

Formação do educador e compromisso pedagógico

Educator's Shaping and Pedagogical Commitment

*Anna Rosa Fontella Santiago**

Resumo

Analisa a repercussão da “crise” das licenciaturas ocorrida em meados da década de 1980, tendo como referência as idéias propugnadas por Mário Osório Marques da Unijuí. O texto discute o processo de formação do educador enfatizando a necessidade de se aliar o ser educador e o ser professor, superando-se o divórcio entre o saber e o fazer. Destaca que a leitura dos sentidos presente no processo educativo exige, ainda, no exercício da docência, a pesquisa pedagógica. Valoriza o fortalecimento interno da escola através do processo coletivo de reflexão sobre as práticas educativas.

Palavras-chave: pedagogia, formação do educador, compromisso pedagógico.

Todo professor/educador deve ser esse profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar, dispensando-se os chamados “especialistas” enviados de fora: supervisores, inspetores, fiscais, etc. Em obra complexa e tarefa imensa como é a da educação, nem todos serão iguais em tudo ou tudo farão, mas a obra é de todos, as responsabilidades compartilhadas, as competências intercomplementares

Mário Osório Marques

* Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unijuí. Doutora em Educação pela Ufrgs. Membro do Comitê Científico da Fapergs. E-mail: anna@unijui.tche.br.

Desde que, a partir da década de 1980, no contexto das denúncias à pedagogia tecnicista, começamos a criticar a mera formação instrumental dos professores, desencadeou-se no Brasil um amplo debate sobre o caráter que deveriam assumir os cursos de formação para o magistério. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) liderou o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, apoiada, no Rio Grande do Sul, pela Associação das Escolas Superiores de Formação de Professores (Aesufop) que provocou intensa discussão envolvendo todas as IES (universidades e faculdades isoladas) que mantinham cursos de licenciatura e, em especial, cursos de pedagogia. Esses eram considerados, então, carentes de identidade, pelo desgaste do fundamento epistemológico em que assentavam suas propostas e, especialmente, pela rejeição da função dos “especialistas” em educação. Foi nesse contexto que Mário Osório Marques liderou, dentro do “Centro de Educação” da Universidade de Ijuí, estudos que nos inseriam profundamente nessa reflexão.

Era um tempo em que se dizia estarem em crise as licenciaturas. Poucos alunos, cursos deficitários nas instituições particulares e comunitárias, magistério em crise, muitas denúncias às escolas, ausência de pesquisa e currículos saturados da dimensão técnica que preparava o futuro professor para a mera

aplicação das “receitas” pedagógicas, produzidas pelos especialistas/intelectuais/pesquisadores numa perspectiva homogeneizante e ingênua, porque se acreditava na neutralidade da técnica e na promoção da igualdade social através de currículos unificados. Foi também nesse processo que Mário Osório produziu dois livros que foram, simultaneamente, fruto e subsídio às discussões que se faziam na Unijuí, cujos consensos eram levados às reuniões e seminários como posicionamento institucional: *Pedagogia a ciência do educador* e *A formação do profissional da educação*.

Embora já se recusando a viajar (por questões de saúde) para participar dos debates nacionais e regionais, nosso mestre trouxe, nesse período tão fértil do debate nacional, talvez a mais significativa contribuição às discussões sobre a formação do educador. Ele nos estimulava à reflexão e nos oferecia sua genialidade, sua experiência, sua capacidade de ampla percepção dos problemas e, sobretudo, nos contagiava com sua profunda crença na educação e paixão pelo magistério. É, portanto, deste lugar que falo: como discípula de Mário Osório Marques, pois ninguém que viveu esse processo na Unijuí ou nos debates promovidos pelas instituições que pensavam a formação docente, no início da década de 1990, ficou impune ou se fez estéril às questões que ele semeava.

Em primeiro lugar, nosso mestre nos ensinou que é impossível separar as dimensões científica, técnica e humana



na profissão docente e que, portanto, são estéreis as discussões (tão ardentes em época das greves do magistério) que falam sobre uma identidade binária de “ser educador” e “ser professor”, identificado este como o profissional, trabalhador da educação e aquele, como o idealista, o missionário, o engajado, ou qualquer que sejam os adjetivos ou concepções que se queira atribuir a essa binaridade. Mário dizia que “não se pode ganhar a vida senão no duplo sentido dessa expressão: garantir as condições de sobrevivência não pode separar-se do realizar os sentidos e valores pelos quais se vive, sob pena de o trabalho, a profissão, converter-se em forma de alienação pessoal e social. O sentido humano, espiritual, pessoal e social do trabalho não pode, senão como abstração, existir fora das situações concretas e das condições reais do mundo da vida” (MARQUES, 1992, p. 55).

A partir desse princípio fundamental é que entendemos ser necessário superar “o divórcio entre o saber e o fazer, a matéria e a forma, a teoria e a prática, a educação e o ensino, os conteúdos e a proposta pedagógica com suas intencionalidades políticas”. Em outras palavras, concluímos com Mário Osório que é necessário resgatar a identidade do professor/educador na dimensão pedagógica da ação educativa e devolver à pedagogia o seu caráter de ciência da educação.

Diante da complexidade crescente do mundo social e da responsabilidade atribuída à instituição escolar por todas

as tendências político-ideológicas que se delinearam a partir da última década do século XX, fez-se consenso nacional a idéia de que a formação do educador deve superar as fronteiras impostas pela especialização extrema, sem, contudo, abrir mão da qualificação técnico-científica em campos específicos de atuação. Isso significa dizer que não desejamos uma formação geral onde se dissipem os objetos específicos de cada ciência, nem uma especificidade tal que, em cada licenciatura, se perca a dimensão da pedagogia como ciência que fundamenta a formação do professor/educador, fornecendo-lhe as bases para o entendimento, a criatividade, a organização e a condução dos processos de ensino e aprendizagem.

É nessa perspectiva que entendemos a formação de “competências”, tão enfatizadas, atualmente, pelas teorias educacionais e pelas diretrizes curriculares do MEC. Competente é o professor/educador que assume a postura de intelectual e que, para além dos saberes específicos que constituem os conteúdos do componente curricular ou da disciplina em que atua, assume a reflexão pedagógica como núcleo orgânico da sua profissão. Trazemos novamente as palavras de Mário Osório para reforçar esta idéia: “A identidade da profissão de educador exige a formação cele a partir do caráter de unidade e totalidade da ciência da educação, que denominamos Pedagogia, a ciência do entendimento, da organização e da condução

do trabalho educativo, na dimensão hermenêutica da leitura dos sentidos presentes nos processos da educação” (1992, p. 57).

Por certo, a *leitura dos sentidos* presentes no processo educativo requer que esse educador/intelectual e, portanto, professor competente seja um *pesquisador* que busca o entendimento da práxis na multiplicidade de relações implicadas no ato educativo. Por isso, a dimensão da pedagogia enquanto ciência da educação deve ultrapassar os limites estreitos da instrumentalização técnico-didática para alojar-se no âmbito de cada área do conhecimento como possibilidade de reflexão crítica e criativa, devolvendo ao professor a autonomia de planejar, de produzir metodologias, de propor ações, de fazer articulações curriculares, tarefas que o tornam, enfim, autor e ator no projeto pedagógico da escola.

Nessa perspectiva, a formação de educadores há de buscar na ciência pedagógica as competências necessárias para a interlocução que estrutura o *coletivo da escola* numa dimensão que supera a interdisciplinaridade, pois acolhe a polifonia de vozes, de saberes, de valores culturais que estão além das fronteiras disciplinares. Isso porque entendemos que a dimensão hermenêutico-pragmática da pedagogia atribui à formação pedagógica o caráter de capacitação para o entendimento da pluralidade de articulações implicadas no ato de ensinar e aprender.

Não é suficiente saber o conteúdo de uma ciência para se fazer professor, do mesmo modo que não basta entender ou dominar técnicas didáticas esvaziadas dos conteúdos científicos que lhe imprimem sentido. Na mesma perspectiva em que desejamos superar a dicotomia entre os que pensam e os que fazem educação, entendemos que não se pode separar conteúdo de ensino e métodos didáticos. Daí por que o exercício da docência exige a *pesquisa pedagógica* como uma atividade inerente ao processo de ensinar e aprender, como uma atitude assumida pelo educador, capaz de produzir o *deslizamento* do conhecimento e da investigação científica, realizada em áreas específicas, para o âmbito da sociedade e da cultura na pragmática do mundo da vida. Supõe-se, dessa forma, uma relação de reciprocidade entre “o fazer da ciência e os processos de sua aprendizagem” (MARQUES) na mediação da ação pedagógica.

Entendemos, assim, que a pesquisa educacional é responsabilidade de todos os educadores, não somente dos especialistas, da academia, ou de alguns privilegiados. É essa atitude que Paulo Freire chamou de “séria e curiosa” no enfrentamento das questões cotidianas, que produz o acercamento das questões educativas. É uma atitude que supõe reflexão crítica sobre os problemas, de qualquer ordem, implicados na construção do conhecimento e que dizem respeito à produção de sentidos que articulam os saberes da ciência e da cultura popular



como condição fundamental para a aprendizagem, pois “não se ensinam coisas ou saberes prontos, mas relações conceituais em que se articulam as práticas sociais com as razões que as impulsionam e delas derivam” (MARQUES, 1995, p. 115).

Essa dimensão atribuída à pesquisa na prática docente está fundamentada no princípio organizador da proposta de formação profissional que espera devolver ao educador sua posição de intelectual e implica não separar o sujeito que conhece do objeto de conhecimento e dos processos que o constituem e formalizam. Pois, como explica Marques, “o sujeito que se reintroduz na ciência não é mais a substância separada, metafísica, fundamento e juiz supremo, organizador do sentido. É, antes, um eu que dialeticamente se constitui no embate da objetivação e da subjetivação. Sujeito e objeto constituem-se e designam-se em reciprocidade” (1990, p. 33).

É nesse sentido que a pedagogia – como ciência articuladora na racionalidade plural em que se inscrevem as diversas áreas e campos específicos do conhecimento –, ao ser colocada como eixo em torno do qual se estrutura todo o sistema formativo (disciplinas, metodologias, conteúdos, temas, enfoque...), assume na formação de educadores a dimensão que caracterizamos como “hermenêutico-pragmática”, reconstruindo, em bases teóricas, o fazer educativo da prática docente.

Daí por que o processo de formação é permanente, ininterrupto, pois a prática docente nos impulsiona, sempre, à busca de esclarecimentos sobre o que fazemos. Com essa postura de permanente indagação, investigação, interlocução teórica e planejamento de ações sempre criativas, originais, inovadoras, porque peculiares a situações que não se repetem, intentamos dispensar, na formação de educadores, as práticas – que por muito tempo prevaleceram nas disciplinas de didática e metodologia – pautadas na racionalidade técnico-instrumental, produtoras de “receitas pedagógicas”. Acreditamos que a atitude crítico-reflexiva, própria do professor/pesquisador, há de superar a consciência ingênua que acredita na possibilidade de promover mudanças na escola, ou na sociedade, a partir de ações externas, através de planos tecnicamente bem organizados, de metodologias inovadoras, de discursos bem estruturados, que constituem os “modismos pedagógicos” de cada época e estabelecem as tradicionais hierarquias entre o pensar e o fazer, entre a investigação e o seu produto, ou, ainda, entre o conhecimento e o uso que dele se faz.

A atitude hermenêutica assumida pelo professor/pesquisador, pelo contrário, supõe a interação entre sujeitos que, na perspectiva posta por Gadamer (1993), vão em busca das perguntas para as quais suas ações se fazem respostas, o que significa entender que o objeto de sua ação “existe dentro de um horizonte

de sentido²¹ situado na tradição e na história. Daí porque sua abordagem não pode desconsiderar os elementos macro-estruturais, contextuais e intersubjetivos, que constituem os ‘préjuízos’²² e determinam modos particulares de ver a realidade” (SANTIAGO, 1999).

Nessa perspectiva, os educadores em permanente processo de formação, ao se fazerem pesquisadores inseridos em suas práticas específicas, deverão perceber que o saber é sempre pessoal, contextualizado, e surge em circunstâncias, ao mesmo tempo, afetivas, cognitivas e sociais (BARTH, 1993). Daí por que não se sustentam as atitudes que hierarquizam e separam o conhecimento produzido pelos especialistas, na academia e a sua aplicação técnica pelos professores, que, nas escolas, executam as normas, orientações ou diretrizes oficiais dele resultante. São, agora, os próprios educadores, organicamente articulados no processo permanente de construção e reconstrução de propostas pedagógicas, que se constituem, enquanto “corpo docente”, em autores de propostas e agentes de mudanças.

É assim que a atitude de autor/pesquisador requer ação coletiva, “interlocução de saberes” entre os professores que desenvolvem suas atividades na escola e os que, na academia, dedicam-se a reflexões teóricas mais amplas. Entende-se que, na sociedade atual – cada vez mais exigente de reconstrução permanente do conhecimento pelo desenvolvimento dinâmico da ciência e da tecno-

logia –, os professores e professoras que iniciam sua formação na universidade com ela precisam manter diálogo contínuo e permanente, para que ambos (academia e educadores) se “realimentem” na complementaridade da reflexão pedagógica que se confronta agora com os desafios da prática. “Se antes a teoria se construía na antevisão das práticas futuras, agora as práticas se antecipam à teoria, exigem ser melhor entendidas para melhor exercidas” (MARQUES, 2000, p. 206).

Desse modo, a ênfase que hoje se dá à pesquisa educacional e à formação continuada de professores supõe a necessidade de fortalecer internamente a escola, recuperando a dignidade do saber profissional dos professores e professoras que estão em sala de aula ao oferecer condições e espaços para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento das práticas educativas. Acreditamos que somente através desse processo envolvente de reflexão e participação pela pesquisa poderão ocorrer mudanças significativas na educação. Em síntese, poderíamos dizer que a proposta de Mário Osório Marques para “a formação desse professor/educador por inteiro, esse profissional especializado em educação capaz de conduzir o processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avalia, dispensando os chamados ‘especialistas’ enviados de fora”, implica devolver aos professores e professoras a posição e o compromisso que lhes cabe na produção do conhecimento e na participação pública, em



plano de igualdade, nas decisões políticas acerca de seu fazer pedagógico, como convém a uma sociedade democrática.

Abstract

It analyzes the repercussion of the licensure "crisis" which took place in the 1980s, having as reference the ideas preached by Mário Osório Marques from Unijuí. The text discusses the educator's shaping process, stressing the need to unite the educating being and the teaching being, overcoming the divorce between knowing and doing. It stresses that the reading of the senses which is present in the educational process still demands pedagogical research in the teaching exercise. It values highly the internal strengthening of the school through the collective process of reflection about educational practices.

Key-word: pedagogy, educator's shaping, pedagogical commitment.

Referências

- BARTH, Britt-Mari. *O saber em construção*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- _____. *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.
- MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia a ciência do educador*. Ijuí: Unijuí, 1990.
- _____. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.
- _____. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí, 1995.
- SANTIAGO, A. R. F. *Política, currículo e educação*. Porto Alegre: Faced/Ufrgs, 1999.

Notas

- ¹ Esta expressão refere-se à perspectiva em que Gadamer coloca o conceito de horizonte histórico, isto é, a noção de situação, ponto de vista e limite que se coloca em todo presente finito: "Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto" (Gadamer, 1993, p. 372).
- ² Expressão de Gadamer que explica a antecipação de sentido que guia nossa compreensão, situando o processo hermenêutico na tradição e na história, desde que o todo só é compreensível a partir do individual e, simultaneamente, o individual só se explica no todo.