

PROFISSÃO PROFESSOR: UM DIÁLOGO ACERCA DAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Aline Cleide Batista de Azevedo¹
Orientadora: Ana Lúcia Assunção Aragão²

Na sociedade contemporânea, as vertiginosas transformações no mundo do trabalho e o avanço tecnológico, configurando a sociedade virtual e os meios de comunicação, exercem demasiada influência nas relações sociais e nas instituições de nossa sociedade, exigindo das pessoas um posicionamento e a busca de um novo perfil frente aos desafios. Em decorrência disso, a atividade docente vem se modificando para atender a essas transformações que atingem crucialmente a escola, suas concepções e suas formas de construção do saber.

Neste cenário, há uma mudança de paradigma que aponta para um posicionamento da escola e dos professores frente à complexidade do mundo. Acerca deste paradigma, Alarcão e Tavares (2001, p.100) esclarecem:

O paradigma pós-moderno caracteriza-se por ser um paradigma de transição. Ao lado da concepção anterior de um sujeito que adquire conhecimento, que é ensinado e que aprende, começa a emergir a de um sujeito como construtor do conhecimento. Recomenda-se menos instrução, menos ensino, mais aprendizagem. Reconhece-se a importância de ajudar os alunos a pensar, a refletir, a descobrir o mundo. Enfatiza-se os processos, a gestão da formação e da avaliação, indo ao encontro do sentido etimológico de educação, *ex-ducere*, ajudar a sair de, do fundo de si próprio, na ótica da epistemologia (ascese ou dialética) socrática. Ou seja, pensa poder levar os aprendentes até a dúvida total de todas as suas certezas (dialética) e, uma vez feita a experiência da ignorância de tudo, ajudá-los a construir, 'a dar à luz' o conhecimento a partir de si próprios (maiêutica).

Ao transformar informação em conhecimento significativo, busca-se a compreensão do mundo, do qual se é partícipe. Sob esse olhar, a função do professor torna-se tanto essencial quanto desafiadora. Visto que "(...) formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (FREIRE, 1996 p.15).

O presente artigo aborda a questão da formação do professor discutindo a complexidade da ação docente em um contexto de mudanças, frente às muitas informações e exigências da sociedade atual. Enfatizamos a necessidade desse profissional estar em permanente formação e refletimos sobre sua profissionalização a partir dos conceitos de

formação, compromisso e autonomia. Os estudos têm como referência os trabalhos desenvolvidos por Nóvoa (1995; 2002; 2003) quando enfatiza a importância de se considerar a própria prática como fonte de estudo para a construção de uma nova prática docente. Teóricos como Alarcão (1999; 2001; 2002; 2003), Tardif (2003), Perrenoud (2002), forneceram as bases para a discussão sobre o papel da reflexão na escola e na sala de aula. Em particular, abordamos as idéias do educador Paulo Freire, que consideramos atuais e preponderantes para a efetivação da ação e formação reflexiva do professor.

Os professores e o contexto educacional

A formação dos professores vem sendo abordada por diferentes autores (ALARCÃO, 2001 e 2003; NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2000 e 2002, GÓMEZ & SACRISTÁN, 2000; SCHÖN, 2000 e TARDIF, 2003). Como ressalta Nóvoa, em entrevista à PÁTIO (2003, p.25), os professores estão na mira de todos os discursos, sendo o alvo mais fácil de ser abatido. Em contrapartida, afirma que ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios.

As transformações histórico-sociais exigem da escola novas posturas e ações que resultem na formação de sujeitos aptos a atuarem nessa sociedade. Daí que a cada tempo histórico são traçados novos parâmetros de ação para “a escola, instituição social, pólo do binômio interativo escola-sociedade” (ALARCÃO, 2001, p.13). Se muda a escola, conseqüentemente, são apontadas novas propostas para ação e formação dos professores, que decorrem de um contexto tanto global (a sociedade em suas várias dimensões), quanto local (a própria escola). Alarcão (2001, p. 23), acrescenta: “importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica”.

No ensejo das discussões, compreende-se que a formação do professor está intrinsecamente ligada a um contexto mais amplo que Luckesi (1994) denominou-o de “educação” e a prática do professor, como uma prática social.

A relação educação e sociedade apontam para as tendências filosófico-políticas que interpretam o papel da educação enquanto redentora, reprodutora, ou transformadora da sociedade. Essas, por sua vez, desembocam em concepções pedagógicas propriamente ditas, as quais Luckesi (1994, p. 54) apresenta: 1. Pedagogia Liberal, 1.1 tradicional, 1.2 renovada progressista, 1.3 renovada não diretiva; 2. Pedagogia Progressista, 2.1 libertadora, crítico social dos conteúdos.

Em cada concepção é definido um ideal de aluno, o papel do professor, dos conteúdos, bem como o objetivo e a função da escola. Ou seja, para que vai servir a educação escolar. No bojo de cada tendência é traçado um perfil de professor, a este é dada a incumbência de situar-se teoricamente sobre suas opções, como forma de se autodefinir.

Em 1990, a Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, estabeleceu o compromisso mundial para garantir a todas as pessoas os conhecimentos necessários a uma vida digna, desencadeando discussão e “comprometimento” em torno de uma Política de Educação para Todos por parte dos países signatários.

Em 1991, a discussão da Conferência levou a elaboração de um Relatório com proposta de uma educação para o século XXI, ressaltando alguns princípios gerais que devem orientar a formação de todos os indivíduos ao longo de suas vidas.

Tais princípios são conhecidos como os pilares da educação: **Aprender a conhecer**, que corresponde a adquirir os instrumentos da compreensão; **Aprender a fazer**, para agir sobre o meio envolvente; **Aprender a viver juntos**, para participar e cooperar como os outros; e **aprender a ser**, esse princípio engloba os três precedentes. De acordo com esse documento o professor deve pautar a sua formação e a formação de seus alunos dentro destas quatro aprendizagens de forma a favorecer o desenvolvimento do “ser integral”, alcançando sua plenitude, ou seja, a realização da pessoa que na sua totalidade, aprende a ser. (JACQUES DELORS, 2003).

Ferreira (2000), abordando as questões da educação frente à sociedade de transição paradigmática, recorre as reflexões de Morin, no que este critica a fragmentação do saber, considerando que o saber científico não é só provisório, mas, também, desemboca em profundos mistérios referentes ao universo, a vida e ao nascimento do ser humano. Morin (citado por Ferreira, 2000), aponta sete saberes fundamentais que a educação do futuro deve assumir e tratar: 1. Fazer conhecer o que é conhecer; 2. princípios do conhecimento pertinente; 3. Ensinar a condição humana; 4. Ensinar a identidade terrena; 5. Enfrentar as incertezas; 6. Ensinar a compreensão; 7. Ética do gênero humano.

Esses saberes propostos por Morin não estão postos de forma linear e metódica; cada um comporta uma vasta discussão sobre “a condição humana, a compreensão e a ética, entendendo a era planetária em que vivemos e saber que o conhecimento, qualquer que seja ele, está sujeito ao erro e à ilusão.” (MORIN, 2003, p.20).

A proposta e análise sobre a formação profissional do professor e a educação de Philippe Perrenoud, bastante propagada no Brasil, está pautada em competências e é

definida como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD 2000, p.15). Perrenoud relaciona o que é imprescindível saber para ensinar bem em uma sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível, destacando aspectos das competências a serem desenvolvidos na formação dos professores. Competências de referência, tais como: 1. organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. administrar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. participar da administração da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. utilizar novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000)

Ao observar as indicações acima tem-se a impressão de que o autor está propondo uma resolução instantânea de problemas através da aplicação de cada competência. Basta seguir, passo a passo, às indicações dadas para que o professor se torne um profissional competente e eficaz. No entanto, sabe-se que Perrenoud não propõe uma formação linear e nem estática. Assim como ele, compreende-se que o professor é um ser ativo na educação e não mero técnico que se reduz à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores ao seu próprio Eu.

Neste sentido, concorda-se também com Nóvoa (2003) ao dizer que não basta uma lista de competências. É necessário estar atento para uma **formação inicial sólida**, que dê aos professores um bom repertório teórico e metodológico; para que haja um **acompanhamento aos jovens professores**, permitindo-lhes um tempo de transição de aprendizagem do ethos e das rotinas da profissão; e para a **imprescindibilidade de uma integração em um grupo docente** que, no quadro de projetos de escola, promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação.

No entanto, a discussão não é tão simples. Não se pode resumir a proposta de competências apresentadas por Perrenoud a uma simples listagem de ações a serem aplicadas. A esse respeito, Alarcão (2003) ao observar o conceito de competência apresentado pelo autor supracitado afirma que a competência não existe sem os conhecimentos, sendo necessário aprender utilizar os seus saberes para atuar. Ter competência é saber mobilizar os saberes. Esta noção não restringe as competências às ações práticas de natureza simples e linear, embora tenha uma natureza prática e requeira a

mobilização de múltiplos conhecimentos. A noção de competência já havia sido usada na educação sob outras denominações como destrezas e saber-fazer.

Em busca de alcançar um “modelo ideal”, os professores parecem perdidos em suas práticas. Sem rumo, procuram se sustentar no poder da autoridade, ou ainda, sem identidade e auto-reconhecimento, amesquinham sua postura ao ser mais um, em sala de aula, como se sua função fosse a de se colocar submisso às vontades de seus alunos, obedecendo todos os seus desejos. Submergidos, fazem coisas sem saber o porquê. Tentam seguir instruções sem compreendê-las e tão pouco acreditam em seus sucessos. Ocultam práticas nas quais acreditam, para não receberem críticas.

A contribuição de Paulo Freire na formação do professor

A formação do professor é um processo tão abrangente que, como a aprendizagem da vida, nunca está concluída. Em meio à competitividade do mercado de trabalho, que exige um currículo mais vasto e uma formação mais sólida, os professores, muitas vezes, obrigados pela necessidade do emprego ou para se manterem atualizados, colecionam cursos e mais cursos, sem que se sensibilizem ou reflitam sobre suas práticas, instituindo a sua formação assim como a profissão: como mais um fardo a ser carregado.

Para um avanço qualitativo no contexto escolar, faz-se necessário que exista uma pré-disposição na ação educativa por parte de todos os sujeitos que, inseridos nela, interferem e a modificam, buscando refazer percursos, distanciando-se para admirá-la e, ao admirá-la, mirar em novos alvos de ação. “Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não eu’, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido” (FREIRE, 2001, p.63).

Neste contexto, trata-se das idéias de Paulo Freire, reconhecendo que já nos anos sessenta apontava-se para esta perspectiva da prática educativa, mais precisamente, na ação do educador baseada na reflexão.

Todo o pensamento Freiriano é pautado na busca da conscientização que proporcione a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais. Nessa perspectiva, criticou a educação convencional, classificando-a de “consciência bancária”, que considera o analfabeto um ignorante, uma espécie de gaveta vazia. Tal consciência se constitui um empecilho para construção da sociedade almejada. Acerca deste pensamento, Freire (1979, p. 38) acrescenta que “educa-se para arquivar o que se

deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça”.

Essas idéias emergiram no seio dos muitos movimentos de alfabetização de adultos, sendo denominada de Pedagogia Libertadora, cuja origem está diretamente associada ao método de alfabetização de adultos e aos primeiros escritos sobre educação de Paulo Freire, nos quais criticava o ensino baseado na memorização e anunciava uma educação voltada para a vida, para os problemas reais e circunstanciais.

A respeito dessa pedagogia, Freire (2002) destacou que a visão da liberdade tem uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.

A efetivação da Pedagogia Libertadora passa, necessariamente, pela pedagogia do diálogo. Diálogo que deve partir das situações vividas pelo educando na sua comunidade, para aprofundar-se nessas situações, problematizando-as e levando os educandos a alcançarem uma visão crítica.

Segundo Paulo Freire, as práticas educativas tanto podem estimular a liberdade ou, em contrapartida, servir à domesticação. Sobre essas práticas, Freire (2001, p.104) acrescenta:

na prática “domesticadora”, não importa se os educadores estão conscientes disto ou não, têm, como conotação central, a dimensão manipuladora nas relações entre educadores e educandos em que, obviamente, os segundos são os objetos passivos da ação dos primeiros. Dessa forma, os alfabetizandos, como seres passivos, devem ser “enchidos” pelas palavras dos educadores em lugar de serem convidados a participar criadoramente do processo de sua aprendizagem. (...) em tal prática educacional, as estruturas sociais nunca são discutidas como um problema a ser desnudado.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire muito contribuiu para a reformulação de educação brasileira. Segundo Ghiraldelli (1994, p.127), essa pedagogia foi concebida a partir da absorção da Pedagogia Nova, em um processo de reinterpretação e reorganização. Ao criar uma espécie de ‘escola nova popular’, radicaliza-se o pensamento escolanovista na busca de encontrar uma teoria capaz de beneficiar as classes populares.

No seio do pensamento de Paulo Freire, está o reconhecimento da educação enquanto especificidade humana que, envolvida com o mundo, vive uma realidade tanto objetiva quanto subjetiva no ato de conhecer. Por isso que se diz “leitura do mundo”, posto que aí, ele está para ser lido, refletido e, enfim, compreendido. “A realidade concreta nunca

é apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha” (FREIRE, 2001 p.61)

Assim sendo, os seres humanos enquanto seres históricos, estão inseridos no tempo e não imersos nele. Dessa forma, movem-se no mundo, capazes de optar, decidir e de valorar. Somente enquanto seres conscientes que homens e mulheres não apenas estão no mundo, mas com o mundo. Somente enquanto seres abertos, é que são capazes de realizar a complexa operação de transformar o mundo através de sua ação, ao mesmo tempo em que capta a realidade e conseguem expressá-la por meio de sua linguagem criadora (FREIRE, 2001).

Concebendo o ser humano, homens e mulheres em sua totalidade e capacidades, enquanto construtores de novos conhecimentos, inferindo a estes significados próprios, sendo o atributo de distinção entre homem e animal a capacidade do primeiro ser sujeito da própria ação, reconhece-se que só o homem tem condições de conferir significado a sua ação, podendo agir de forma histórica, o que faz com que somente ele se eduque, através da mediação do mundo, em comunhão com outros homens. Para Freire (1996, p. 77):

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

A ação educativa tem no espaço escolar, relações entre indivíduos portadores de conhecimentos, valores, experiências e vivências individuais. Porém, com atitudes diferentes, estas relações são essenciais para que de fato se construa e apreenda. Do contrário, o espaço que *a priori* seria de partilha, torna-se muito mais um espaço de disputa e anulação, criando ilhas isoladas. Tais indivíduos, por serem sociais, podem experimentar e compartilhar opiniões e, por isso mesmo, serem também individuais e semelhantes.

O aprender, passando pela possibilidade do risco, é perseguido como algo a ser construído, constituindo-se em aventura criadora, na qual é constante a checagem do que é dado como certo. A aventura aqui está longe de significar irresponsabilidade; antes é sinal de compromisso com a liberdade e ousadia do aprender. Ensinar não é transferir conhecimento e, por isso, no processo de formação deve existir uma abertura do educador e educando para indagações, curiosidades e inibições.

A reflexão sobre a prática educativa em sua totalidade não deve estar centrada nem no educador, nem no educando, nem no conteúdo e nem nos métodos, mas situar-se nas

relações estabelecidas entre estes vários componentes. O essencial é “saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que.” (FREIRE 1992, p. 110).

Neste processo de questionamento, vai ficando clara a função do educador frente ao que lhe é proposto, pois não é o fato de trabalhar um determinado conteúdo que sua ação se torna neutra. A prática do educador exige dele uma tomada de posição, uma ruptura. Decisão! O fundamental é que a informação seja precedida e associada a problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele fornece esta ou aquela informação. É no questionamento e no diálogo que encontramos o cerne da aventura do conhecimento.

Nenhuma formação ocorre de forma isolada, tão pouco definitiva em um espaço de diferenças, “quem forma se forma e se re-forma ao formar” (FREIRE, 1996, p.25). Nesse contexto, não só os indivíduos se formam entre si, mas também se formam a partir da própria prática, desde que reflita sobre a mesma, reconhecendo que subjaz à ela uma teoria, uma visão de mundo, um ideário, uma crença. Sem uma reflexão crítica sobre a prática, corremos o risco de transformarmos a teoria em verbalismo e a prática em ativismo. É na formação permanente dos professores que a reflexão crítica sobre a prática torna-se fundamental. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43 - 44).

Os conceitos de Educação Bancária, Manipuladora ou domesticadora que se contrapõem ao de Educação Libertadora apresentados por Paulo Freire, estão intimamente ligados com a conscientização dos indivíduos. Essa, porém, não ocorre por transferência, sendo necessária a problematização e uma práxis de reflexão crítica, implicando no fazer e o pensar sobre o fazer.

Para tanto, é necessário um compromisso com a prática que envolva a busca e o desejo de acertar, vislumbrando novas práticas, desgrudando do que está dado, alcançando vãos em busca de novos horizontes. Na vida do professor, não pode faltar a formação e sua profissionalização.

A formação e o desenvolvimento profissional do professor

A necessidade de se aperfeiçoar é cada vez mais emergente. Em meio às tantas mudanças que assolam o mundo, quem trabalha com o conhecimento precisa estar atento ao que está acontecendo em sua volta, pois informar-se dos fatos não é suficiente. É necessário compreendê-los. Houve tempo em que se acreditava que uma vez formado

estaria eternamente formado, apto para exercer sua profissão. Concluir o magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de formação que o professor deve abraçar. O professor necessita ter instrumentos para compreender o mundo em que vive e seus alunos, para a partir daí produzir conhecimento.

A inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. (FREIRE, 1996, p.61).

Com a intensa evolução da ciência e da tecnologia, o conhecimento e a forma de tratá-lo exigem uma nova visão. Diante da mudança de paradigma, já não se consideram as descobertas científicas como verdades imutáveis. O conhecimento científico é inacabado e está sempre em transformação, em construção. Segundo Morin (1999), a crença de que o conhecimento científico é o espelho do real, impossibilita o pensar. Não é próprio da cientificidade traduzir o real, mas traduzí-lo em teorias mutáveis e refutáveis. Daí, ele mesmo define: “As teorias científicas são mortais e são mortais por serem científicas”. (MORIN, 1999, p. 22).

É sob o princípio do inacabamento que trata-se aqui a questão da formação, sabendo que ninguém jamais estará pronto, porque o pronto e o acabado não existem. Afirma Freire (1996, p.55): “Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Por isso, a importância de se estar em formação permanente, sobretudo se este indivíduo está lidando diretamente com o conhecimento e a formação de outros, como é caso do professor. Conscientes enquanto seres incompletos, os professores entram em um processo incessante de busca, de modo a reanimar a essência humana enquanto eterno aprendiz. “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida.” (FREIRE, 1996, p. 65)

Nesse sentido, a formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim, uma primeira etapa, como bem diz o nome. Para Tardif (2003, p. 288) “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’ ”. Apesar de não ser suficiente, esse período é muito importante na profissão dos professores, principalmente para o início da profissão, o que influencia positiva, ou negativamente grande parte da carreira.

Segundo Garcia (1995), tanto a formação inicial quanto a permanente emanam de uma sintonia no que se refere a alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos. É importante acrescentar que a forma como o professor concebe o ensino, influencia a sua maneira de ensinar; dada uma preparação adequada, os professores são capazes de utilizar nas suas aulas qualquer tipo de informação; a flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprender novas destrezas e a incorporá-las no seu repertório pessoal; o desenvolvimento profissional não é predeterminado pelo lugar e tempo em que este se desenvolve. Em suma, é necessário ultrapassar as práticas que se firmam, muito mais na intuição e na experiência, do que no conhecimento científico disponível.

No cerne da discussão acerca da profissão docente, apresenta-se como requisito a ruptura de uma concepção mítica de reconhecer a ação do professor em uma perspectiva inatista, ou seja, concebido como um pré-destinado que traz consigo dotes próprios, tornando-se naturalmente em professor. Sob esta perspectiva, a atuação desse sujeito assemelharia-se ao sacerdócio.

As concepções supracitadas distanciam a função do professor do conceito de profissão que Popkewitz (1995, p. 39) apresenta, a fim de defini-la: “a autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controlo da profissão sobre remunerações usufruídas e ainda uma nobre ética do trabalho são características que servem para definir uma profissão”.

Nesse discurrir, Perrenoud (2002, p. 11) afirma que um “profissional nunca parte do nada, tenta não reinventar a roda”, reconhecendo os conhecimentos já construídos. A autonomia também é apontada como pré-requisito, sendo fundamental para que se enfrente os limites do trabalho.

Para tornarem-se profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade, sendo necessário para esse objetivo, uma grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação. Uma prática reflexiva não alude apenas ao interesse dos professores, mas é uma expressão da consciência profissional. Ademais, a “profissionalização no ofício do professor pode parecer um slogan inócua se os professores recusarem a autonomia e as responsabilidades ligadas a ela.” (PERRENOUD, 2002 p. 53).

Quanto à liberdade, a ética e autonomia, apresentadas aqui enquanto elemento da profissionalização, encontra-se em Freire (1996) uma conexão no que diz respeito à sua construção, visto que não se encontram em manuais; tão pouco, são deferidas por terceiros,

implicando em um processo de conquista. Ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. É na experiência de várias decisões tomadas que a autonomia vai se constituindo. Por isso dizer que é na autonomia penosamente construída que a liberdade vai substituindo a dependência. É na decisão, na avaliação, na liberdade, na ruptura, na opção que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade, havendo uma implicação da primeira pela segunda e vice-versa. A transgressão à eticidade é uma ruptura com a decência.

Segundo Tardif (2003): o movimento da profissionalização traz a tona à epistemologia da prática profissional, constituindo-se no cerne da questão. O que diferencia uma profissão de outras ocupações é a natureza dos conhecimentos postos em ação.

Os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, (...) através de uma longa formação de alto nível, (...) sancionada por um diploma (...). Os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, (...) só os profissionais em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, (...) só os profissionais são capazes de avaliar em plena consciência, o trabalho de seus pares. (...) os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (...) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada. (...) a autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade (...). Em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. (TARDIF, 2003, p.247 – 250)

Compreende-se que o reconhecimento da profissão de professor necessita *a priori* ocorrer entre os próprios envolvidos. É preciso um auto-reconhecimento, enquanto sujeito que envolvido em um espaço de sinergias se relaciona consigo mesmo e com os outros, com um espírito de responsabilidade, ética, compromisso e liberdade, fundamentado em uma formação que lhe dê sustentação e autonomia.

Por isso, dizer que a profissionalização não pode ser outorgada, mas conhecida e reconhecida pelos que a constituem e assim, deve ser construída de forma competente, dando a docência à dignidade merecida.

Não obstante, é necessário reconhecer a precariedade no campo de atuação desses profissionais que, desgastados e desmotivados frente aos desafios e desvalorização, assumem com desdém a sua função. Neste sentido, diz Freire:

Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrepeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta á ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. (FREIRE, 1996 p. 75)

O debate acerca da profissionalização docente é indissociável da formação. Sem ela, esse fazer torna-se vazio e por si só não se configura em profissão. Só o profissional pode ser responsável por sua formação. Esse é um processo pessoal que não pode ser interrompido.

Nóvoa (1995) afirma que é na formação dos professores que se produz à profissão docente. Ultrapassando a concepção de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação do professor é o momento chave da socialização e da configuração profissional. Essa formação deve ser vista como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores, voltando-se para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

O aprender é essencial na profissão de professor. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional. Portanto é importante que a escola possa ser vista não somente como lugar que se ensina, mas sobretudo, onde se aprende. Por outro lado, precisa-se conceber o professor enquanto sujeito que sendo social é também individual; quer dizer, a formação pertence ao próprio sujeito, implicando em investimento pessoal.

Entende-se que a formação é um processo contínuo, pessoal e coletivo. Pessoal por abranger o sentimento do desejo e da busca, envolvendo a subjetividade do indivíduo humano, pois ninguém educa ninguém. É coletivo, por envolver vários sujeitos, pois ninguém educa a si mesmo, que de forma direta ou indireta interfere na sua formação. O Homem por si só é um ser social, que nas várias relações estabelecidas consigo mesmo, com o outro e com o seu meio, forma e se forma ao formar, pois, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1981)

Apontamos algumas concepções de formação, chegando a compreender que a cada tipo de formação subjaz uma visão de aluno, de professor, de ensino, entre outras. Sendo estas, aportes de ancoragem para as orientações no processo de formação dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). Ser professor reflexivo. In _____ (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 171 – 189.

_____. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época; 104)

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. Brasília: Cortez, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação, impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 295 – 316.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (O Mundo, Hoje, v. 10)

_____. **Educação Como Prática de Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51 – 76.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994..

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3. ed. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. A escola mata a curiosidade. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, n. 168, dezembro 2003. p. 20 – 22. Entrevista.

NÓVOA, António. Formação de professores e preparação docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13 – 33.

_____. Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater. **Pátio**, Porto Alegre: Artmed, n. 27, agos./out. 2003. p. 25 – 28. Entrevista.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POPKEWITZ, Tomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35 - 50.

SACRISTÁN, I. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação da UFRN

² Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação da UFRN