialização, porém é fundamental que as instituições formadoras, promovam atividades constantes de aprendizagem colaborativas, de integração e comunicação, sistematizadas, como dispositivos de uma efetiva formação. Estes, devem, inclusive, favorecer a iniciativa da organização e a participação em diferentes eventos formativos, bem como, proporcionar experiências individuais como a elaboração de memoriais, projetos investigativos sobre temas específicos, resgate de histórias de vida, e até mesmo monografias de conclusão de curso, intensificando significados e favorecendo a aproximação entre sujeito e objeto de formação. Assim, desencadeiam-se sucessivas formas de auto-conhecimento e conseqüentemente de autoformação.

- Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade: a formação inicial deve contemplar situações que privilegiem a interdisciplinaridade como mecanismo de aprendizagem, ou seja, as competências para o exercício da profissão constituem-se pela relação entre os diversos conteúdos disciplinares, que são objetos de conhecimentos, com sua forma de ensiná-los. A atuação do profissional não é específica, utilizando um determinado tipo de conhecimento, mas sim, utiliza-se de uma unidade de conceitos que envolve formas de aprender e ensinar. Por isso, a matriz curricular deve estabelecer-se de forma que favoreça o aprofundamento dos conhecimentos disciplinares, ao mesmo tempo, que promova a indagação sobre sua relevância e pertinência para planejar, executar e avaliar situações de ensino. Essa inquirição reflexiva só pode ser alimentada pela estratégia interdisciplinar que o próprio curso deve promover.
- O eixo que articula a formação comum e a formação específica: a formação requer competências comuns que dizem respeito à atuação profissional, considerando particularidades quanto a etapas de escolaridade, enquanto, a formação específica deve preparar os profissionais para especificidades da docência, como por exemplo, atuação em modalidades como: educação de jovens e adultos, educação especial, educação rural ou multisseriada, educação indígena e ainda, educação de crianças e jovens em situação de risco. A

preparação para estas duas circunstâncias educativas, qualifica o profissional e proporciona maior segurança na concretização de sua tarefa.

- Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa: “... os currículos de formação devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, ...” (DCN, p. 54), ou seja, o curso de formação deve oportunizar meios para que os futuros profissionais transformem os conhecimentos adquiridos em objetos de ensino, articulando situações cabíveis às etapas de escolaridade e faixa etária de seus alunos. Essa prática requer a atuação integrada dos professores do curso de formação, visando superar a divisão entre disciplinas pedagógicas, as quais ficam sob a responsabilidade de pedagogos e, as disciplinas específicas, a cargo de especialistas. A integração, neste caso, desencadeia a ressignificação e ampliação dos conteúdos em dois pólos: para professores de educação infantil e ensino fundamental, no sentido objetivo do conteúdo e para professores de campos específicos, no sentido de conhecimentos pedagógicos e educacionais.
- Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. A relação teoria e prática necessária e difundida como meio de formação, se completa na experiência e na articulação do saber e do saber fazer, em situações concretas. Por isso, a matriz curricular precisa ter sua dimensão prática, a qual não pode ficar vinculada apenas a momentos específicos, como estágios, por exemplo, mas a diversificadas situações de experiências. O profissional não pode aprender a transpor os conhecimentos de formação, somente no exercício profissional. É preciso, durante o curso, contemplar situações de natureza diversa, para que o futuro profissional coloque seus conhecimentos em ação. Além do espaço no interior da própria disciplina, a dimensão prática pode mobilizar atividades integradas que promovam a articulação dos diferentes conhecimentos. Assim, até a concretização do estágio, várias experiências relativas à

docência e demais aprendizagens pertinentes são experienciadas de forma contextualizada.

Por fim, todos esses eixos se afinam com os saberes curriculares expressos por Tardif, os quais, constituem o histórico de formação, isto é, o currículo que é determinado pela instituição, onde organiza os saberes sociais, categorizando-os numa estrutura que forma a cultura acadêmica a ser trabalhada. Ou seja, uma instituição desenha seu currículo de modo que sua concepção de prática e de profissional fica aparente tanto na ordenação das disciplinas quanto nos recortes de conteúdo propostos. O professor em formação, ao percorrer esse caminho, acaba por se defrontar com uma lógica curricular que, colocada sob reflexão, acaba por se transformar em ingrediente desses saberes.

Extrapolando um pouco as idéias de Tardif, e transpondo-nos para uma realidade mais próxima, constatamos que, em muitas das instituições de ensino superior, há uma certa dissociação, uma brecha entre o currículo de formação profissional e a própria profissão. A organização curricular, engloba uma série de requisitos, que precisam ser organizados de acordo com o tempo determinado ao curso, o corpo docente, as condições físicas, enfim, uma série de condições objetivas. Um deles que nos parece mais significativo para esse recorte que estamos fazendo, é a necessária definição dos componentes teóricos e práticos a serem desenvolvidos no decorrer do curso com vistas ao exercício da profissão.

A dificuldade de adequar a realidade social com a realidade ideal e a possibilidade da própria instituição, constitui-se um outro desafio. O desenho curricular, exige uma permanente leitura da realidade seguida de sucessivas caracterizações, na medida em que um ou outro novo componente apareça na cena social ou institucional, para adequar à formação desejada. A equipe que costuma operar com estes programas, deve ter clareza, sobre o contingente social, as circunstâncias, a conjuntura e as possibilidades efetivas, de forma que possam contemplar uma organização curricular, que envolva conhecimentos gerais e específicos de modo a fazer aproximações a uma concepção mais adequada à vida atual.

Mesmo que haja a avaliação dos cursos e de seus respectivos programas, pelos órgãos instituídos, como o INEP, para o reconhecimento de suas validades, as instituições costumam rever suas metas e resultados, periodicamente, a fim de

atenderem os requisitos básicos no processo de formação. A avaliação institucional, por exemplo, tem a função de direcionar a formação no sentido de corresponder à demanda social. Desta forma, os saberes curriculares expressam-se num programa geral, voltado para uma formação que sustente a atuação do profissional na esfera incerta e competitiva do mercado de trabalho.

Os saberes experienciais são os saberes práticos constituídos pelas habilidades adquiridas, pelo saber-fazer, pelos hábitos e pelas formas de saber-ser.

As habilidades são adquiridas pela freqüência da realização de um ofício. É o exercício de uma atividade, embora não repetitivo, mas que processa a aprendizagem de uma capacitação. São jeitos de executar algo, mesmo generalizado, mas que dão condições de desenvolvê-lo de forma hábil. Por exemplo, nas relações interpessoais no trabalho, interagimos com diversas pessoas, as quais, nos comunicamos de formas diferentes. Cada um desses processos interlocutores, possibilitam a aprendizagem de uma habilidade relacional. A experiência em sala de aula, com o aluno, é uma habilidade que se adquire, à medida que se percebe as diferenças e aprende-se a conviver com elas. A habilidade, passa ser uma atitude, relacionada a uma série de variantes como a vontade, as metas, as competições, as tarefas, embora alguns desses elementos não sejam plausíveis.

O saber fazer, é certificado pela obtenção de um conhecimento elaborado e depois testado de forma prática, ou seja, não basta conhecer a teoria, é preciso certifi-cá-la pela aplicação desses conhecimentos. Na profissão de professor, encontramos diversos saber-fazeres relacionados a competência técnica, científica, social, por exemplo. O saber-fazer está relacionado a temporalidade, também. O tempo expresso por uma continuidade e durabilidade, proporcionam uma segurança e um saber-fazer mais hábil.

O hábito, no entanto, diferencia-se da habilidade e do saber-fazer. O hábito instaura a repetição de um mecanismo, de uma tarefa, que pode ser executada com ou sem reflexão. Pode ser uma execução sem relações com objetivos, pode ser algo inconsistente, mas firmado pelo costume de se fazer alguma coisa, de algum modo.

O saber ser já é mais abrangente. Envolve a habilidade de ser e fazer; envolve o conhecimento científico, prático e social que cada um traz consigo; envolve a rotina e as relações de tudo isso, na vida pessoal e profissional. O saber ser dá sentido à existência humana, orientando-a na busca de um equilíbrio, de uma “inteireza espiritual”, de um autoconhecimento (PORTAL, 2006).

Portanto, os saberes docentes não se constituem por uma via única. Eles são criados pela conjugação de diversos fatores que estabelecem uma relação entre si e, estes com o trabalho docente.

Para estabelecer uma melhor relação desses saberes com o trabalho, Tardif, “propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores” (2002, p. 62). Diferentemente de propor critérios para organizá-los em categorias, ele lida com o pluralismo do saber profissional, frisando a importância da temporalidade. Nomeia-os relacionando com os lugares, com as organizações, com os instrumentos de trabalho e com experiências adquiridas, bem como as fontes de aquisição de saberes e sua integração no trabalho docente (idem, p. 63).

Para sermos fiéis a idéia do autor, vamos transcrever a forma original de expressar o esquema sobre a tipologia criada.

Quadro – Modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2002, p. 63

Como vemos, existe uma rede de elementos que perfazem a formação. Para melhor entendermos a relação destes elementos com o próprio trabalho profissional, faremos uma exploração de cada um deles e suas influências na prática docente.

4.1 OS SABERES PESSOAIS

Os saberes pessoais, estão ligados à trajetória pessoal. Dizem respeito à vida particular de cada um. São saberes marcados pela expressividade da vivência com grupos afetivos. As pessoas significativas representam fortes referenciais na modelação de uma postura relativa a vários aspectos da formação, como por exemplo, modos de conceber a educação. Esses saberes constituem-se de experiências marcantes no âmbito familiar, as quais envolvem contatos com princípios morais; que envolvem aprendizagens carregadas de emoção; que envolvem sentidos sobre educação. Tudo isso, formando um conjunto de significados que se estendem ao longo da vida como um saber vivido. As relações humanas representam o ponto central nesse tipo de formação. As observações atentas a fatos que envolvem pessoas amigas, diálogos familiares e sociais, histórias contadas por pessoas queridas, essas e outras situações peculiares à vivência humana, vão imprimindo um significado e configurando alguns modos de ser e agir. São concepções que se formam pelo contato mais afetivo do que social. Na fase inicial da infância, esses contatos vão contribuindo na formação de uma identidade, alicerçada nos valores morais e éticos que são observados e vividos. Por exemplo, o fato de uma criança ouvir a conversa dos pais, retira desse momento, significados que são possíveis de se apresentarem futuramente, como saberes para solução de determinada situação. São saberes que vão se aglutinando em seu conjunto de valores e que passam a ser determinantes em suas decisões. Os valores morais e éticos, complementam a formação e sem estes, não se atinge o desenvolvimento integral. A preocupação com a formação integral perpassa séculos e, especialmente, no mundo atual, esta deve estar voltada para a descoberta do verdadeiro sentido da existência humana, consolidando os valores fundamentais nessas relações. Assim, os saberes pessoais serão desenvolvidos com base em princípios de integridade humana, consolidando o lastro de valores necessários à vida.

4.2 OS SABERES DA FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR À FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

São os saberes provenientes de experiências pré-profissionais, como a educação básica e média e de demais cursos realizados paralelamente, nesse período. São socializações pré-profissionais que compreendem experiências escolares, e inclusive familiares, já que estas se processam concomitantemente.

A idéia que fundamenta esses saberes é a de que são produzidos pela imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, nos diferentes espaços que interagem. E, portanto, são constituídos de diversos acontecimentos relativos à vida no grupo familiar, escolar, de amigos, e que representam uma influência significativa em relação ao ensino.

Uma das formas mais primárias de aprender é imitar. Neste caso, trata-se do repertório que vamos condensando a partir das diferentes situações que vivemos. São os modelos que a gente coleciona ao longo da vida escolar. Durante o processo de crescimento, observamos muito o que os adultos fazem e dizem, servindo como parâmetros de conduta em nossas vidas. Não é simplesmente uma imitação pura, mas são modelos que instituíram um certo significado àquilo que passamos a realizar, sendo portanto, semelhante na forma de executar. Assim, é na vida escolar. Aqueles professores que nos chamaram a atenção pela sua maneira de ser, serviram de referenciais para nossa ação futura. A admiração e a idealização de uma figura profissional, passa a formar-se em nossas mentes, arraigando-se através de atitudes corroboradas por essa imagem.

Essas experiências escolares anteriores, impregnadas de sentidos, supostamente, atuam como parâmetros de julgamentos na atividade atual. Isto é, geralmente, os professores fazem um juízo dos fatos em função de suas experiências, pelas impressões que foram acumulando-se ao longo dos tempos. As referências anteriores à formação profissional e que fazem parte da história de vida de cada um, consolidam uma acepção e influenciam na análise dos acontecimentos, em função de terem sido determinantes na experiência pessoal. Essas experiências, também, são importantes na formação, porque carregam os modelos que temos de professores. São aprendizagens relativas ao processos de ensino, como por exemplo, a forma como esses professores articularam os diversos conteúdos

trabalhados, como os organizaram num tempo e espaço, como orientaram e acompanharam a aprendizagem, como aplicaram os instrumentos de avaliação e sua finalidade, bem como os resultados alcançados. Enfim, estas inúmeras variáveis, de uma forma ou de outra, contribuíram para a formação de um modo de ser.

Aliada a essas experiências escolares sistematizadas, também o convívio social influencia no aspecto de tratamento com os alunos. O professor que experienciou vivências mais afetivas, dialogadas, possivelmente, terá uma atitude semelhante no seu trabalho. Ao contrário, aquele cujo imaginário é formado pela memória de professores autoritários, em que a comunicação era cerceada, poderá manifestar uma atitude baseada nesses modelos. Todavia, a necessária reflexão, impõe-se como atributo de uma formação mais coerente e atualizada. Claro que isso não é uma situação de linearidade, como se os processos de experiência e formação fossem causais e automáticos. São resquícios que ficam e que vão ser ressignificados por cada um a seu modo.

Como vimos, as experiências anteriores à formação profissional são determinantes como modelos para a elaboração de um espectro e constituem-se elementos edificantes de uma identidade profissional. No entanto, os conceitos instituídos podem ser modificados ao longo do processo de formação, mesmo que haja uma longa resistência.

4.3 OS SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO

A formação de qualquer profissão abrange uma gama de conhecimentos sistematizados com base científica, filosófica e tecnológica. Independentemente, do profissional exercer essa profissão como atividade única ou complementar, precisa dominar esses conhecimentos para poder desempenhar-se satisfatoriamente; precisa conhecer todas as possibilidades de sua profissão. As condições para esse desempenho atravessam os diversos campos de formação técnico-científico e epistemológico. O domínio de aspectos gerais e conteúdos específicos relativos à profissão, que são múltiplos, dá-se primeiramente, pela socialização dos conhecimentos nas organizações que os formam. As instituições de ensino superior

são locais que privilegiam a formação dos saberes profissionais e por conseqüência, devem dominar a utilização desses saberes, proporcionando aos acadêmicos, o contato direto com situações experienciais, não apenas teóricas, mas práticas. Obviamente que, se houver a supervalorização da prática - esta entendida como exercício prévio de atividades profissionais - em detrimento do conhecimento teórico, a instituição passará a ser um centro de treinamento de serviços, sem ainda, atender a todos os requisitos necessários para tal fim. A relação desses saberes de competência profissional, aprendidos nos espaços acadêmicos com a profissão, deve dar-se através de dados efetivos e concretos, possibilitando a inserção ativa e segura, do indivíduo no mercado de trabalho. O elo teoria e prática precisa estar ligado a uma perspectiva atual e futura, considerando as transformações constantes que se operam na área profissional.

Corriqueiramente, os currículos foram organizados pela articulação de dois blocos: um bloco de “fundamentos” e um bloco de “práticas”. Essa é uma falsa divisão que responde, em tese, à separação entre teoria e prática. De fato, o bloco dos fundamentos corresponde ao conjunto de saberes oriundos de campos epistemológicos clássicos que emprestam seu olhar à situação educacional e, assim, acabam por constituir as disciplinas aplicadas. São as disciplinas terminadas em “da educação”... Sociologia, Filosofia, Psicologia “da Educação”. São uma leitura que respalda a prática na medida que emprestam à ciência pedagógica suas matrizes, seus paradigmas para leitura do mundo e, dessa maneira, ajudam a dar sustentação a diferentes abordagens metodológicas.

O bloco das “práticas”, por sua vez, corresponde ao conjunto de disciplinas que tomam por objeto o que se passa no interior da sala de aula ou da escola: didáticas, metodologias, estrutura, que são uma gama de abordagens instrumentais que pretendem contribuir para o desenvolvimento de habilidades adequadas à organização do trabalho na sala de aula.

Quando dizemos que é uma falsa divisão é porque todos esses conhecimentos só funcionam articulados, em conjunto. A formação do professor, nesse aspecto, se dá quando o sujeito em formação se apropria desses saberes na direção de constituir mais concretamente uma imagem profissional. A formação, propriamente dita, converge para o delineamento de identidades profissionais, para a proliferação de modelos, de modos de ser, para jeitos de tornar-se professor.

4.4 OS SABERES PROVENIENTES DOS PROGRAMAS E LIVROS DIDÁTICOS

Para que possamos dar conta das exigências e desafios do exercício da docência, precisamos alicerçar-nos de programas e teorias advindos do campo científico e tecnológico. Ao mesmo tempo em que servem de suportes para melhorar nossa ação como profissionais, desafiam-nos a retirar de suas essências, interpretações e significados próprios. Esses conceitos são oriundos da ciência, que a partir da realidade vão observando, experimentando e verificando dados dos quais surgem teorias. Essas, por sua vez, precisam ser tomadas e traduzidas em saberes mais próximos. Em outras palavras, significa a possibilidade de apropriarmos-nos de um conceito, que foi elaborado por outros sujeitos, colocando-o num contexto atual e fazendo disso, um instrumento de crescimento pessoal e coletivo. Os professores, então, utilizam-se desses saberes já elaborados, mas também produzem um novo conhecimento; não os usam na forma original, ou seja, transformam os conhecimentos científicos em conhecimentos mais acessíveis ao ensino, construindo uma nova forma de experienciá-los. Essa “reorganização ou reestruturação dos conteúdos” é denominada de transposição didática, a qual promove a transformação de um conteúdo científico em um conteúdo didatizado, ou melhor, é a “passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática deste objeto de saber”. (CHEVALLARD, 1988, p. 39 apud GRILLO, 2001, p. 152). Nessa versão o objeto a ser conhecido passa a uma condição mais adequada ao nível do aprendente.

Contudo, os conteúdos a serem ensinados, especialmente no âmbito escolar, não são somente originários das teorias científicas, mas provêm, também, da vivência social e familiar. Os conhecimentos, assim, tomados de diversas fontes, “são criações didáticas resultantes de uma série de transformações: fragmentações, cortes, reduções, amplificações, simplificações que objetivam tornar ensináveis os saberes objeto de ensino” (PERRENOUD, 1993 apud GRILLO, 2001, p. 153). Com todas essas interferências que os conhecimentos a serem ensinados sofrem, pode ocorrer um distanciamento de sua fonte original, cujo risco é a distorção ou mesmo banalização, até chegarem ao sujeito que deles se apropriam. Então,

Contra isso, Chevallard recomenda o exercício da vigilância epistemológica, um poderoso recurso para evitar a possível desfiguração do saber de referência, como resultado das várias transformações por que passa até chegar à condição de saber ensinado e/ou aprendido (GRILLO, 2001, p. 153).

É o que poderíamos chamar de reflexão na ação docente, pois, requer um questionamento constante por parte do professor, sobre o uso de “fórmulas prontas e estereotipadas” as quais conhecemos por “receitas” que são repassadas comumente. Esta vigilância requer, também, uma preparação desse professor no sentido de um senso crítico, reflexivo, aberto. Este, ao pensar que está fazendo corretamente, sem uma preocupação com questões epistemológicas e apenas com base em fontes restritas do assunto trabalhado, as quais não sustentam dados suficientes para uma maior inferição e generalização, não alcança a finalidade dessa vigilância. A própria análise dos recursos de que dispõe, precisa ser feita com base nessa visão epistemológica, porque a simples escolha de um livro, por exemplo, deve proporcionar condições para uma interconexão entre vários outros elementos de ensino. Outro fator relevante, é justamente as condições culturais desse professor, para uma transposição didática mais efetiva, elaborada criativamente, inclusive, buscando meios para que possa trabalhar esses conteúdos de forma mais dinâmica e atualizada. Para isso, é preciso uma “... intersecção de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas...” (FORQUIN, 1993, p. 16 apud GRILLO, 2001, p. 152), para que esses conhecimentos tornem-se mais acessíveis ao aprendiz. É necessário a mediação, a fim de que o conhecimento científico seja passível de apropriação.

Quando caracterizamos a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, como mediadora, como incentivadora, e mesmo numa concepção tradicional, de facilitadora, é porque entendemos que sua ação estabelece uma ponte entre o sujeito que aprende e o objeto a ser apropriado, conservando ou aprimorando o processo de autonomia, pois, apenas colabora através de meios para que o conhecimento se processe na forma mais significativa possível. É a mediação pedagógica realizada pelo professor, na busca de novos caminhos, novas saídas para os desafios propostos.

Cabe lembrar, que nem todos os professores tem plena consciência do que isso representa, pois, à medida que ele mesmo oportuniza a compreensão de conteúdos trabalhados, deve também, oferecer situações desafiadoras, que levem à

busca de informações, de discussões e de associações mais gerais. Para tanto, não basta que use apenas algumas técnicas metodológicas sem antes definir os objetivos que quer alcançar. É preciso que o profissional esteja atento para a escolha dessas referências metodológicas, porque a propagação de modelos e sugestões relativas às suas necessidades é corrente. Os modismos que se instalam, o senso comum, o conservadorismo, e a própria resistência pessoal e grupal mascaram o devido tratamento que muitos programas e obras requerem, exigindo do professor criticidade e discernimento. Conhecer e refletir sobre a aplicação de estratégias mediadoras, passa a ser determinante de qualidade no exercício profissional.

A mediação pedagógica tem finalidade e é orientada pelas concepções do professor de acordo com o paradigma que adota. Seu procedimento, então, destina-se a dinamizar o processo de aprendizagem, convertendo o aluno em agente ativo, crítico e responsável pela construção de seus conhecimentos. Promove as condições necessárias para a efetiva apropriação de conhecimentos, assim como evita a passividade no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a capacidade dos professores de serem produtores de saberes e não apenas consumidores, reside na possibilidade de valerem-se de saberes já construídos e aplicá-los de forma reelaborada pela experiência da reinterpretação, da transposição. Também, valendo-se da mediação pedagógica como fator de promoção de saberes originados a partir de fontes científicas e didáticas.

As “ferramentas” salientadas por Tardif, em seu esquema tipológico, são os instrumentos auxiliares de execução do trabalho docente, nesse processo de mediação. Não são necessariamente, materiais, são inclusive, instrumentos teóricos, estratégicos que favorecem a articulação entre os conhecimentos, para um maior domínio no desenvolvimento profissional. O cuidado que o professor deve ter com a definição desses instrumentos, é fundamental, pois devem ser suportes atualizados e que auxiliem na aprendizagem. Todo o saber é relativo a um contingente e, portanto, exige clareza na escolha e na viabilização dos meios para sua internalização.

4.5 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA PROFISSÃO, NA SALA DE AULA E NA ESCOLA

A profissão é uma experiência prática, onde acontece a aplicação de conhecimentos construídos, até então. Acontece uma confrontação entre os saberes anteriores com os que vão se formando nesses momentos, isto é, daquilo que teoricamente é válido, com o que não é em termos práticos; confronto da relação entre as formas de pensar com as formas de agir.

Na formação profissional, o professor processa um mecanismo de revisão, ou melhor, realiza uma reflexão sobre os conceitos previamente adquiridos ao relacioná-los com os conhecimentos que vai obtendo. Às vezes, esses conceitos, anteriores e atuais, não se afinam. Torna-se necessário, então, aguçar a capacidade crítica, respaldada por uma visão prospectiva sobre as condições de desenvolvimento da profissão, para que o professor possa inferir novos conceitos aplicáveis à vida profissional. Assim, verifica o que foi aprendido, constrói novas experiências, confirmando ou retificando o que tinha como verdades. Desta forma, os saberes provenientes da experiência vão se formando e atualizando-se. São situações de experiências que nos colocam à prova frente àquilo que sabemos. Por isso, no momento de atuarmos como profissionais, insurgindo pelo campo da prática, vamos dar-nos conta de que dar aula é uma nova experiência. Cheia de novidades e inclusive rotinas, as quais estamos acostumados, cada aula, passa a ser um momento único, diferente e, portanto, são cada uma delas, um novo desafio. Isso constitui os saberes da experiência, os quais, não podem ser traduzidos por uma doutrina, uma teoria, porque não é possível estas expressarem essa significação.

O amadurecimento pessoal e profissional deriva do acúmulo crítico dessas experiências. O profissional, muitas vezes, mais sabe por sua experiência, pela vivência de situações que lhe deram condições de ser astuto, do que propriamente pelas teorias estudadas. A capacidade de articular saídas em situações adversas, de improvisar medidas cabíveis, resulta dessa experiência. A flexibilidade de planejamento requer a flexibilidade de pensamento, isto é, saber decidir pela melhor maneira possível, sem negligenciar, nem exagerar, provém da sensatez adquirida

pela experiência. São saberes articulados por vários segmentos de vida, de diferentes instâncias.

As relações na escola, as ocupações administrativas e pedagógicas, as demandas de trabalho, as rotinas, também, processam este saber na profissão. São partes de um todo, complementares entre si, que imprimem um certo ritmo de trabalho. É um saber que extrapola a sala de aula e processa-se num âmbito mais social. Fazem parte de um saber socializado, porque são interdependentes. Essa socialização serve como fonte produtora de conhecimentos, à medida que, cada um, ao sofrer intervenções, vai multiplicando esses conhecimentos e sucessivamente, ampliando-os.

Um professor que, além de dar aulas, além de experimentar a sala de aula, também passa por outras posições na escola, acaba por adquirir paulatinamente uma visão mais ampla e complexa, disso que é a realidade escolar. Não que isso seja regra, em absoluto: não queremos defender a idéia do professor ter que passar por vários setores. Mas, é inegável que a diversificação de experiências no âmbito escolar acaba por contribuir para a ampliação de seu olhar sobre o fenômeno educativo, de forma a enriquecer o seu espectro de saberes.

Em síntese, é imprescindível avaliar a ação, como meio de atualização das concepções formadas. É necessário, elaborar um saber prático, não somente pelo exercício da prática, mas, pela integração de diversos fatores como: a interação com outras pessoas, a análise das obrigações e normas a que se submete, a análise das diversas funções que lhe são impostas, entre outras situações relativas à profissão.

Portanto, após termos abordados esses saberes, podemos inferir que fazem parte de um campo profissional, de um conjunto de procedimentos, normas e conceitos que se originaram de diferentes fontes e que estão imbricados entre si, no efetivo desempenho do trabalho.

As pesquisas sobre saberes docentes, têm tentado explicitar o repertório de saberes intervenientes na prática pedagógica, sem portanto, colocá-los como produtos acabados. Embora esse saberes sejam adquiridos através do tempo, por uma certa seqüência lógica de formação, processam-se concomitantemente, no desenvolvimento profissional. Isto é, os saberes aprendidos anteriores à profissão, embasam ações atuais. Os saberes da formação inicial são decisivos para a criação de procedimentos pertinentes à sobrevivência e manutenção profissional. E, os

saberes da prática continuada são atualizados conforme a demanda social. Esse conjunto de saberes funda o repertório necessário ao desempenho profissional.

Encontramos em Gauthier (1998), a expressão “repertório de conhecimentos” referindo-se às condições para o ofício de ensinar. Tratando-se da questão docente, compreendemos que os conhecimentos que constituem esse repertório servem como dinamizadores na interação professor-aluno. Nessa interação que articula ensino-aprendizagem, a ênfase primeira, é justamente com a interpretação do que é ensinar e o que é preciso saber para ensinar. Notamos, sobretudo, que não há uma resposta objetiva sobre o que é ensinar, mas sim, uma preocupação em definir o que é preciso para ensinar. Daí decorre a pesquisa sobre um repertório de conhecimentos cuja questão fundamental “consiste em saber se é possível identificar certas práticas gerais do professor que lhe possibilitariam enfrentar o caráter contingente de sua situação” (GAUTHIER, 1998, p. 293). Até que ponto um repertório de conhecimentos dá condições para o professor estabelecer uma nova postura, frente às situações inusitadas, em sala de aula?

Agir na complexidade de uma sala de aula exige saberes que vão além dos formalizados para orientar a ação do professor nesse contexto. A prática docente, está de certa forma tão inserida na contingência, que dificulta a ciência apreender dados e tecer um campo de conhecimentos relativos a formas de agir. A complexidade e a imprecisão desse contingente, remete ao professor usar de prudência, que conforme Gauthier explica-nos, esta “...não é nem uma ciência nem uma técnica; ela faz de uma atividade uma ação ética” (1998, p. 355). Toda posição suscita um risco de tensão nas relações sociais. Porém, a prudência manifesta-se como uma atitude ética, equilibrando forças opostas. A tomada de decisão, especialmente por parte do professor, frente ao contingente de sala de aula, requer sobretudo, a utilização de prudência. Ao deparar-se com um fluxo contínuo de acontecimentos, o professor necessita recorrer a “saberes da ação pedagógica”, mesmo que em construção, para ajudá-lo a deliberar coerentemente, em curto prazo. Refletir sobre a situação para ver como resolvê-la, nem sempre é possível, por isso, o professor deve adaptar-se a situações sempre novas, negociando com a complexidade, encarando os desafios e a realidade inédita. Não com cunho de solução, mas de medidas para o enfrentamento desse contingente de sala de aula, o professor deve ter:

...uma forte dose de imaginação e de improvisação, uma familiaridade com a matéria a ser transmitida, com maneiras múltiplas de tratá-la para torná-la acessível e atraente, enfim, uma faculdade de julgar que esteja enraizada numa boa cultura profissional e na sensibilidade(fineza) para com o acontecimento que se apresenta (GAUTHIER, 1998, p. 360).

Contudo, a prudência, a capacidade de improvisação, a sensibilidade, a astúcia, não são suficientes para efetivar uma ação educativa. Estas ajudam, sobretudo, a administrar o processo de relações interpessoais e a orientar a prática do professor, na direção de um desempenho mais satisfatório a todos. Todavia, a atitude de ensinar demanda competências que norteiem a ação pedagógica.

Ainda, em relação aos estudos de Gauthier (1998), destacamos sua ênfase de que não basta o professor conhecer o conteúdo, ter talento, ter experiência, sensibilidade, bom senso, como garantia de um bom ensino. É preciso ter uma outra visão sobre ensino. É preciso aglutinar uma série de condições para que o processo se efetive e, entre essas condições, destaca as pesquisas de Tardif sobre os saberes docentes.

Por esta razão, entendemos ser possível uma aproximação das idéias dos dois autores, para uma decomposição mais plausível sobre os significados desses saberes na profissão docente.

Gauthier toma os saberes disciplinares, curriculares e da experiência com o “fim de perceber melhor em que sentido e de que maneira o professor mobiliza esses saberes.” (1998, p. 29).

De forma geral podemos expressar que o entendimento de Gauthier sobre os saberes docentes é de que todo professor precisa ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado e, para tanto, os extrai dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores e cientistas. Como esses conhecimentos que compõem uma disciplina não são ensinados exatamente da forma como são produzidos, mas sim, adaptados para um programa de ensino, as instituições organizam-nos numa estrutura para que possam ser ensinados. Os professores, evidentemente, devem conhecer esses programas, ampliando seu “reservatório de saberes”.

Os saberes das ciências da educação são formados por um conjunto de saberes específicos sobre a profissão. Esse saber permeia a maneira do professor ser profissionalmente (p. 31).

O saber da tradição pedagógica é formado pela representação que os professores possuem acerca da profissão e atua como parâmetro para guiar seus

comportamentos. No entanto, esse saber pode ser modificado a partir da intervenção de outro saber, que é o da experiência. A prática constante passa a determinar um outro tipo de saber, gerado pelo hábito e que define uma maneira particular de agir no âmbito profissional. É o saber da ação que vai formando-se e criando um perfil próprio em cada um, uma identidade profissional.

Portanto, a aproximação nos pressupostos dos autores abordados, fazemos inferir sobre a importância de um corpo de conhecimentos que derivam de diversas situações de vida. É um contínuo que vai tramando-se e alicerçando pensamentos e atitudes e, assim, definindo uma identidade pessoal, própria de professor. São formas de conceber-se professor. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política. (1989, p. 34).

Fica evidenciado a preocupação de Gauthier em determinar um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, decorrentes da mobilização de vários saberes, estes, ressaltados por Tardif, como integrantes da dimensão formadora da e na ação docente, temporalizados e administrados em função dos significados constituídos.

A partir do que expressamos sobre os saberes que se constituem um repertório de conhecimentos para a prática docente, concluímos que a trajetória de vida fornece elementos oriundos de diversas fontes, que alicerçam a formação profissional. Isto é, os diferentes momentos vivenciados pelo professor proporcionam experiências que se transformam em sabedoria aplicáveis à própria vida particular e profissional. São significados que se acumulam dando sentido a uma forma de ser e agir, configurando um espectro profissional alimentado pelos saberes que se formaram ao longo da vida e que continuam sendo reforçados ou modificados na instância atual. Assim, entendemos que para ser professor é preciso um equilíbrio entre os saberes adquiridos e os que vão se formando no percurso da carreira, orientados pela sensatez de princípios e valores educacionais. A coerência de propósitos com as demandas sociais, identificam uma prática docente construída na conexão de todas essas fontes que mencionamos anteriormente, revelando a consciência sobre todos os campos que se entrelaçam na formação.

5 UM PARADIGMA DOCENTE

Nessa proposta de investigar como é ser professor, decidimos valer-nos das experiências de quem é professora universitária. Enquanto buscávamos em diferentes autores embasamentos teóricos sobre a questão em foco, encontramos aqui mesmo, no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS, uma significativa produção a esse respeito que tem servido de referência não apenas para a Linha de Pesquisa em Ensino e Educação de Professores, mas, para a formação de professores de modo geral. Estamos referindo-nos as obras de Marlene Correro Grillo. Foi possível encontrar em seus artigos, pistas importantes sobre pesquisas realizadas a respeito da temática de interesse, elucidando nossa expectativa a partir de sua análise, consolidada pela experiência prática.

Consideramos seu campo de atuação, um meio para entendermos melhor as nuances de um trabalho formalizado pela experiência e, por isso, rico em elementos para a reflexão a que nos propusemos.

Não pretendemos tomá-la como modelo, mas sim, como referência, porque possui em sua trajetória, uma gama de situações que podem ser indicativos para análise da atividade profissional. Podemos apropriarmo-nos de conhecimentos sobre o exercício docente de forma teórico-prática, embasados por algumas de suas obras publicadas, para uma maior compreensão sobre o espectro profissional do professor de ensino superior.

Assim como percorremos diferentes temas relativos aos caminhos de ser professor, usando como apoio o pensamento desses diferentes autores, agora, vamos retomar pontos desse trajeto, tomando por referência o ideário dessa educadora.

Longe de pretender ser um trabalho exaustivo, nossa intenção é lançar um olhar sobre seus postulados e experimentar a ressonância produzida por essa tematização que acabamos de fazer.

Nosso trabalho, então, neste momento, deriva para um exercício ensaístico que pretende jogar luz sobre um conjunto de saberes circunstanciados numa realidade bastante próxima, com vistas a explorar o modo como ela desenha maneiras de ser professor.

Primeiramente, de posse de alguns artigos de sua autoria, iniciamos nosso estudo, destacando as idéias-chave de cada um deles, e após, montamos um quadro esquemático, identificando as abordagens teóricas, para que pudéssemos visualizar todo um panorama, especificando, paralelo ao título e ano de publicação, a essência do conteúdo descrito, conforme podemos constatar:

Quadro – Abordagens Teóricas dos escritos de Marlene Correro Grillo

TÍTULOS DOS ARTIGOS	IDÉIAS CENTRAIS	ANO
1. sistema de apoio didático-pedagógico – uma proposta para a melhoria do ensino na PUCRS	Melhoria do ensino através de um sistema de apoio didático-pedagógico.	1983
2. O professor e sua influência na dinâmica da interação.	Relação prof.X aluno; interjogo; professor mediador; dimensões: social, afetiva e cognitiva	1985
3. O mal não está na aula expositiva	Escola tradicional X bancária (Freire); Japiassu (prof. = porto seguro) Ausubel; (ensino verbal)	1987
4. Interação professor-aluno: o social e o individual	Nenhum encontro é neutro. Há um interjogo de individualidades carregados de componentes cognitivos, afetivos e sociais que vão influir nos padrões de interação e no clima em aula. A interação enquanto relação pedagógica e contato interpessoal tem um significado teórico mais amplo, baseado em valores e princípios filosóficos e políticos e um significado existencial que inclui considerações do relacionamento eu-tu-nós. O significado da docência p/ o professor vai estimular diferentes posicionamentos em aula. O professor deve ser mediador: sua comunicação se dá na transmissão de conhecimentos e na sua visão de mundo.	1988
5. Aula expositiva: atividade docente e discente	Mesmo do item 3	1988
6. Avaliação, ainda?	Para a avaliação ter sentido deve haver uma tomada de decisão, tendo-se em vista a conservação ou modificação dos dados da realidade e a aproximação ao ideal desejado. O ato de avaliar serve como 1 parada para refletir sobre a prática. Não é neutra, é contextualizada, depende da concepção de homem e de mundo.	1988
7. Melhoria da qualidade do ensino – compromisso da comunidade acadêmica	Melhoria da qualidade do ensino – várias providências tomadas na PUC; projeto de capacitação docente	1989

8. COMENIUS E PAULO FREIRE – (aproximação de idéias)	Relação de idéias sobre: Pensamento educacional; visão de mundo, homem, conhecimento, escola, método, relação prof x aluno,	1991
9. Universidade: questões polêmicas e futuros possíveis	Compromisso da univ. com a qualidade de ensino: pesquisaXmercado de trabalho; crise univ; .saídas p/ crise.	1994
10. Qualidade no ensino Superior: trajetória metodológica para a construção de um referencial pedagógico	O ES comprometido com a qualidade se institui numa visão de globalidade; a docência envolve o prof em sua totalidade, vinculado à sua história de vida pessoal e profis, sua prática é resultante do saber, do saber-fazer e do ser, cujo significado revela compromisso consigo, com o aluno e com a sociedade. A qualidade se dá pela interpenetração permanente entre o ser, o saber, o fazer, e o intervir do professor.	1998
11. Incidente crítico na formação de professores	Metodologia do Ensino Superior. Modalidades de ensino: incidente com a aula de informática: chat; decisão do professor. conforme leitura da realidade, instabilidade da aula, rever o acontecimento a fim de decifrar a realidade	2000
12. Projeto Político-Pedagógico e prática avaliativa: uma relação necessária	PPP - o que o caracterizam: coletividade, singularidade e dinamicidade; traduz a intenção, é um processo de construção de significados;é a avaliação que legitima a realimentação do processo; uma proposta de avaliação passa necessariamente por uma definição de ensino; 3 linhas que sustentam a avaliação: aprendizagem como ato pleno de significação, ensino e avaliação como processos coerentes; aprendizagem como um ato de ampliação da autonomia do aluno;	2000
13. Construção da avaliação: estratégias metacognitivas	Estratégias metacognitivas são sustentadas por 3 funções: planejamento – saber o que deve fazer, supervisão - como estou/está aprendendo e avaliação – o quanto aprendeu; indefinição sobre habilidades cognitivas básicas (memorizar, evocar, obs) e as metacognitivas (planejar, prever, construir hipóteses e comprovar) acarreta confusão no ensino, na aprendiz e na avaliação.	2000
14. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional	Refletir a prática; singularidade da situação de ensino(instável); reflexão como fundamento da prática-requisitos: abertura, responsabilidade., entusiasmo, a decisão do prof. passa pela leitura da realidade; transposição didática. Valor da reflexão: Schön	2001
15. Conhecimento escolar e transposição didática: o	Tipos de conhecimentos mobilizados: práticos, referente à dinâmica dos alunos;	2001

posicionamento de professores	teóricos; Autonomia do professor, do aluno; vigilância epistemológica	
16. Pedagogia Universitária na PUCRS: história de um percurso	Indicadores e diagnóstico de qualidade de ensino na PUCRS; apoio do SEDIPE - Setor Didático Pedagógico.	2003
17. O professor e a docência: o encontro com o aluno	Contexto da sala: incerto, singular, heterogêneo; sentido da totalidade da docência: dimensões: pessoal, prática, conhecimento, contextual; relação com os eixos empírico, psicopedagógico, científico	2004
18. saberes docentes, identidade profissional e docência	Eixos: científico, pedagógico, empírico; vivência da prática e da teoria: desconforto do professor, fragilidade de suas teorias, sugere estudos: saberes docentes, identidade profissional, compromisso político, responsabilidade profissional no processo de ensino = levam o professor a entender melhor a docência	2005
19. Pesquisa como possibilidade de todo docente	Prática indissociável do ensino; projeto que investigou a prática de professores	2005
20. Percursos da constituição da docência	Sala de aula: dimensão interna e externa; saberes da profissão: eixos;	2006
Dissertação: Estudo Comparativo sobre Expectativas dos Alunos e dos Professores Universitários com Referência a Comportamentos de Ensino	Os resultados da pesquisa revelaram a importância das relações interpessoais e a responsabilidade do professor como organizador dessas mesmas relações. O conhecimento das expectativas quanto a comportamentos de ensino é fator essencial para o estabelecimento de um clima de confiança, comunicação e compreensão.	1976
Tese: Qualidade no Ensino Superior- Um referencial pedagógico de professores	Definir qualidade com professores da PUCRS - foi gestado um paradigma de qualidade de ensino, resultante da compreensão dos próprios sujeitos que atuam na comunidade acadêmica.	1992

Fonte: o autor, 2008

Esse panorama traçado, permitiu analisarmos os diferentes aspectos com os quais se ocupou, mostrando a relação e a evolução de suas pesquisas, publicadas a partir de 1983 até o presente momento, totalizando vinte artigos, além de sua dissertação de mestrado e tese de doutorado.

Na análise realizada, fomos tomando conhecimento de elementos diversos, mas, especialmente do contexto universitário, de que se "constitui nosso foco de interesse. Nesse emaranhado de elementos, sentimos laços de subjetividade e objetividade, com mesclas de dúvidas, investigações, certezas e realismo. Tudo isso, permeado pela experiência, deixando transparecer como fio condutor, o

conhecimento e o rigor, além de uma sensibilidade com as questões relativas à educação.

Encontramos em sua abordagem teórica, vários temas relativos ao ensino superior vislumbrado pelo seu amplo espaço conjuntural. Importantes elementos imbricados nesse espaço, fazem parte de sua análise, demonstrando consciência sobre o leque de fatores que se abrem sobre o fato educativo. Poderíamos categorizar esses temas selecionados para estudo, agrupando-os em grandes blocos, porém, optamos por tratá-los como um conjunto harmônico, em função da interconexão que apresentam. Evidenciam-se em sua produção, questões referentes à universidade, ensino, pesquisa, docência, avaliação, metodologia, interação professor e aluno, saberes profissionais, entre outras, as quais, exprimem resultados de observações e pesquisas realizadas em sua trajetória, enquanto professora universitária.

Decidimos, então, ir reconstituindo nosso percurso no trabalho realizado, confirmando as idéias, sob a luz dessas obras analisadas. Tudo aquilo que levantamos e exploramos na revisão de literatura mais geral, pudemos encontrar descrito e refletido no trabalho dessa educadora. Alguns pontos de forma mais direta, outros subentendidos pela sua ideologia e defesa de princípios, mas que se tornaram possíveis para uma reflexão sobre o que buscamos.

Em cada um dos capítulos que apresentamos, destacamos pontos importantes, os quais encontramos ressonância nos postulados de Grillo. Desta maneira, vamos sistematizar esses pontos correspondentes, na intenção de que toda abordagem anterior realizada nesta pesquisa, fique iluminada por esses postulados gerados na experiência do contexto próximo. Assim, cada item a seguir, expressa a possível correlação de idéias, indicando os pressupostos abordados pela autora.

5.1 FORMAÇÃO

Em nosso primeiro capítulo, abordamos a questão da formação do homem, em sentido integral, ou seja, um ser com possibilidades de crescimento. Vimos a transformação do significado da palavra formação a partir de duas grandes culturas:

a grega, por sua *Paidéia*, e a alemã, por sua *Bildung*. Ambas, expressando um ideal de formação, como possibilidade de desenvolvimento das capacidades integrais humanas, de possibilidade de superação de limites e aprimoramento espiritual. A primeira, expressava um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais, como a coragem, destreza, eloquência, entre outras qualificações, que condensadas expressavam o sentido de “heroicidade”, que deveria ser atingida como ideal de formação. A segunda, a *Bildung*, expressava uma cultura, onde o ser humano, nasce indivíduo e está destinado a converter-se em pessoa pelo processo de formação, personalizando-se. Ou seja, sem um processo que possibilitasse sua transformação, o homem permaneceria em seu estado rude, inculto, não personificado. Esta possibilidade de transformação, requeria a presença de um professor, agindo sobre esse homem, para que resultasse um produto acabado, que era a formação, ao mesmo tempo, em que se convertia em um processo interior conseguido pelo próprio indivíduo.

Portanto, esses ideais perseguidos voltavam-se para o desenvolvimento de uma essência humana, de uma espiritualidade, preconizando a transformação de um homem melhor, por isso, idealizado.

O termo formação foi evoluindo e o ideal de homem foi delineando-se conforme o contexto das diferentes culturas em cada época, manifestas pela religião, arte e filosofia de cada povo.

Mesmo com a variação de significados, que ocorreu em função das diferentes correntes ideológicas que se propagavam, o sentido de formação humana, carrega em si, a marca de desenvolvimento, de crescimento integral humano. Essa possibilidade de desabrochar capacidades humanas em suas diferentes dimensões sociais, afetivas e cognitivas, que destacamos como sentidos de uma formação, como essência de vida, de certa maneira, está expressa no ideário da autora que estamos referenciando.

Percebemos em toda sua produção, uma preocupação com uma formação integral, uma consciência sobre as possibilidades do devir humano. Sua racionalidade acompanhada de uma criticidade, volta-se para a importância da integração nas relações humanas apontando para o necessário equilíbrio pessoal, aliado à harmonia do convívio social. São pontos que reforçam a idéia de uma formação integral construída na interação, pois o homem não constrói-se sozinho, é

na interação e na mobilização de diversas situações que se desafia, ativando seu processo de crescimento pessoal, sua autoformação.

Formação é, portanto, o elemento mais fundamental, mais importante na leitura de sua produção. Sob esse nome encontramos, talvez, o sentido principal de toda a sua trajetória, de toda a sua obra.

5.2 PROFESSOR

Especialmente, na defesa de vermos como é ser professor, situando-o em seu contexto de trabalho, é importante evidenciarmos a interação deste, com colegas e com alunos, como mobilizadora das necessárias condições para o crescimento mútuo. Sobre este aspecto, encontramos em Grillo, uma ênfase na relação professor-aluno, na dinâmica da sala de aula. Reconhece a complexidade dessa relação, em função da bagagem de vida de cada um dos componentes, porém, explicita que é essa mesma bagagem que serve de elemento para uma autoformação. Na transcrição de um trecho em que aborda a relação professor aluno, poderemos entender melhor os fatores que concorrem para essa complexidade.

Nesse interjogo de relações, porém, nem professor nem aluno são entidades isoladas, descomprometidas com variáveis antecedentes externas. Cada elemento vem para a sala de aula com uma bagagem individual e personalizada, o que torna mais complexo o ato de ensinar. O professor traz consigo uma história pessoal, traduzindo sua filosofia de educação, valores, objetivos, necessidades, expectativas. Esta história pessoal, bem como sua percepção em relação ao aluno vão influir num quadro de referências que, juntamente com as condições ambientais, orientam as ações do professor em direção ao aluno e aos objetivos pretendidos (GRILLO, 1985, p. 48).

Na perspectiva da interação humana, como fonte de crescimento, especialmente no processo de ensino-aprendizagem, a autora dá destaque ao professor enquanto pessoa e profissional, como uma das variáveis mais responsáveis pelo estabelecimento do clima de sala de aula e de situações de ensino, enfocando as dimensões desse processo interrelacional. Em sua dissertação, também deixa claro estes pressupostos, a partir de seu “Estudo

Comparativo sobre Expectativa dos Alunos e dos Professores Universitários com Referência a Comportamentos de Ensino” (1976); deixa claro a importância atribuída às relações interpessoais, na seguinte expressão:

Cada sala de aula cria sua atmosfera própria em decorrência da atribuição que cada pessoa possui neste contexto e pelas expectativas sobre essas atribuições. O conhecimento das expectativas quanto a comportamentos de ensino é, portanto, fator essencial para o estabelecimento de um clima de confiança, comunicação e compreensão (GRILLO, 1976, p. 89)

Nesse processo de interação, tanto professor, como aluno, devem aceitar-se como detentores de uma história de vida, ainda em construção, porém, já com elementos que influem na situação atual. Essa história e a percepção que o professor tem sobre o aluno, vão influenciar em seu quadro de referências e, conseqüentemente, em sua atitude perante este. Igualmente, a percepção que o aluno tem de professor, vai influir em seu quadro de referências, determinando, assim, seu comportamento. Portanto, nessa complexidade de interações e tomando por base que o “ensino é um processo de influência interpessoal”, a relação recíproca é fundamental. No entanto, na realidade o professor tem sido o elemento desencadeador, no sentido de tomar a iniciativa e o aluno a esperar por isso. (ibidem). O clima favorável à aprendizagem em sala de aula dá-se, justamente, pelo diálogo e quanto mais franco e aberto for, menor será a distância no relacionamento interpessoal, favorecendo o processo de ensino. O professor passa a ser um agente instigador do conhecimento, sem representar uma figura distante. Há uma relação de reciprocidade nesse processo.

Além da evidente dimensão social na relação professor-aluno, também, as dimensões cognitivas e afetivas se fazem presentes, conforme nos mostra Grillo (1985). A cognição, é um processo interno, porém, pode ser evidenciado pelo comportamento externo verbal, onde é possível inferir se a aprendizagem ocorreu. Nessa interação, então, o diálogo do tipo perguntas e respostas serve como meio de verificação de aprendizagens. Frequentemente usada como meio de controle por parte dos professores, as perguntas, ao contrário, servem para desencadear um ensino mais desafiador ao nível pretendido para o aluno. As respostas, tão importantes quanto as perguntas, possibilitarão a identificação de bloqueios ou de uma efetiva comunicação, que revele a superação de lacunas ou deficiências possíveis, no processo de aprendizagem. O diferencial nesta relação, é o tratamento

que o professor dá a essas respostas. Se as aceita e encoraja ou as ignora e critica, revela a dimensão afetiva, isto é, o posicionamento do professor frente a seu aluno, demonstra o valor que atribui à dimensão humana. “o comportamento do professor é um todo e expressa, no próprio ato de ensinar, seus valores e sua ideologia” (Tese, 1992)O respeito à individualidade, tão propalado no meio educacional, nada mais é, do que interagir procurando olhar o outro com possibilidades de crescimento. O verdadeiro intercâmbio processa-se na interligação dessas dimensões sociais, afetivas e cognitivas. Para confirmar essas suas idéias, transcrevemos o que Grillo expressa a respeito: “Limitar o estudo da interação a apenas uma dimensão, seja ela social, cognitiva ou afetiva, é fragmentar, talvez, o mais importante intercâmbio humano. As três dimensões não se excluem, antes coexistem em todos os momento” (1985, p. 51).

Portanto, a integração social tem fundamental importância na formação humana, e especialmente a presença e a personalidade do professor devem ser sempre consideradas como pressuposto básico da interação, pois estudos comprovam que seu comportamento promove diferenças no desempenho dos alunos. O êxito no intercâmbio dessas relações, vai depender em grande parte, da habilidade do professor em provocar situações que solicitem diferentes comportamentos de seus alunos e ao fato dele, professor, agir adequadamente, procurando compreendê-los (GRILLO, 1985).

A relevância que o professor atribui à interação depende do conceito que assume e do grau de valor que atribui ao processo de aprendizagem. Por isso, o papel que o professor exerce é muito importante e também deriva do significado que lhe é atribuído. Não foi em vão nosso esforço de realizarmos uma retrospectiva histórica sobre os significados de ser professor, no primeiro capítulo, pois como percebemos quando nos baseamos em Rossato (2006), há uma relação direta entre concepção e ação, entre a tarefa desenvolvida e a imagem que se constrói sobre si, enquanto professor

5.3 TOTALIDADE DA DOCÊNCIA

Assim, na tentativa de traçarmos um esboço sobre como é ser professor, fizemos um retrospecto de significados da palavra professor e seus derivados. A idéia percorrida, foi de entender como se forma o imaginário sobre professor, em razão das funções que lhe foram atribuídas no decorrer dos tempos. Inicialmente, este estudo mostrou-nos que as variações desse papel, eram relativas ao grau cultural que o professor possuía, ou seja, variava de doutor, mestre a simples leitores de lições elaboradas por aqueles. Eram pessoas consagradas pelo ato, pelo exercício daquilo que faziam, e não pelo sentido mais integral de um ser humano em sua totalidade. Atualmente, esse espectro profissional tomou outra forma, mais humana e flexível, abordando o professor como pessoa e como profissional. Sobre isso, também, encontramos ressonância nos postulados de Grillo, ao tratar o sentido da totalidade da docência. Propõe, nessa questão, abandonarmos a visão reducionista da ação docente apoiada na racionalidade técnica e dirigi-la para o sentido de globalidade, resultante da interação do docente, pessoa e profissional com a pessoa do aluno. A docência passa a ser um processo que envolve o professor em sua totalidade.

O ponto inicial para a análise das dimensões da docência é a figura do professor como pessoa e profissional, referências inseparáveis numa profissão construída sobre fundamentos éticos-filosóficos, impregnada de valores e de intencionalidade. Tais fundamentos dinamizam um projeto que, mais do que pedagógico, é um projeto existencial, explicando assim a dimensão humana da docência. (2004, p. 79)

Essa visão atualizada de que o professor não é uma entidade isolada, mas se caracteriza por uma infinidade de outros elementos, enriquece nossa pesquisa quanto ao modo de ser professor, mostrando-nos que a dimensão humana constitui-se pela aglutinação de diversas outras dimensões, complementares entre si. Não podemos separá-las, porque fazem parte de um todo humano. Por exemplo, não podemos pensar no professor, sem pensar na profissão, sem pensar na atividade mais específica que exerce e nas relações que desta decorrem. Não podemos pensar em um ser único, indivisível, sem relacionarmos todas as dimensões que se afinam nessa totalidade: a dimensão pessoal, a dimensão prática, a dimensão conhecimento profissional e dimensão contextual (2004, p. 78).

5.4 AS DIMENSÕES DA PROFISSÃO

Com relação a dimensão prática, Grillo refere-se “às direções que o professor imprime ao seu fazer docente, num cenário marcado pela complexidade, e mesmo pela contradição” (p. 80). Obviamente que essa direção que o professor dá ao seu trabalho, está diretamente relacionada com a concepção de profissão, que este adquiriu ao longo de sua formação, tanto inicial, como durante o próprio exercício profissional. Concepções sobre docência, ensino, aprendizagem, categoria profissional, são importantes agentes indicadores e mobilizadores da prática profissional. Os referenciais anteriores à profissão têm uma significativa constituição na postura atual. Por isso, abordamos já, neste trabalho, no capítulo um, as questões relativas ao processo histórico, social, político, econômico e pedagógico da profissão, considerando serem essenciais na formação de uma acepção adequada aos tempos atuais. O profissional que não conhecer os antecedentes históricos de sua profissão e os diferentes contextos em que os fatos ocorreram, poderá estar reproduzindo situações opressoras e nada transformadoras na educação que se pretende atualmente.

Ao trazermos à lembrança da evolução do papel de professor durante nosso trabalho, recordamos também, o papel da mulher nesse contexto da profissão. Mencionamos os fenômenos da feminização, bem como o da proletarização, como decorrências de uma estrutura cultural e econômica, pouco desenvolvida, alimentada por uma ideologia de sociedade machista e capitalista.

Percebendo resquício desses fenômenos na profissão, pensamos na grande responsabilidade dos profissionais, em direcioná-la para um maior reconhecimento social. Isso, no entanto, só ocorrerá através da mobilização competente dos vários fatores que compõem o processo de profissionalização. Desde a sala de aula até o âmbito mais geral – a sociedade, o compromisso científico, filosófico, ético e pedagógico com estas instâncias, é fundamental para reverter o quadro que se configura atualmente.

Observamos, também, a eminente preocupação nas produções de Grillo, relativa a esta questão. A começar pela sala de aula, seu entendimento é de que esta

é um cenário peculiar que acolhe inúmeras realidades, muitas das quais não chegam a ser conhecidas em sua plenitude por seus atores, professores e alunos. Dela se originam diversas representações a partir de vivências, crenças e conhecimentos desses mesmos atores, influenciando na concretização de variadas modalidades de docência (2006, p. 59).

Essas representações precisam ser constantemente refletidas sob a luz dos novos paradigmas. Ou seja, puxando o fio histórico da constituição da docência, poderemos ver sinais que indicam a figura do pedagogo, lá da Grécia antiga, ainda, fazendo-se presente no cenário de sala de aula. Sem exageros, queremos fazer uma analogia, com o profissional que apenas se preocupa em ensinar pela transmissão pura e simples de um conteúdo já determinado e distante da realidade. A aula, necessariamente, deve sair do espaço restrito, determinado por metros quadrados. É preciso, segundo a autora, estudar e pesquisar em locais onde se realizam atividades profissionais. Cremos ter encontrado uma concordância plena, da relação teoria e prática, especialmente quando diz: “É a aula que sai da aula” (2006, p. 60), demonstrando sua preocupação com questões metodológicas e epistemológicas do ensino. Assim, o professor passa a assumir uma imagem de provocador de situações de aprendizagens condizentes com a realidade e, não mais, de um mero transmissor de conhecimentos.

5.5 SALA DE AULA, METODOLOGIA E ENSINO

No exercício da docência o enfrentamento da incerteza, da instabilidade e da heterogeneidade da sala de aula, são características de uma profissão que não tem “as receitas – entendidas como prescrições que solucionam dificuldades emergentes” (2004, p. 77). No cotidiano escolar, especialmente de sala de aula, as situações surpreendentes são singulares, e por isso, precisam ser resolvidas em sua particularidade. Cada episódio contém um cabedal de causas que portanto, “inviabilizam soluções já testadas”. Medidas que deram certo em uma determinada situação, possivelmente, não se encaixarão em outras, pois, as causas são diversas, determinando essa instabilidade e incertezas da atividade docente. A autora refere-se, neste caso, ao fato de aplicarmos a mesma estratégia de solução para acontecimentos distintos, embora com aspectos semelhantes.

Situações de rotina, que se sucedem diariamente, são muitas vezes, resolvidas pela força do hábito, pela tradição e não pela reflexão de suas causas. Se o professor não tiver interesse em experimentar novas abordagens e primar pela repetição de antigas soluções, corre o risco de desvitalizar seu exercício docente, pela prática demasiada e acomodada de resolver as situações através de receitas e rotinas, as quais, acostumou-se.

Contudo, a rotina não se constitui um elemento totalmente negativo, porque “contém linhas de ação concretas para acontecimentos que se repetem” (2004, p. 77). É uma espécie de reedição do que é possível ser aplicado, epistemologicamente orientado. Atualizadas para o momento, as medidas são fundamentadas nessas linhas de ação que asseguram uma certa satisfatoriedade.

Em oposição à ação rotineira, a indicação da autora para a adesão à prática reflexiva, apoiada nos postulados de Schön, expressa em seus artigos, demonstra uma visão de profissionalização assentada na seriedade e compromisso ético com a causa educacional. Ainda, na busca de um “referencial pedagógico configurado”, conclui com base em sua clientela pesquisada, que há “preocupação em oportunizar vivências práticas criadoras e inovadoras, com estímulo à participação e à crítica dos alunos, contrapondo-se a tendências rotineiras e reprodutivas” (Tese, 1992). Talvez, hoje, um hábito rotineiro aceito sem contestações, seja o da investigação e da desacomodação, desde que subordinados a objetivos estabelecidos com critérios de compromisso com uma efetiva aprendizagem.

Fundamentada nessas idéias, a prática pedagógica em sala de aula, torna-se uma fonte de construção e atualização de saberes que se constroem nesse espaço de incertezas e instabilidades. Sem prescrições de como fazer, o professor tenderá a pensar como proceder e para que os procedimentos serão válidos. O equilíbrio, então entre o “como fazer” e o “para que fazer”, são determinantes para uma prática crítica e reflexiva, desprestigiando o tecnicismo exacerbado de tempos anteriores (Tese, 1992). Este equilíbrio é conseguido através de parâmetros relativos a modos de viver, aceitos por uma comunidade educativa, que dão seguramente, a orientação para as possíveis formas de agir pedagogicamente. É a cultura de um grupo direcionando a prática docente.

5.6 CULTURA DOCENTE

No capítulo três deste trabalho, dedicamos atenção à questão da cultura docente. Ressaltamos, que esta se constitui formas de viver de determinados grupos e revela seus princípios e tradições que se firmaram na convivência, porém, sujeitos a modificações, em função da dinâmica da própria vida. Compreendemos que frente à incerteza e instabilidade do contexto onde atua o professor, esta serve como suporte, direcionando suas ações, no sentido de uma coerência entre o pensar e o agir. Por isso, quando nos referimos que para pensar sobre as IES, é preciso pensar na ação individual e coletiva, que se encontra vivendo uma tensão entre as exigências sociais e as rotinas e convenções que se instalaram, percebemos a importância de uma cultura docente, para que o professor se afine e redimensione sua prática.

Grillo, deixa claro sua posição de que entende os professores, hoje, vivendo na insegurança, pois, "Certezas e consensos universais são questionados e postos em dúvida; desconstrução, rupturas e complexidade são conceitos acolhidos como sinal dos tempos." (2005, p. 107). Esta afirmação leva-nos a pensar sobre a necessidade de uma cultura que seja campo de referência, que ajude o professor a entender o mundo de forma geral e o seu mundo particular, possibilitando que trabalhe com mais segurança diante de tantas intervenções em sua vida. Cremos que a autora nos dá uma pista sobre o que pode ajudar a fundamentar a prática pedagógica, à medida que, os docentes compreenderem que é a partir de sua interpretação e coerência que se firmam e configuram a cultura da instituição. Estamos nos referindo ao Projeto Pedagógico, que expressa a filosofia, objetivos, valores e aspirações de uma coletividade. De certa forma, contém a essência de uma cultura específica, e ao relacionarmos seus três princípios básicos, que Grillo nos aponta, veremos uma coerência com a cultura, pois, "Três fortes marcas indissociáveis o caracterizam: a coletividade, a singularidade e a dinamicidade" (2000, p. 13). Apesar da cultura docente não estar explicitada em documentos específicos como dogmas a serem seguidos, ela manifesta-se no conjunto de relações comportamentais guiadas por parâmetros legais, éticos e filosóficos, estes sim, registrados em documentos. Por isso, que o Projeto Pedagógico se encaixa como parâmetro mais específico de uma cultura docente. É construído na

coletividade, ou seja, expressa o pensamento do grupo; é singular, porque exprimi uma realidade própria da instituição e dinâmico, porque está em constante renovação. Sabemos que a cultura é mais ampla do que o projeto Pedagógico pode contemplar, pois, representa um contexto de vida global, que se ajusta em formas de pensar e agir, conforme o contexto mais específico, sem deixar de considerar as influências deste campo maior. Assim, o Projeto Pedagógico da instituição passa a condensar as crenças, os pressupostos, os valores, que configuram o grupo docente, expressando, desta maneira, sua cultura. Por exemplo, quando abordamos anteriormente em nosso trabalho, as questões sobre o isolamento do professor, entendemos que este, ao interpretar a finalidade educativa, a que a instituição se propõe, possivelmente, conseguirá integra-se mais ao grupo, porque sente-se mais seguro. A filosofia institucional tem uma relação direta com a cultura, quando assegura a colegialidade e o espírito de colaboração. Isto é, passa a ser o elo integrador da equipe, quando esta se identifica com os objetivos e propostas a serem seguidos. Também, O Projeto Pedagógico pode orientar o docente, no sentido de ter clareza sobre suas responsabilidades, diminuindo sua preocupação e angústia. A definição de papéis e a exata atribuição de tarefas de forma coletiva, favorece a parceria e de certa forma, o grupo se torna mais unido para pensar, refletir e buscar soluções de forma mais criativa. O grupo alicerça formas de ser, pensar e agir em consonância com os objetivos pessoais e institucionais. Cada experiência, cada situação vivenciada, coletiva e individualmente, passam a fazer parte de um conjunto de significados na vida do professor, os quais, transformam-se em conhecimentos aplicáveis à profissão. São saberes adquiridos na experiência interativa e respaldados por uma cultura geral e específica, que asseguram o sentido na prática docente.

5.7 SABERES DOCENTES

Retomando a idéia da constituição do professor em sua totalidade e por isso, das dimensões que se ocupa enquanto pessoa e profissional, agora, vamos realizar uma breve análise sobre a dimensão do conhecimento profissional docente.

Ao estudarmos sobre as fontes de conhecimento dos professores e, portanto, seus saberes profissionais, tomamos como referência Tardif e Gauthier, que com suas pesquisas apontam caminhos que o profissional da educação percorre e se constituem saberes. Esse olhar às circunstâncias de vida como elementos constituintes de saberes, imprimem um novo perfil profissional, caracterizado por diversas possibilidades. Também, Marlene Grillo não deixou de evidenciar a questão dos saberes específicos da profissão docente. Sua forma de abordá-los, no entanto, exprime-se por três eixos afins: o eixo científico, o eixo empírico e o eixo pedagógico. Seus estudos e pesquisas com colaboradoras, trouxeram uma nova roupagem a questão dos saberes, aqui inspirados por Maurice Tardif.

Procurando então, entender o que expressa em cada um desses eixos e associando-os ao que abordamos anteriormente neste trabalho, vamos tecendo uma análise ao que se destina ponto de partida e de chegada para a finalidade da docência – os saberes. Ponto de partida porque dá direção, incita a iniciativa e gera movimento de ação, ao mesmo tempo, de chegada, porque define conceitos e objetivos alicerçados numa trajetória de formação.

O eixo científico, então, constitui-se de conhecimentos adquiridos na formação universitária e profissional, que fundamentam a especialização do professor, subsidiado pelas diversas áreas específicas. “Reúne as diversas áreas de conhecimento que embasam as especialidades profissionais de onde se originam o saber disciplinar (saber de referência relacionado à área de atuação do professor) e o saber curricular” (2005, p. 100)

Basicamente são esses saberes que dão condições iniciais para o profissional investir em sua carreira. São os conteúdos assimilados que garantem um conhecimento específico sobre as diversas áreas e que dão uma base de formação. Grillo reforça a idéia, demonstrando que em suas investigações relativas ao desempenho do professor, ao questioná-los sobre o que é necessário para ensinar, a resposta que desponta, na maioria das vezes, é o “conhecimento do conteúdo”, embora esta dimensão cognitiva se faça acompanhada de outras de caráter afetivo, social ou político. O domínio de conteúdos, apesar de essencial, não é suficiente para assegurar a competência docente, pois esta implica outros fatores que permeiam as disciplinas, como seus fundamentos, regras e princípios que a orientam. Centrar o conhecimento no conteúdo significa ter uma visão reducionista

sobre a profissão. Basta dominar o conteúdo para receber o título de “bom professor”. Reconhece-se, neste caso, a função de especialista como detentor de um saber que é transmitido sem muita preocupação com a interdisciplinaridade, que o próprio processo de formação requer. Ainda, que os conteúdos sejam fundamentais para a formação, estes não podem ser centrados especificamente na área a fim, impedindo uma articulação maior com demais saberes pertinentes ao curso de formação. Soltos, desarticulados, não imprimem o sentido geral pretendido pela educação. A visão pedagógica complementando a função do eixo científico se faz necessária.

Por isso, que outro eixo, igualmente importante, é o pedagógico. Se o primeiro eixo, ocupa-se com uma visão mais específica sobre conteúdos, este procura oferecer as condições para uma articulação, situando esses saberes anteriores a uma visão filosófica e paradigmática que fundamentam a prática docente, a partir de uma visão de homem, de sociedade e de mundo. Mobiliza, também, saberes sobre sistema escolar, processos de gestão, aspectos legais, curriculares e ainda, sobre projeto pedagógico.

Com igual valor aliado aos anteriores, apresenta-se o eixo empírico, que reúne os saberes experienciais, acumulados pela vivência nos diversos momentos da vida pessoal e profissional. Aqui se manifestam as crenças e concepções que se formaram pela aglutinação das diversas experiências vividas. Enquanto aluno e enquanto professor, os significados atribuídos aos acontecimentos de vida pessoal e escolar, foram registrando-se como saberes da experiência.

Portanto, encontramos expressos sob a forma de eixos, os saberes referenciados por Tardif, traduzindo aquilo que realmente são tomados como saberes da docência.

Cabe ainda, ressaltarmos alguns aspectos que Grillo chama atenção e que são pontos fundamentais de análise.

Primeiro ponto levantado, é o fato de que “a docência, ao ser desenvolvida sem o conhecimento desses três eixos, reforça a denúncia apontada por Gauthier (1998, p. 20) de que ela é uma atividade exercida sem que revelem os saberes que lhe são inerentes” (2006, p. 62). A questão em discussão, aqui, refere-se ao desconhecimento por parte de alguns professores, desses eixos, para o exercício da profissão. Assim, como as demais profissões possuem um “corpo unificado de

saberes” indispensáveis à profissão, a docência não pode ser um “ofício sem saberes”. (ibidem).

Grillo reforça esse pensamento, ainda com as palavras do mesmo autor, ressaltando que para a docência, não basta “conhecer o conteúdo, ter talento, bom-senso, intuição, experiência ou cultura”, isoladamente, pois desta forma, alimentam o “amadorismo e a improvisação. O resultado da alienação desse conjunto de atribuições necessárias ao ensino, gera insegurança profissional e permite equívocos, comprometendo a identidade profissional, imprimindo-lhe um caráter artesanal (2006).

Outro ponto para análise levantado pela autora, refere-se a memória afetiva. Afirma que é comum os professores reproduzirem ou evitarem desempenhos conhecidos enquanto alunos, ou enquanto professores, lembrando algum colega, na tentativa de valerem-se da influência recebida. O professor que pensa assim, caracteriza-se como um especialista, pois acha que apenas conhecer o conteúdo é suficiente e, dar aula é transmiti-lo. Desta forma, o professor com uma visão de ensino distorcida, sem uma formação pedagógica, acha que enfeitando a aula com algumas técnicas didáticas está desempenhando-se brilhantemente. Esta visão instrumental não sustenta a prática docente, porque impede que o professor conheça o contexto pedagógico do ensino. Pois, além das situações específicas em aula, outras externas provocam repercussões, exigindo-lhe uma tomada de decisão frente à incerteza e imprevisibilidade, típicas desse contexto de sala de aula.

Outro equívoco que acontece, destacado pela autora, é o reconhecimento do professor como um artesão, aquele que pela prática aprende a fazer, a partir do exemplo de mestres mais experientes, sem o menor grau de contestação. Mesmo que os exemplos sejam bons, a circunstancialidade do contexto, aliada ao estilo próprio de cada professor, exige uma constante adequação das formas de agir. A falta de criticidade cerceia qualquer transformação necessária no processo de educação, impede a inovação e a adequação à demanda atual.

Portanto, com relação aos três eixos descritos por Grillo, podemos inferir que a interconexão entre eles é fundamental para uma boa prática pedagógica, pois apenas dominar conteúdos, ou técnicas ou a prática pelo hábito, comprometem a qualidade do saber docente. Assim, a formação contempla maior número de fatores que compõem os saberes para o exercício da profissão, indo além do campo específico da formação inicial desenvolvida nas universidades.

5.8 A UNIVERSIDADE

Desde o início desse nosso trabalho fomos perseguindo a idéia de entender como é ser professor e, para podermos atingir todo o espectro possível para essa visão pretendida, precisamos entendê-lo situado em um campo que lhe proporciona a formação e, ao mesmo tempo, possibilita-lhe atuação profissional – a universidade. Prosseguindo com nossa análise, na busca de maior clareza em relação à universidade, vamos continuar considerando nosso referencial como fonte de dados sobre essa temática - os artigos de Marlene Corroero Grillo.

Partindo de sua afirmação de que “A universidade se instituiu para ser centro de elaboração cultural e de pensamento científico, de intercâmbio e de debate de idéias e continua até hoje com seu projeto original” (Grillo, 1994, p. 37), podemos concluir que tem por missão produzir e difundir conhecimentos. Porém, considerando o avanço tecnológico e científico, poderíamos deduzir que esta tarefa, não precisaria ser desempenhada por ela, mas, o que justifica sua existência é a qualidade com que deve desempenhar tais funções. Qualidade pretendida na conexão entre os conhecimentos anteriormente elaborados com os novos, administrando contradições decorrentes e socializando-os, na tentativa de uma constante renovação. Grillo (1994, p. 37) parafraseando Teixeira, coloca que o conhecimento produzido, “não é algo que se guarda ou se transmite apenas, mas algo que se continua e se renova, numa permanente reconstrução”.

Portanto, entendemos como função da universidade, assegurar a qualidade na produção, difusão e renovação dos conhecimentos. Renovação que se dá pelo intercâmbio social e por ajustes em função de demandas culturais. Uma das finalidades de seu trabalho, é promover a qualidade do ensino, de forma que este venha beneficiar várias instâncias sociais, pois, seu compromisso estende-se além do espaço acadêmico.

A qualidade desejada deve se expressar de forma substantiva através do ensino que a Universidade ministra, a caracterizar-se pelo cultivo da inteligência e da imaginação criadora, pela vivência de experiências, de discussões e de renovações para acompanhar a dinâmica da realidade. É um ensino que exige trabalho, perseverança, rigor e comprometimento, o que no 3º Grau nem sempre ocorre em consequência da complexidade de que ele se reveste (GRILLO, 1994, p. 38).

A realidade condensa uma série de fatores correlacionados e, por isso, configura-se complexa. Não podemos atribuir a causa dos problemas educacionais, somente a um fator, pois, o fenômeno educativo envolve fenômenos sociais, políticos e culturais. A complexidade com que se reveste o processo de ensino, é justamente, porque este envolve questões múltiplas, tanto administrativas e funcionais, de âmbito interno da própria universidade, como questões externas, históricas, sociais, políticas e ainda, de mercado de trabalho. São fatores que se interligam ao processo educativo, o qual deve dar conta de administrá-los com qualidade. Portanto, podemos indagar-nos como a universidade tem enfrentado essa complexidade? Como assegura sua identidade, seu projeto institucional? “Faz-se urgente uma reflexão madura e crítica sobre especificidades, problemas e controvérsias que coexistem no ambiente universitário para que se chegue à concepção própria de universidade...” (p. 39). Talvez, definindo o que vem a ser realmente, poderemos assegurar sua identidade sem que esta corra o risco de deixar-se levar pela contingência, desviando-se de sua função. O risco está em permitir influências, sem que estas sejam analisadas, resultando uma mistura de propósitos sem a exata definição de seus fins, principalmente, pela tentativa de atender a todos.

Resumindo esta questão da função da universidade, podemos dizer que tem um “compromisso social com um saber produtivo, com pesquisas substantivas que encaminhem para o avanço tecnológico e para novas alternativas de transformações sociais...” (idem). Assim, entendemos que definindo seu papel, assegura sua identidade e mantém-se coerente com os princípios que promove. Um desses princípios é o ensino de qualidade e para que este se concretize, deve realizar-se por meio de situações que conduzam a permanência de seu status de “centro de excelência”, que inclusive, vem enfraquecendo-se pela ausência de pesquisas, como meio permanente de educação. No espaço educativo, a pesquisa tem a possibilidade de adquirir um sentido investigativo, desenvolvido através de uma prática metodológica que instigue a busca, o diálogo, o questionamento com a incerteza, com o inacabado, tornando-se assim, um “princípio educativo” além do “princípio científico” que está implícito em sua essência (DEMO,2002). Isso, já referenciamos anteriormente, como essencial na prática pedagógica dos professores.

Todavia, sua importância é inquestionável, mas, ainda sua prática é esporádica. Muitos professores não a integram em sua ação docente, porque possuem uma visão ligada a uma formalidade científica, que exige uma certa sofisticação, e com isso, não tomam a iniciativa de utilizarem-na como meio de promoção para um ensino centralizado, menos na transmissão e mais na investigação. No entanto, cabe ressaltar que a adesão a esta modalidade de ensino, precisa de cautela, para não banalizá-la e nem reduzir o valor de seu conhecimento produzido, confundindo-o a uma simples busca de opinião. Por ser uma atividade que despende tempo, uma polêmica que se abre, é em relação ao regime de trabalho. O professor que possuir contrato integral, distribuindo suas horas de efetivo trabalho, entre atividades docentes e de pesquisa, poderá então, dedicar-se com mais afinco à pesquisa. Outros com dedicação exclusiva, responsáveis principalmente por núcleos de pesquisas, também conseguem elaborar essa atividade. Já, o professor horista, distancia-se dessa realidade, por não considerar sua sala de aula um campo propício para desenvolver o ensino através dessa estratégia investigativa. Na maioria das vezes, isso acontece porque sua concepção está distorcida, impregnada uma visão de ser uma atividade que depende de muito tempo, como se cada aula não fosse elo para a seguinte, e ainda, por achar que requer uma formação específica para tal iniciativa. Exige sim, discernimento de objetivos, como de meios adequados para sua concretização. Esta discussão sobre ensino, pesquisa e forma de concebê-la, está presente no trabalho de Grillo (2005), onde relata estudos realizados com professores, cujo foco de análise foram suas práticas. Sua meta era investigar “como pode o professor criar o seu modo próprio de teorizar e desenvolver a pesquisa em sala de aula, renovando-a constantemente no sentido de melhor qualificar o ensino e a aprendizagem dos alunos?” (2005, p. 48). O trabalho baseado em princípios do “educar pela pesquisa (DEMO, 1996); da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e da pesquisa em sala de aula (MORAES; LIMA, 2002), mostrou resultados que foram ao encontro dos objetivos traçados. Entre suas conclusões, aponta para a necessidade de instrumentalizar os professores que desejam realizar a pesquisa em sala de aula; auxiliar os alunos no aperfeiçoamento de habilidades, tais como questionar, argumentar e explicar resultados; ainda, consolidar uma cultura de pesquisa em sala de aula, resultando uma modificação qualitativa na prática do professor, assegurando o desenvolvimento da autonomia e da cidadania do aluno (idem).

É importante salientarmos, que apesar de nossa defesa ser para uma prática educativa que desenvolva a pesquisa, reconhecemos que há significativa importância na utilização de outras modalidades de ensino, como por exemplo, a aula expositiva.

Com base, ainda, em Grillo (1987), podemos analisar seu significado em tempos atrás e nos dias atuais. Talvez, esta seja uma das práticas mais utilizadas nas instituições educativas, mas, nossa consideração, é quanto a maneira que os professores utilizam-se dessa “técnica didática”.

Conforme percebemos, o período de abordagem dessa temática no artigo, “O Mal Não Está Na Aula Expositiva”, não é recente, pois data a 1987. Há duas décadas atrás, sua publicação parecia fazer mais sentido a seus leitores; entretanto, hoje, partimos da análise do seguinte ponto: o que efetivamente mudou nas instituições, e que modalidades estão sendo usadas no lugar da aula expositiva? Parece não haver respostas muito variadas para essa nossa indagação, pois, a realidade mostra-nos uma forte tendência à adesão dessa prática, ainda. Por isso, nossa preocupação centra-se na forma como esta é desenvolvida nos espaços acadêmicos. Tomando por base a própria referência de Grillo de que todas as tendências da educação influenciaram as práticas pedagógicas, caracterizando aspectos metodológicos, “a aula expositiva é o procedimento didático representativo, por excelência, da Escola Tradicional, considerada por muitos como autoritária, verbalista, dogmática e descritiva.” (1987, p. 51). É herança de um período contestado por muitos representantes de outras tendências.

Esse tipo de ensino, centrado na exposição, revela um perfil de professor que “se considera o exclusivo educador do aluno, ignora o saber que este já possui e não permite o estabelecimento de uma relação dialógica, de valor inestimável para ambas as partes” (p. 52). Sem discussão de idéias, o senso crítico anula-se, mantendo a condição de reprodução, portanto.

Outro tipo que se encaixa nessa posição, é o professor nomeado por Japiassu de “Porto Seguro”, ou seja, aquele que por ser “detentor e transmissor do conhecimento” faz com que os alunos sintam-se seguros e “descomprometidos com o esforço para produção de conhecimento ou apropriação crítica de um conhecimento que lhe é oferecido pronto e acabado” (JAPIASSU, 1983 apud GRILLO, 1987, p. 52). A lógica da reprodução impede a reflexão e a reelaboração de novos conceitos.

Tem ainda, mais um tipo de professor que se encaixa no perfil dos expositores, porém, este planeja sua exposição e após explaná-la, promove um diálogo com seus alunos. Utiliza-se, como os demais, de conhecimentos elaborados anteriormente e repassa-os sob forma de questionamentos, críticas e esclarecimentos. Neste caso, na visão de Grillo, “O professor se configura como mediador entre o aluno capaz de conhecer e a verdade que pode ser conhecida” (p. 53). Ou seja, o professor proporciona o contato do aluno com as informações que lhe são passadas, para que este as transforme em conhecimentos. Através de maneiras de levá-lo a pensar, criticar e inferir novos conhecimentos, o professor exerce a função de mediar esse processo.

Portanto, como percebemos, as contestações sobre a aula expositiva, centram-se na maneira mecânica e centralizadora de ser desenvolvida.

Todavia, essas contestações, não excluem totalmente seu mérito, porque temos ainda, a teoria de Ausubel, que nos faz olhá-la sob outro ângulo. Ou seja, “a teoria de Aprendizagem Verbal Significativa de David Ausubel que fundamenta o Modelo de Ensino Expositivo Verbal” (p. 54). Esta teoria admite que o conhecimento seja transmitido de forma pronta, porém não caracteriza passividade, porque o professor precisa “apresentar ao aluno uma informação passível de relacionamento de forma não arbitrária a outra informação pré-existente na estrutura cognitiva do aprendiz, o qual por sua vez, deve apresentar disposições para aprender” (idem). A relação entre o conhecimento anterior e o novo se dá pela significação que este tem com o já elaborado. Cabe ao professor apresentar as condições para que essa relação se efetive de forma a garantir a aprendizagem, através de estratégias facilitadoras, como exemplos, idéias, informações mais gerais, desencadeando a associação e servindo de ponte nessa relação. São os chamados organizadores prévios, que servem para mediar os conhecimentos.

Nessa visão, portanto, a aula expositiva tem um cunho dinâmico, a partir de uma interlocução que promova o raciocínio e a conclusão de conhecimentos que se formam numa rede de significado. Aqui, neste ponto, podemos relacionar o que mencionamos no capítulo dos saberes profissionais, sobre a necessária articulação de conhecimentos, valendo-se da transposição didática e da mediação como pontes no processo e ensino. O professor precisa usufruir dessas duas ferramentas como impulsionadoras de uma significativa aprendizagem.

5.9 A EXPERIÊNCIA

O contato com os artigos de Marlene Corroero Grillo, desencadearam uma série de reflexões, porque representaram focos de luz sobre a realidade presenciada e pesquisada. O confronto de suas idéias com outros autores já referenciados, suscitou respostas a dúvidas, mesmo que não definitivas, que há muito tempo vinham inquietando-nos. O processo contínuo de reflexão da temática escolhida, que se instala a partir dessa pesquisa, possivelmente provocará novos questionamentos e novos conceitos, o que demonstra o caráter provisório da conjuntura educacional. Nossa intenção de buscar ressonância daquilo que investigamos em outros autores, nos artigos de Grillo, foi confirmada e ainda, estes colaboraram para enriquecer o trabalho realizado, por tratar-se de uma realidade próxima, de um contexto social e educacional, cuja esfera mais restrita, participamos. O contexto geral, elucidado por informações descritas em suas publicações, permitiu ampliar a consciência sobre os fatores pertinentes ao campo educacional, especialmente universitário. A partir dessa análise, inferimos que há uma série de elementos correlacionados na dinâmica de desenvolvimento educacional, que interferem no processo de formação pessoal.

A trajetória percorrida por Grillo, permitiu-lhe expressar seu saber da experiência, traduzido em suas obras, onde podemos perceber o gradativo e acentuado grau de qualificação e atualização. Assim, pudemos retirar dados desse espectro de vida profissional, que se tornaram conhecimentos para nossa formação.

Talvez ficasse repetitivo relacionarmos os pontos de consonância em toda a abordagem já realizada, porém, ressaltarmos os objetivos que se afinaram no desenrolar da pesquisa, serve para reforçar a idéia que perseguimos, ou seja, a de entender como é conceber-se professor e suas implicações.

Os postulados de Grillo, ilustraram a imagem de professor como um ser em constante evolução, o qual, serve-se de seu contexto profissional, como fonte enriquecedora para sua formação. Mostrou-nos que a sala de aula apresenta-se como um espaço interativo que possibilita uma infinidade de experiências correlacionadas entre si, formando o conjunto de saberes essenciais ao desenvolvimento da pessoa e do profissional. Trouxe-nos referenciais resultantes de

suas pesquisas bibliográficas e de campo, sobre o processo de ensino, bem como dos meios possíveis para seu desenvolvimento.

Sua consideração de professor e aluno detentores de uma história de vida e possuidores de um quadro referencial sobre ensino, revela que estes são determinantes de comportamentos e por isso, propulsores ou cerceadores de crescimento .

Creemos que sua posição de educadora e pesquisadora, desencadeou uma atitude positiva de busca de soluções para o enfrentamento da insegurança gerada pela incerteza e instabilidade da profissão. Também, contribuiu para que nosso paradigma docente sofresse abalos, no sentido de desacomodar conceitos instituídos.

6 UM PERCURSO CONSTITUIDO... E ALGUMAS CONCLUSÕES

A partir da inquietação que incitou a busca de definições sobre como é ser professor universitário, começou a delinear-se um percurso investigativo, que culminou com a realização deste trabalho.

Professor Universitário: um inventário de significados, contemplou uma série de elementos que foram pesquisados com o objetivo de compreender o espectro do profissional da educação, que resultou em algumas conclusões, porém, não definitivas, porque suscitou novas indagações e conseqüentemente, incita a novas pesquisas. Também, porque o próprio movimento dinâmico, característico da profissão, induz a constante busca de entendimento sobre a temática em foco. Suscita a permanente reavaliação dos efeitos das ações pedagógicas, que deve ser realizada sob a luz de um paradigma educacional desejado e definido pela reflexão sobre a trajetória histórica do processo educacional.

A partir de estudos bibliográficos, tomamos conhecimento de uma série de fatores que contribuíram para que pudéssemos realizar o que chamamos de inventário de significados sobre como é conceber-se professor universitário, os quais, permitiram inferir sobre a complexidade do contexto profissional, decorrente dos desafios que se apresentam. Desafios que emergem de uma conjuntura externa, que acaba refletindo-se e circunstanciando a realidade interna das instituições educativas, as quais representam o espaço mais restrito de atuação do professor, o que exige uma atuação adequada e dinâmica, no sentido de acompanhar a evolução do mundo atual.

Frente às constatações, deduzimos que para **conceber-se professor** é preciso uma consciência sobre vários fatores que se correlacionam, os quais procuramos, em parte, tratá-los em nossa pesquisa, configurando a temática proposta. Assim, com base nesses dados obtidos, queremos fazer um breve destaque sobre pontos importantes, com a intenção de reforçar traços que delinearão o espectro pretendido. Com esta finalidade vamos interligar algumas idéias-chaves que foram expressas neste trabalho, ainda que, o inventário traçado não tenha contemplado todos seus elementos pertinentes.

Sabemos que para **ser professor**, primeiramente, é necessário um processo de formação e, partindo da idéia inicial exposta no capítulo um, tomamos

por base a evolução deste conceito para correlacionarmos ao sentido de uma formação profissional. Assim, resgatamos os ideais de formação, cuja forma de idealização variava conforme a cultura de cada povo. Vimos que este ideal é remoto e sofreu oscilações em seu significado em função da influência das várias correntes de pensamentos filosóficos, cada uma, tentando imprimir seu traço de idealização.

Essas culturas imprimiram um ideal de formação voltado para o desenvolvimento das capacidades integrais do Homem, para a potencialização de suas habilidades e, especialmente, para o desenvolvimento de uma espiritualidade, como essência das virtudes humanas. Porém, o atingimento deste ideal estava relacionado a um processo educacional, que tinha como tarefa, incitar esse desenvolvimento, de forma que o homem chegasse mais próximo possível desse ideal de formação. Essa visão reforçou por muito tempo a idéia de que a formação, a preparação para a vida, acontecia pela intervenção educativa sistemática, realizada nas instituições de ensino.

Atualmente, a idéia de formação, recebeu novo enfoque, no sentido de ser entendida como um processo que não acontece em um período sistematizado em tempos e espaços definidos, mas, no percurso de convivência familiar, escolar e profissional. Estes diferentes momentos, processam experiências, que se transformam em conhecimentos que servem de base para a atuação na profissão.

Constatamos que a trajetória de formação contempla as experiências pessoais e profissionais, que se aglutinam formando um conjunto de saberes que sustentam as condições necessárias para o exercício profissional. Cada um, a seu modo, retira significados das situações de vida que formam um quadro de referência para suas concepções, interferindo nas decisões e julgamentos realizados. Essa forma de pensar e agir, deve, necessariamente, ser respaldada em princípios éticos e morais e fortalecer-se em conhecimentos epistemológicos, científicos e filosóficos, de forma a assegurar uma atuação coerente e eficaz na profissão.

Ser professor, supõe consciência sobre as dimensões históricas, políticas, sócio-econômicas e pedagógicas da profissão, compreendendo os efeitos atuais desses processos, na carreira profissional. Cada uma delas, apresenta um panorama de causas e conseqüências que se sucederam, decorrentes de acontecimentos relativos a seu contexto. A interpretação correta, por parte do profissional, sobre estas dimensões é fundamental para a criação de uma

concepção sobre seu papel, conduzindo suas ações na direção da eficiência e coerência com o contexto atual.

A universidade, que é o campo de atuação do professor universitário, por excelência, deve ser interpretada como um sistema aberto, dinâmico e mutante, o qual, condensa inúmeros fatores que incidem na preparação e qualificação profissional. Neste campo, professores e acadêmicos interagem, resultando um processo mútuo de crescimento. Ambos se constituem agentes em formação. O professor, enquanto ensina, também, realiza um processo de autoformação, por isso, sua qualificação se dá, também, pela reflexão de sua ação, fundamentada por outros componentes específicos para este fim.

Ser professor, requer que se admita o pertencimento a uma categoria profissional, detentora de uma cultura docente, que revela suas crenças e valores, suas reivindicações e conquistas. Cultura que por sua tradição, direciona e organiza as ações profissionais, como também, sofre modificações em função das adequações necessárias aos tempos e espaços que a configuram. Essas mutações são resultados de iniciativas do grupo, que insatisfeitos com sua posição, procuram soluções para a problemática que enfrentam. Geralmente, são reações espontâneas, que surgem da reflexão sobre o contexto do qual se ocupam. Ao contrário, quando impostas, resultam em ações não pensadas coletivamente e assim, não promovem a identificação do grupo. A cultura docente, portanto, assegura uma identidade ao professor determinando o que este grupo considera valioso em seu contexto profissional, orientando modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e de se relacionar entre si.

Ser professor, é entender que sua ação não se dá isolada, fragmentada do contexto sócio-político-administrativo da instituição, mas interligada ética e moralmente a uma filosofia que rege seus fins. A qualificação desejada, como profissional, amplia-se, à medida que, na parceria, na colegialidade, as expectativas ganham força, incitando a busca de soluções inovadoras. Esta parceria, também, é favorável para a diminuição do sentimento de sufocação, sentidos pelo acúmulo de tarefas e responsabilidades atribuídas a seu papel de professor. A legitimação do processo reflexivo, apoio afetivo e intelectual são recursos fundamentais para a instauração de uma cultura de colaboração.

A sensação de angústia que acompanha o professor, decorrente da incerteza de novos horizontes na luta por reconhecimento social e profissional; da

demanda vertiginosa da sociedade e da pluralidade do contexto específico do trabalho, é aliviada, em parte, pelo caráter flexível e criativo do grupo docente.

Ser professor, também, impõe a aquisição de saberes que dão segurança e respaldam sua ação. Nosso estudo sobre esta questão, possibilitou-nos inferir que esses saberes, são entendidos como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que se constituem referenciais para a atuação profissional, os quais são oriundos de fontes diversas, como da trajetória pessoal, do período de escolarização, da formação profissional e da própria experiência prática da profissão. Todos esses importantes percursos de vida, oportunizam situações, que fornecem subsídios teórico-práticos para o exercício da profissão. A ênfase deste tema centra-se na importância de constituir-se professor pela consciência de estar sempre em movimento, aprendendo e desenvolvendo-se constantemente, através da pluralidade das experiências vividas.

Ainda, na busca de uma maior compreensão e aquisição de dados para nosso inventário, procuramos relacionar o conteúdo de nossa pesquisa, com experiências que foram publicadas, por quem vive toda a problemática levantada, em uma realidade bem próxima, a que estamos, servindo-nos como campo de formação - o Programa de Pós Graduação da PUCRS. Quando optamos por ingressar no Programa de Pós-Graduação da Universidade – PUCRS, talvez não tivéssemos clareza da dimensão das possibilidades de formação. Além da experiência acadêmica, a qual se constitui um campo de saber marcado pela riqueza de elementos provenientes de várias fontes, também, o acesso a obras produzidas na própria Instituição, contribuíram nessa trajetória de formação.

Conforme ressaltamos em nosso trabalho, as idéias de Marlene Corro Grillo serviram como referências para confrontarmos os pressupostos dos diversos autores que nos baseamos, de forma que confirmássemos a coerência do que foi exposto com a realidade na qual estamos inseridas. A trajetória profissional desta professora universitária, cujas experiências foram divulgadas em suas obras, mostrou-nos as possibilidades de ser professor e os diversos fatores com os quais estamos envolvidos no exercício dessa profissão. A certeza de que é possível acreditar e mobilizar ações para que possamos fazer a diferença em nosso contexto de trabalho, foi reforçada pelo testemunho encontrado em suas publicações. Assim tomando sua experiência, sua pesquisa como referência, podemos esclarecer muitos aspectos sobre os quais nos questionávamos em relação à docência.

O destaque conclusivo do que consideramos fundamental vem corroborar a finalidade a que nos propomos nesta pesquisa - entender **como é ser professor**. Portanto, a partir da pertinente correlação de tudo que estudamos com os postulados de Grillo, podemos inferir que ser professor é conceber-se em sua totalidade, enquanto pessoa e profissional, em constante formação, valendo-se das contínuas experiências como fontes de conhecimentos, que são necessariamente suportes para atuação na vida particular e na profissão. Assim, entendendo-se como agente em transformação, percebe a importância de sua intervenção como propulsora de meios de desenvolvimento mútuos de formação. Como professor passa a assumir o papel de mediador para que todos os envolvidos possam efetivar uma aprendizagem significativa, que seja fundamento para a transformação visada, enquanto pressuposto filosófico e epistemológico de formação.

Nesta visão acreditamos que a amplitude e a complexidade do espectro de professor, apresenta-se como um desafio constante, para que continuemos a descobrir mais sobre esse patrimônio humano, que se constitui no campo universal da Educação.

Enfim, realizar essa pesquisa proporciona uma retrospectiva das experiências vividas e uma avaliação sobre todos os conceitos adquiridos. Desta forma é possível associar toda a lembrança de uma época, revivificar momentos que tiveram mais significado e que contribuíram de algum modo para a formação do estilo arraigado. Confrontar essas lembranças com os escritos analisados impõe uma reflexão sobre modos de ser e agir, que até então se projetaram na profissão. É pertinente porque suscita a realização de um exame das ações, com referência com o que a teoria aponta como pensamento refletido para a atualidade e como uma posição possível a ser seguida. Leva-nos a pensar se os modelos que serviram de exemplo, se manifestam atualmente de forma atualizados ou se carregam em si a tradição de um tempo passado. Faz pensarmos sobre as marcas do autoritarismo que inibia a participação, cultivando a timidez e o medo à iniciativa. A tradição disciplinar da época vivida, cuja interação era um valor em detrimento ao silêncio e a obediência, colaborou para o entendimento de que a aprendizagem é um processo que envolve satisfação, acolhimento, gerando bem-estar. Sendo isto um anseio pessoal, contribuiu para a constituição de um imaginário voltado para essa aspiração. Isto é, de que ser professor envolve compreensão e afeto, revelando sua cumplicidade com a questão assumida.

Toda a trajetória percorrida até o momento presente, como aluna e profissional, está marcada por uma variedade de situações, cuja característica mais marcante foram as mudanças de locais para estudar e trabalhar. Todas serviram para conhecer diversas realidades e suas peculiaridades, acrescentando visões e exigindo adaptações de conduta a cada nova circunstância que se apresentava. O maior desafio, sempre era superar a tensão que emergia diante da novidade e, também, por ter que corresponder as expectativas do grupo de pertencimento.

A constante observação, dessas novas realidades, serviu como fator seletivo na elaboração de valores e princípios. Colegas e professores colaboraram para a formação de uma concepção sobre educação e profissão. Da mesma maneira seletiva, aprovando e reprovando condutas, foi-se aderindo exemplos considerados pertinentes e positivos. A partir disso, a confirmação deu-se no próprio exercício profissional. Aquilo que antes era tido como ideal, foi experimentado e confrontado com a prática e adequado ao tempo presente. Como consequência de uma reflexão, vimos o que realmente ainda é possível e condizente a este tempo.

Outra característica marcante dessa trajetória, especialmente, como profissional, foram as várias oportunidades de realizar cursos, seminários e encontros de formação. Tudo isso, imprimia um compromisso cada vez maior, no sentido de dar um retorno dessas aprendizagens, no trabalho. O significado de toda bagagem adquirida, nesses encontros de formação, ao ser planejada para ser transmitida a uma realidade específica, adquire característica reflexiva do que se faz, frente ao que se quer. Principalmente, porque exige que pensemos como modificar aquilo que está solidificado sem uma contínua avaliação. É uma prática que proporciona análise das teorias e conceitos seguidos.

Tanto o período de escolaridade anterior a graduação, como o curso de formação e, especialmente, a experiência profissional própria, serviram para criar significados de ser professor, que hoje, estão sendo confrontados com a visão de outros profissionais, expressa nas obras que serviram de embasamento. Essa reflexão serve para corroborar os aspectos congruentes, bem como para reestruturar aquilo que é preciso. É justamente a consciência profissional, voltada para a necessidade de encontrar pontos de consonância daquilo que vem sendo realizado, que levou-nos a esta pesquisa.

Talvez o que tenha mais fortemente instigado a realização desse trabalho, é o fato de sabermos que não há um perfil de como é ser professor e por isso o

interesse em saber quais parâmetros seguir. Não há uma regra que deva ser respeitada como certa, como modelo. Há sim, um conjunto de ações pertinentes, que conciliadas com a ética e a necessidade da circunstância, fazem do profissional um ator atuante e emergente de produções necessárias. Essa é a visão que se espera de quem está em formação, seja ela inicial ou em processo profissional, ou seja, de entender que não há uma essência única de como é ser professor. É preciso conceber-se alguém em movimento, avesso ao conformismo e propenso à mudança. Assim, poderemos pensar em profissionais mais autênticos e comprometidos com a causa que assumem - a educação - também, esta vista em sua amplitude e não como resultado de um comportamento dogmático, fruto de uma sistematização.

Portanto, a questão em foco, de como é ser professor, resultou da indignação frente aos perfis caricatos que se apresentam no campo profissional, que de certa forma incomodam pela incompatibilidade das ações que exercem com a concepção que temos de profissional. Por isso, a necessidade de buscar um esclarecimento maior sobre formas de conceber-se professor, no sentido de adquirir maior conhecimento sobre a questão em foco. Embora não sendo nova, essa questão permanece atual, porque não se esgota. É preciso a constante reavaliação de seu sentido e do aprimoramento de uma consciência profissional, entendendo que ser professor não tem um caminho único, um perfil traçado, uma essência a ser consolidada. É preciso entender que há um desafio de qualificação através da análise de suas vivências e dos significados atribuídos a elas, resultando em saberes que se projetam na ação como guias para a execução do projeto pessoal e profissional, respaldados pelo estudo constante e pela reflexão dessas ações.

Assim, podemos afirmar que os significados de ser professores que carregamos, como consequência das experiências vividas, diante de todo esse inventário realizado, amplia-se à medida que atualiza-se e confirma a idéia de que conceber-se professor é estar em constante formação. Isto é, em permanente estado de reflexão sobre as causas e consequências de suas ações, procurando sempre uma qualificá-las epistemologicamente, à luz de pesquisas que proporcionem segurança e realização profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de; OLIVEIRA, Maria Rita (org.). **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

ARROYO, Miguel, G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CABANAS, José Maria Quintana. **Teoria da Educação: concepção antinômica da educação**. Trad. Joana Pinto. Porto, Portugal: ASA, 2002.

CAMBI, FRANCO. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Resolução n.1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em Nível Superior, Curso de licenciatura, de Graduação Plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Revista Educação, Formação de Professores: História, Realidade e Prospectiva**, Porto Alegre, v. 3, n. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.

_____. Ensino como Mediação da Formação do professor Universitário. In: MOROSINI, Marília C. (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e Formação**. 2ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

_____. O Bom Professor e sua Prática. Campinas: Papirus, 1989.

DEMO, Pedro. Política Científica e Educacional na Universidade. **Educação**, Educação e Ciências, Porto Alegre, n.47, p.07-21, jun. 2002.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação, Dossiê**: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, 1991.

ENRICONE, Délcia. **Educação Superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____ (org.). **Ser Professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____; GRILLO, Marlene C; HERNANDEZ, Ivani C. **Ensino, revisão crítica**. Porto Alegre: SAGRA, 1988.

_____. **Desempenho das Funções Docentes**. Cadernos de Didática. [S.l.: s.n.].

_____; GRILLO, Marlene C; SANT'ANNA, Flávia M. **Ensino**: dimensões básicas. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

ESTEVES, José M. **A Terceira Revolução Educacional**. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNANDES, Cleoni. M. B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. (Coleção Práxis). Campinas: Papirus, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Elsa; KACHINOVSKY, Alícia. **Entre el Placer de Enseñar y el Deseo de Aprender**: Histórias del aula universitaria. Montevideo: Psicolibros, 2005.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por Uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GRILLO, Marlene, C. Percurso da Constituição da Docência. In: ENRICONE, Délcia (org.). **A Docência na Educação Superior: Sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

_____; MOREIRA, Jacira C.; MELLO, Elena M. B.; COSTA, Fátima T. L da. (orgs.) **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

_____; ENRICONE, Délcia; RAMOS, Maurivan G. **Pedagogia Universitária na PUCRS: história de um percurso**. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____; FERNANDES, Cleoni M. B. **Metodologia do Ensino Superior: um olhar por dentro**. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____; et al. **Conhecimento escolar e transposição didática: o posicionamento de professor**. In: GRILLO, Marlene C; FERNANDES, Cleoni M. B. **Educação Superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Ed ULBRA, 2001.

_____. **Projeto Político Pedagógico e prática avaliativa: uma relação necessária**. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene C (orgs.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____; LIMA, Valdevez Marina do R.; BOCCHESI, Jocelyne da C. **O incidente crítico na formação de professores**. **Educação**, Porto Alegre, n. 41, p. 59-76, 2000.

_____. **Qualidade no Ensino Superior: trajetória metodológica para construção de um referencial pedagógico**. In: GRILLO, Marlene C.; MEDEIROS, Marilú, F de. (orgs.). **A Construção do Conhecimento e sua Mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

_____. **Universidade: Questões Polêmicas e Futuros possíveis**. **Educação**, Porto Alegre, n. 27, p. 37-46, 1994.

_____. **Comenius e Paulo Freire - em busca de um novo homem e de uma nova sociedade**. **Educação**, Porto Alegre, n. 20, p. 63-74, 1991.

_____. **Melhoria da Qualidade do Ensino: Compromisso da Comunidade Acadêmica**. **Veritas**, Porto Alegre, n. 09, p. 47-54, 1989.

_____. "O Mal Não Está na Aula Expositiva". **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 136, p. 523-527, dez. 1987.

_____. O professor e sua Influência na Dinâmica da Interação. **Educação**, Porto Alegre, n. 09, p. 47-54, 1985.

_____; et al. O Sistema de Apoio Didático-pedagógico: uma proposta para a melhoria do ensino na PUCRS. **Veritas**, Porto Alegre, Tomo XXVIII, n.112, p. 403-407, dez. 1983.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Coretz, 2004.

MARQUES, Mário Osório. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Schulman. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente, Santa Maria, v. 29, n.2, p. 33-49, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MOROSINI, Marília C. (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. **Aprendizagem**, nº 2, Paraná, p 25 - 31, set/out.2007.

OLIVEIRA, Vânia F de. Magistério: Profissão Feminina?. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência na Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTAL. Leda Lísia F. O Sentido da Existência Humana: um olhar para cima na aventura do encontro interior. In: ENRICONE, Délcia (org.). **A Docência na Educação Superior: Sete Olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

ROSSATO, Ricardo. **Século XXI: saberes em Construção**. 2. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GÓMEZ, A I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

TRINDADE, Hélgio. Universidade, Ciência e estado: às vésperas do novo milênio. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai (org.). **Universidade, Pesquisa e Inovação: o Rio Grande do Sul em Perspectiva**. Passo Fundo: Ediupf; Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.