

10.5.

Título:

Educação do professor: um processo contínuo de construção individual e coletiva da profissão

Autor/a (es/as):

Burko, Anamaria Durski Silva [Pontifícia Universidade Católica do Paraná]

Resumo:

O artigo trata da educação docente, de uma perspectiva que a compreende como processo permanente de construção individual, subjetiva e coletiva da profissão, no contexto da prática pedagógica. O estudo de natureza qualitativa, originado na cogitação em torno de questões atinentes à metodologia de ensino e traduzidas na clássica, básica e necessária indagação: - “como posso ensinar melhor os meus alunos?”- tem como objetivo trazer à consideração e posterior análise, o que os 92 alunos dos cursos de Ciências Contábeis e Serviço Social da Universidade disseram acerca do que para eles representa condição facilitadora da sua aprendizagem na disciplina de Direito, e que se traduz, didática e pedagogicamente, em termos de meios de ensino, sugeridos e já empregados na organização e no encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem, pela professora e seus alunos. No espaço político e interativo da aula, propiciador privilegiado de troca de informações e de negociação intersubjetiva de significados, essas representações discentes traduzem pensamentos e mesmo conceitos acerca de seu próprio desempenho e da atuação docente “mais favorável” à sua aprendizagem. Nesse sentido, oferecem indicativos relevantes à professora, no processo continuado de formação profissional, na permanente revisão crítica da própria atuação frente às exigências que não só o ensino e a educação superior se lhe impõem, como a prática social/educativa exige: postura profissional no mínimo honesta, de quem assume um compromisso com a educação/formação do homem. Articular as idiosincrasias discentes à teoria das representações sociais ratificando a sua importância como instrumento confiável à compreensão e à análise do que dizem acerca do aprender e do ensinar, aceitar como pertinente o peso dessas opiniões no desenvolvimento do processo de formação continuada da professora, constitui a problematização originária da produção deste trabalho.

Palavras-chave:

Formação continuada do professor. Representações. Prática pedagógica.

Introdução

O conteúdo deste artigo constituiu-se no contexto da ainda incipiente experiência adquirida como advogada-professora de disciplinas jurídicas, ministradas em cursos superiores de bacharelado na Universidade.

Ao longo de dez anos de magistério, a prática docente transformando-se cada vez mais em prática pedagógica, impeliu a agente dessa ação, ao redimensionamento de um desempenho que a princípio revestia-se de uma aparência simplificada, nunca descompromissada, porém, não suficientemente atenta às questões que circulam em torno do eixo: - como é que eu posso fazer para facilitar, para descomplexificar, o encontro da natureza lógica do conhecimento científico com a estrutura psicológica do aluno? Afinal, esta é uma questão que se situa no contexto do ensino-aprendizagem, e o professor deve conceber este fenômeno de alguma forma, seja o que ensina um futuro bacharel, e o faz visando a aprendizagem do aluno, seja o docente que ensina nos cursos de licenciatura. Esta é a postura, no mínimo honesta, de quem, como docente no ensino superior tem compromisso com a educação, com o aluno e com a sociedade.

Toda a ação em ensino está e deve ser colocada ao nível de parâmetros teóricos, para *checar os achismos*. É para isto que serve a teoria:- para possibilitar compreensão, explicação e até mesmo previsões sobre possíveis resultados, embora seja necessário ter-se claro que a teoria educacional não estabelece axiomas.

A teoria surge em relação ao existente, e sempre que houver perplexidade, insatisfação e mesmo curiosidade a suscitar reflexão sobre o que se está fazendo ou projetando executar, busca-se em parâmetros teóricos uma possível elucidação para o impasse criado:- no caso em pauta, originado pela revisão crítica ao próprio desempenho, frente à complexidade da prática profissional no magistério superior, que se pretende cada vez mais pedagógica.

A postura docente acima revelada, quando partilhada com pares em situação de formação acadêmica semelhante, visando interlocução, nem sempre encontra receptividade quanto aos propósitos relativos à procura de uma formação continuada do professor na área pedagógica. O argumento usado para desabonar tais intentos, parte de uma idéia já petrificada, de que aluno de curso superior tem de “correr atrás”, “virar-se sozinho”; origina-se também no senso comum empedernido de que “ensinar é transmitir conhecimento”, de que “a matéria foi dada”, “o programa foi cumprido” e de que “aprender é com o aluno”. A ratificar este posicionamento diz Anastasiou (2001, p.68):

Apesar de todas as pesquisas já efetivadas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência, incluindo a educação superior, ainda encontramos como predominantes os currículos organizados por justaposição de disciplinas, a figura do professor repassador de

conteúdos curriculares – muitas vezes fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade nos põe, e tomados como verdadeiros e inquestionáveis, [...] deixando muitas vezes a universidade de cumprir seu papel de provedora de possibilidades de processos de construção do conhecimento.

Uma sondagem de opinião feita por meio da aplicação de uma espécie de questionário com treze questões, elaborado pela professora, “visando identificar como está se dando a relação entre os alunos e a matéria de Direito”, em turmas de 1º e de 2º anos, respectivamente, dos cursos de Ciências Contábeis e de Serviço Social da Universidade, contribuiu para confirmar o entendimento de que para ensinar, visando a qualidade da formação do profissional, não basta transmitir informações aos alunos. Dentre os 92 instrumentos aplicados, as respostas à questão de número 04:- “As aulas se tornam mais interessantes para mim, quando...” foram completadas pelos alunos, em termos que destacam a importância dos aspectos: interesse em aprender; motivação; participação do aluno nas aulas; interação professor/aluno e com a matéria; dinamismo docente; debates associando o conteúdo à prática; diálogo entre alunos e o professor; formas diferenciadas de ensino; compreensão alcançada pela explicação docente; oportunidade de discussão em grupo; esquemas no quadro; relação com a prática; meios variados de ensinar e não só falar; estudo de temas em duplas; apresentação de trabalhos; exemplificação; associação da teoria com fatos reais; utilização do Direito no dia-a-dia; eu vejo que estou aprendendo; a metodologia é diferenciada dos demais professores; a professora faz uma abordagem prática; pede pesquisa prévia; não dá muito conteúdo de uma vez; há troca de experiências e todos se comunicam; surgem dúvidas que podemos sanar em classe; a professora fala de maneira que se possa entender; o conteúdo é passado de forma clara, organizada e objetiva por meio de explicações. À questão de número 01:- “Quando eu soube que a disciplina de Direito integraria o currículo do Curso, eu pensei que...” houve unanimidade da parte dos alunos em dizer da importância de aprender os conteúdos da matéria, visando seu futuro desempenho profissional.

Outras questões foram formuladas aos alunos, e dizem respeito à: apresentação do programa da disciplina, às dificuldades para aprender, à relação entre a disciplina e a prática profissional (o que pensam), à avaliação da aprendizagem, ao valor que atribui à disciplina para a sua formação, aos trabalhos de equipe, às expectativas quanto ao curso escolhido, ao papel da INTERNET em seus estudos e pesquisas, ao seu pensamento em relação à Universidade. Embora as respostas a estas questões contenham importantes indícios didáticos e pedagógicos, com potencial para promover reflexão docente sobre a própria prática e encaminhar procedimentos didático-pedagógicos, para efeito da produção deste texto, por hora deixa-se de lado o seu conteúdo.

Quando se fala em formação pedagógica para bacharel, entende-se esta modalidade da educação docente como uma formação complementar, necessária à sua atuação como professor, em dada situação de ensino. Tal entendimento parece ser contraditório, uma vez que não há no bacharelado, uma formação pedagógica inicial a ser complementada, o que leva à depreensão de que a complementaridade didático/pedagógico, buscada comumente em cursos de pós-graduação lato sensu, constitui na realidade, o início de uma possível trajetória formativa rumo à profissionalização docente.

Entretanto, seja considerada inicial ou continuada, as iniciativas de formação de base pedagógica para o bacharel professor do ensino superior, quando existem, são isoladas e geralmente sem continuidade, a não ser quando se considera que tal continuidade de estudos, visando complementar a formação docente, possa se dar pela participação do bacharel em uma variada gama de cursos de atualização e aperfeiçoamento na área educacional, ofertados na Universidade e em outras instituições educacionais formais e informais. Esta compreensão, analogamente, traz à tona a idéia de currículo escolar, na acepção de categoria que abarca a diversidade de saberes, experiências e situações diferenciadas, chanceladas pela escola, a concorrer para a aprendizagem. Ratifica assim, o entendimento de que a formação docente é processo educacional que se constrói e se reconstrói, permanentemente, pelo concurso de múltiplos fatores no âmbito da prática educativa, e que encontra na prática profissional um espaço muito favorável à produção de conhecimento e à formação continuada.

A temática relativa à formação de bacharéis professores para a educação básica é um assunto bastante pesquisado e sobre o qual se tem produzido vasta literatura. Sobre a formação de professores para o ensino superior a produção científica é mais escassa, parecendo ainda, haver um consenso tácito que para ser professor basta ser um bom profissional na sua área de formação, especialista em determinada área e campo de conhecimento.

A LDB 9394/96⁶ determina que a formação do professor para o ensino superior deverá se dar em cursos de nível de pós-graduação. Entretanto, estes cursos que especializam ainda mais o profissional em sua área de formação – o que também é necessário ao desempenho docente -, deixam a desejar na área de formação pedagógica. Dá-se preferência à formação de pesquisadores, em detrimento da formação pedagógica, estabelecendo uma rígida separação entre ensino e pesquisa. No entendimento de Ribeiro Jr.

⁶ Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

(2001, p. 12) é preciso superar a percepção do pedagógico como instrumental, concebendo-o como espaço de reflexão, e mesmo como objeto de pesquisa.

São muitas as manifestações de alunos sobre professores que sabem o conteúdo mas não sabem “passar a matéria”, o que não raro acontece, mesmo entre professores licenciados, supostamente instruídos pedagogicamente.

Assim, a formação didático-pedagógica no ensino superior parece incentivar a reprodução e permanência de um sistema mais preocupado com o ensino do que com a aprendizagem, tratando esses fenômenos de forma dissociada, como se fizesse sentido, pedagogicamente falando, planejar o ensino sem visar aprendizagem:

Não se tem consciência na prática de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. (MASETTO, 1998, p. 12)

É urgente uma revisão na forma de conceber a metodologia de ensino, cuja concepção transcende a linearidade do esquema: “quem ensina o quê, para quem, onde”, produzindo relações de múltiplas direções. A reflexão sobre a própria história, os retratos da relação pedagógica, a percepção de uma agência docente calcada nos valores do intelecto são fatores decisivos para esta revisão. Quantas novas possíveis relações torna-se possível estabelecer, quando se considera para além de um sujeito que aprende, um sujeito que ensina e um conhecimento a ser aprendido/ensinado.

A formação de quadros decentes para o ensino superior – em cursos que não são de formação de professores – até recentemente não era objeto de preocupação, pois exigia-se do professor que ele fosse graduado no bacharelado e que exercesse a profissão.

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. (MASETTO, 1998, p. 11)

Em oposição ao entendimento referido, sabe-se hoje que para formar um professor, não basta apenas que ele tenha conhecimentos específicos de sua área de formação. Por outro lado, ingênuo seria pensar que o simples fato de cumprir uma determinada carga horária de disciplinas pedagógicas, possa se constituir em acréscimo significativo à formação profissional de um professor. Para muito além de uma credencial para

lecionar, obtida muitas vezes em processos de informação pedagógica aligeirada e superficial, - é condição necessária ao exercício do magistério o conhecimento científico dos princípios pedagógicos que fundamentam a ação de ensinar para que o aluno aprenda. Mas, sobretudo, faz-se necessário que o graduado, aspirante à carreira docente assuma uma responsabilidade social/histórica que vai além de um simples cumprimento de atos regimentais, por mais rigorosamente que o faça. A formação continuada que poderá “fazer a diferença” nem sempre consiste em um extenso *curriculum vitae*, por mais que a Academia supervalorize quem o detém, mesmo porque esse é um fator de projeção das instituições no cenário competitivo das assim chamadas instituições de ensino superior. A formação acima referida só se concretiza pela decisão pessoal, intransferível, de comprometer-se, inicial e continuamente com a construção da própria educação, na dimensão humana e transcendental da consciência e do respeito à sua própria história e à do seu semelhante, que no espaço da sala-de-aula é o homem-aluno-educando. Os aspectos formativos dos alunos não poderão ser descuidados pelo professor. A sua formação para o trabalho digno e para a cidadania consciente são bens aos quais têm direito, sob pena de alienação e desencaminhamento social. É preciso que o professor tenha uma visão do aluno/homem em sociedade como um sujeito histórico determinado socialmente, mas também determinante desta mesma sociedade, em sua unidade razão/emoção, corpo/espírito, intelecto/sentimento, unidade esta que quanto mais harmoniosa for, mais possibilidade de libertação oferecerá ao homem.

Repensar a sociedade por meio da educação e através dela repensar o ensino do Direito num contexto de complexidade significa aceitar o desafio de romper com uma tradição de classificação dos personagens que atuam no cenário da academia e dos conhecimentos e dos valores que ela promove. (RIBEIRO JR., 2001, p. 16)

Desenvolvimento

Retomando ainda alguns aspectos técnicos da questão, quando se fala em qualificação pedagógica para professores do ensino superior, é importante recordar a menção inicial feita nesse artigo em relação a formação inicial e continuada. Quando é continuada, ótimo! Entretanto, percebe-se que a formação pedagógica oferecida (após a graduação) para bacharéis professores do ensino superior com o objetivo de qualificá-los didática e pedagogicamente, muitas vezes é a primeira a ser oferecida. “A qualificação dos professores não é estimulada como deveria” (RIBEIRO JR., 2001, p. 39).

Segundo o Censo da Educação Superior de 2009, existem no Brasil 307.815 docentes atuando no ensino superior de graduação e pós-graduação. Dentre os professores que trabalham no ensino superior, há os insatisfeitos com sua atuação porque “sentem falta de didática para ensinar melhor” (RIBEIRO JR., 2001,

p. 40-41). Também se observa, na literatura e nas conversas com alunos de IES, críticas quanto à didática dos professores universitários.

Muitos professores aprendem seu ofício por meio de cursos que não estimulam a disciplina intelectual. O modelo de ensino é mera reprodução de um conhecimento presente nos livros de específicos da área (muitas vezes já defasados e com uma temática distante das discussões mais atualizadas). Além disso, é importante ressaltar, mormente no ensino do Direito, que grande parte dos professores desconhece o mínimo de didática, e mesmo de metodologia do trabalho científico. (RIBEIRO JR, 2001, p. 38)

É difícil responder quais são os saberes pedagógicos que podem contribuir e alicerçar uma prática docente.

Muitos acreditam que dicas de como agir e um “receituário”, baseado em um rol de necessidades apresentadas pelos discentes, seria o suficiente para resolver questões emergentes do trabalho educacional-formal. Nesses casos, entretanto, a sobrevivência de acontecimentos diferentes, conduziria novamente o docente à insegurança em sua prática. O que se faz necessário ao docente é a apropriação “de saberes que lhe permitem resolver, na prática, no cotidiano, o desafio de exercer suas atividades docentes com criatividade, com inovação, com pertinência e domínio das situações recorrentes” (FRANCO, 2009, p. 11).

Considerações Finais

Que cada um interrogue aqui a sua memória e lhe pergunte que conserva ela, de fato, das recordações relativas à numerosa prole de professores que contribuíram para a sua educação. Algumas apagaram-se sem deixar rastro, e dos outros, daqueles cuja imagem subsiste, nem todos permanecem do mesmo modo. Lembro-me de fulano ou sicrano que me ensinou matemática ou inglês. Lembro-me, ou melhor não me lembro: ficou-me um pouco de inglês, um pouco de matemática e a imagem esbatida de um rosto, a silhueta dum bom homem que exercia honestamente a sua profissão. Outros deixaram-me uma recordação mais viva: esqueci quase tudo das aulas de história, de francês ou de latim que davam, mas vejo ainda certos gestos, certas atitudes, ouço ainda uma ou outra frase que dizia ou não respeito à aula, mas que me pareceu justa e me fez refletir, ficou-me o peso de uma zanga ou duma indignação memorável. Finalmente, outros, poucos, permanecem vivos e presentes em mim: a personalidade deles marcou-me, porque nos encontramos, nos enfrentamos, nos estimamos, talvez mesmo secretamente nos amamos. Vivos ou mortos, por mais que estejam, vivem em mim até a morte. (GUSDORF, 1978, p. 58)

A fala sobre saberes didático-pedagógicos importantes ao desempenho profissional do bacharel professor implica considerar que antes de ser professor, este mesmo indivíduo foi aluno e que todas as pessoas que passaram pela escola guardam memórias de suas experiências, - boas ou más -, e têm com certeza, lembrança de mestres que consideravam bons professores.

A experiência como aluno influencia a atuação do indivíduo quando este se torna professor, pois enquanto foi aluno elaborou consciente ou inconscientemente registros de como agir, baseados em exemplos e vivências – boas e más - em sala de aula. Memórias, experiências e vivências fazem a história e constituem currículo. Logo, podem constituir-se (ou não), como uma base para formação educacional, sobre a qual o profissional do magistério fundamenta, inicia e continua a sua formação.

Referências bibliográficas

Anastasiou, Léa das Graças,C (2001). Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória. In:Castanho, Sérgio e Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus Editora.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

Brasil. Ministério da Educação. Resumo Técnico Senso da Educação Superior 2009. Brasília: INEP, 2010. Retirado em Junho 10, 2011 de www.mec.gov.br.

Franco, Maria Amélia Santoro (2009). Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pedagogia Universitária USP São Paulo*, vol. 10. Retirado em Agosto 17, 2011 de <http://www.prg.usp.br/site/images/stories/arquivos/caderno10.pdf>.

Gusdorf, Georges (1970). *Professores para quê?* Lisboa: Moraes.

Masetto, Marcos Tarciso (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, Marcos Tarciso. *Docência na universidade* (pp. 9-26). Campinas: Papyrus.

Ribeiro Jr., João (2001). *A formação pedagógica do professor de Direito: Conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito*. Campinas, SP: Papyrus.