
QUATRO VERBOS E UMA AÇÃO: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE PARA SUPERAR OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Rosangela Aparecida Hilário

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil.

Resumo: Este texto apresentará considerações sobre o desafio do fim da modernidade para o exercício da docência em um novo modelo formativo de aprender a aprender para ser a diferença na organização de uma sociedade cidadã. Assim, as questões orientadoras são: como estabelecer princípios, estatutos sobre o que ainda não é para balizar propostas e projetos para a formação docente do mundo sendo? As normas que regulam este paradigma emergente apoiado na aprendizagem ubíqua prescindem de professor? É possível organizar rotinas para a transição paradigmática, traduzindo sobressalto em sinal de orientações para o estabelecimento de novos modos de aprender a conhecer, aprender a ser, viver e conviver? A reflexão foi desenvolvida tendo como base a dificuldade de encontrar pessoas dispostas ao enfrentamento dos desafios da carreira docente em uma proposta de aprender a ser para produzir e conviver em um mundo em mudança. A abordagem da temática se dará em três pontos: a crise na identidade docente causada por um projeto educativo sem estatuto (autoridade), a dicotomia entre métodos para fazer e saber o que fazer para desenvolvimento e acolhimento das múltiplas inteligências e competências necessárias para viver e conviver em meio à sociedade da diversidade (valorização das metodologias sem domínio dos conteúdos) e a convenção de ser a prática docente organizada em torno da ação sem necessidade de aprofundamento em teorias que lhes deem sustentação (oposição teoria/prática). A análise foi construída tendo como pano de fundo o exercício da docência que prescinde (mediar, tecer, encantar e contar, incluir, tolerar, inspirar, desafiar, mapear e acolher) em articulação a um paradigma emergente, que necessita integrar saberes escolares e acadêmicos. Obviamente, não se pretende aqui esgotar a reflexão, são sementes introdutórias a deflagrá-las. Destacam-se as dificuldades em relação a objetividade e neutralidade: a objetividade aqui retratada não é aquela asséptica e interpretadora de dados do real. Quanto à neutralidade: não é possível ser neutro agindo na urgência e emergência dos fenômenos que exigem respostas imediatas para situações vividas. Por fim, a conclusão para o momento é que não faltam professores: faltam pessoas interessadas no exercício da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Aprender a ser. Blackout docente. Formação de Professores. Aprendizagem Ubíqua. Transição Paradigmática.

INTRODUÇÃO

A narrativa do filme “A Sociedade dos Poetas Mortos” provoca inquietações e questionamentos sobre a construção da identidade docente para os desafios que se apresentavam em um mundo em processo de reorganização. A inquietação ocorre a partir da análise da transgressão presente naquele contexto escolar, a partir do conhecimento sobre o que era posto e desejável para a sociedade em dado momento histórico. Tudo em um padrão no qual não cabiam os múltiplos entendimentos sobre beleza, felicidade, organização familiar.

Naquele mundo “organizado”, aos professores era determinado o exercício profissional assegurando a manutenção do status quo com fortalecimento e reprodução das regras e conduta do “padrão”. Não cabiam questionamentos, um outro olhar de entendimento para a diferença, a diversidade e liberdade de escolher para onde ir, como ir e que fazer ao chegar. A chegada de um professor com uma proposta de reflexão sobre a ação e desconstrução dos paradigmas vigentes constitui-se em desconforto, no qual outros entendimentos sobre escolhas e micro revoluções sobre novas formas e possibilidades para o conhecimento.

Nesta perspectiva, este texto é atravessado pelo questionamento/desafio que o fim da trouxe sobre a desconstrução deste modelo: como estabelecer princípios, estatutos sobre o que ainda não é para balizar propostas e projetos para a formação docente do mundo sendo? (BAUMANN, 2016). A aprendizagem ubíqua prescinde de professor? Como organizar rotinas para a transição paradigmática, traduzindo sobressaltos em sinal de orientação para o estabelecimento de novos modos de aprender, viver e conviver?

Onde quer que estejamos, processamos informações de inúmeras fontes e tentamos articulá-las na construção do conhecimento em sentido amplo. A distinção entre temas escolares e não escolares encontram-se em vias de extinção. (MACHADO, 2015, p. 06)

O avanço dos conhecimentos e as inovações tecnológicas exigem uma nova postura frente a formação inicial docente e suas implicações na continuada: “[...] por mais adequada que seja, um curso profissional provê apenas uma formação inicial que viabiliza a entrada no mundo do trabalho” (MACHADO, 2016, p. 05). Entretanto, uma Educação Básica que não apresente conteúdos elementares em seu percurso prejudicará a formação profissional, que por sua vez, estará comprometida para desenvolvimento de práticas para aprender a ser.

Neste entendimento, a reflexão desenvolve-se tendo como base a dificuldade de encontrar pessoas dispostas aos desafios da carreira docente para rotinas de aprender, traduzir e socializar ao conhecimento com responsabilidade sobre seu uso, respeito a sua diversidade e alegria no compartilhamento: existe falta de professores, um apagão docente? Ou ocorre mais uma crise na educação em função da falta de pessoas interessadas na docência sem um projeto de educação permeando o projeto de sociedade?

Trataremos desta discussão a partir de quatro pontos: 1 - Os quatro pilares da educação do século XXI, propostos pela UNESCO para “[...] estar à altura para aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros

conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (UNESCO, 2012); 2 - A crise na identidade docente causada por um projeto educativo sem estatuto (autoridade) pontuada por três reformas educacionais sucessivas ao longo dos últimos vinte anos; 3 - A dicotomia entre métodos para fazer e saber o que fazer para desenvolvimento e acolhimento das múltiplas inteligências e competências necessárias para viver e conviver em meio à sociedade da diversidade (valorização das metodologias sem domínio dos conteúdos); 4 - A convenção de ser a prática docente organizada em torno da ação sem necessidade de aprofundamento em teorias que lhes deem sustentação (oposição teoria/prática).

O ensaio vai se estruturar em três verbos a pontuar a reflexão, tendo como conceito orientador a transição paradigmática (BOAVENTURA, 2011) e seus três campos de análise: encantar para a docência (educação), organizar um novo estatuto para orientar a formação docente (ciências) e confrontá-lo com os resultados de formar para urgência e emergência com um aparato legal avançado (política). Mas, que parece não despertar para o exercício da autoridade necessária para fazer a transição em processo.

A exterioridade do conhecimento relativamente às condições que analisa é provisória, estando momentaneamente suspensa entre uma interioridade passada ou pré-reflexiva. O conhecimento, sobretudo o conhecimento crítico, move-se assim, entre a ontologia (a interpretação da crise) e a epistemologia em si, mas a hermenêutica crítica de epistemologias rivais (SANTOS, 2011, p. 55).

Obviamente, não se pretende aqui esgotar a reflexão. São sementes introdutórias a marcar o caminho. Assumimos a fragilidade em relação a objetividade e neutralidade: a objetividade referida é com intenção de atuar a favor da organização de um conhecimento ampliado, assumindo posição a favor da criação de um estatuto a orientar o sucesso da educação. Prescindimos de uma neutralidade que se oriente para mediar os impulsos e não cometer equívocos que redundem em mais pessoas formadas para o magistério sem interesse em produzir narrativas encantadoras para criar centros de interesses individuais em processos formais de educação e alimentar avanços sociais coletivos.

ENCANTAR PARA A DOCÊNCIA: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Até a segunda metade dos anos de 1980, o papel da escola e do professor “estava claro”, diante da ciência (parecia) com postulados que demoravam a serem reorganizados e verdades

que pareciam eternas e absolutas. A partir da segunda metade da década foi iniciada uma corrida para apropriação/popularização dos avanços da tecnologia da informação e comunicação, fazendo dos Jetsons, uma espécie de porta vozes de um mundo organizado em torno da tecnologia, cuja mais valiosa moeda era o conhecimento, a possibilidade de ler e interpretar diversas e diferentes linguagens, integrando códigos em favor do conforto, do bem viver, da comunicação e convivência entre diferentes culturas.

Neste mundo em mudança os postulados já não eram eternos e nem o papel do professor tão claro: o professor era um mediador ou um oráculo? Estava “fora de moda” e possivelmente seria substituído por máquinas mais eficientes armazenadoras de informações, que nunca erravam? Escolas em um modelo tradicional, com professores que não “interagem”, não tornavam a escola um lugar “prazeroso” dariam conta de produzir conhecimento para este mundo em transição?

Fugir ao roteiro estabelecido significava contentar-se em sentar no corredor da vida ocupando lugares secundários ou iniciar movimentos de contracultura. No Brasil, todo um clima de euforia permeava o processo de distensão política. Velhos paradigmas ruíram com a força exigida por mudanças e avanços tecnológicos no resto do mundo, anunciando a necessidade de combater os níveis vexaminosos de analfabetismo, atraso científico e tecnológico, para entrar na corrida pelo “desenvolvimento”. Era preciso se inserir na grande aldeia global.

Por outro lado, era preciso aprender a conjugar novos verbos: compartilhar, conviver, socializar, deletar, compreender, explorar, atualizar, adaptar. Estes verbos exigiam uma nova postura diante da formação e carreira docente: o conhecimento não era mais estático e a formação inicial era só o começo da jornada para organização da sociedade do Conhecimento. Não é suficiente estimular a competição e o treinamento para responder a testes vestibulares. Era um novo perfil de aluno a exigir um novo olhar sobre a docência, sobretudo, em seus anos iniciais.

Historicamente, essa questão está ligada à da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Todavia, com o passar do tempo, ela foi-se alargando e se ramificando e deu origem a produções autônomas relativas, por exemplo, ao trabalho dos professores e à sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais (TARDIFF, 2014, p. 227).

A redemocratização trouxe para as bibliotecas de formação de professores, livros e autores que estavam banidos pela ditadura militar: Paulo Freire retoma suas reflexões sobre a educação do oprimido. Ao mesmo tempo, um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo ocupou espaços importantes no Governo de São Paulo, após a vitória histórica da oposição ao regime militar em 1986: No Governo Franco Montoro a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/CENP introduziu na rede estadual paulistana os estudos recém-terminados de Emília Ferreiro, pesquisadora mexicana que defendia uma postura para o alfabetizador que considerasse as experiências pregressas das crianças e todo o estímulo recebido de um mundo com múltiplos códigos e linguagens. Tempos e contextos precisavam ser considerados na proposta de alfabetizações (Psicogênese da Língua Escrita).

A necessidade de apropriação aligeirada pelos técnicos da CENP da teoria da professora mexicana para atendimento as demandas da política educacional provocou na rede estadual de São Paulo (a maior do país e referência para outras) um equívoco não desfeito e aprofundado nos anos seguintes: a decretação da morte da escola tradicional, da professora e da aula tradicional, tendo como elemento principal o fato de não ter dado tempo para elaborar condições mínimas para apropriação de novas propostas e tecnologias. Ao refutar a escola tradicional evidencia-se que era preciso trazer para a escola o mundo real, seus dilemas, contradições e relações de consumo, era necessário extrapolar a leitura decorada para uma leitura espontânea do mundo.

Os saberes acadêmicos se impunham sobre os docentes e não se articulavam em favor do estudante. A assunção da nova proposta exigia um esforço incomensurável daquelas professoras, que até então tinham seus saberes reconhecidos socialmente e autoridade incontestada que foram consideradas obsoletas, sua metodologia de ensino ultrapassada e com necessidade de uma “reciclagem”. Cartilhas foram responsabilizadas pelo atraso e alto nível de analfabetismo. De repente, ser professora de cartilha e programas não bastava. Era preciso assumir uma “nova” postura diante da docência. Mas, qual?

Onde se aprendia ser professora assim, “contemporânea”? Em um dia as regras eram claras, as verdades absolutas, o regulamento explícito e a diferença entre bons professores e professores medianos era explicitado pela rapidez com que os alunos avançavam “nas leituras”. No outro, foi retirado destes professores o entendimento sobre seus saberes, foram despidos de sua identidade profissional e questionados em suas competências na organização de rotinas.

Foram criadas políticas públicas de apoio a esta nova ordem a orientar práticas, avaliação e metas: O Ciclo Básico para alfabetização com classes homogêneas, maior tempo de aula para as crianças de primeiro e segundo ano, apoio para os que não estivessem acompanhando a proposta e (o pulo do gato!): não reprovação para os dois primeiros anos.

Para parte das docentes com mais tempo de profissão e outras formas de classificação na carreira, lhes permitindo escolher as turmas mais avançadas, com crianças com conhecimento da cultura escolar, o arranjo se revelou profícuo. Para as professoras adentrando no sistema e/ou possuíam pontuação mais baixa, o arranjo se mostrou um pouco mais complicado: estas quase sempre ficavam com alunos sem entendimento dos ritos e função da escola. Estes, geralmente oriundos das classes populares precisavam de uma política educacional capaz de minimizar os efeitos perversos da falta de acesso a bens culturais e, mesmo, as condições mínimas de sobrevivência escolar: arte, literatura, cultura letrada, merenda.

As professoras destas turmas perderam-se em uma identidade ainda não explicitada. Toda a autoridade que cercava a profissão docente, sobretudo em seus anos iniciais, toda a aura de “sabe tudo” que orientava as representações sobre a docência, a professora e sua importância diante da sociedade, foram sendo corroídas pelas certezas dos técnicos orientados pela burocracia e perseguindo resultado.

Currículos foram reorganizados em uma proposta de educação para a cidadania em contraposição a orientação social voltada para a competição e classificação. A Formação inicial de professores foi reformulada sem manter nenhum tipo de diálogo com os saberes da docência e o desenvolvimento de competências para desafiar aos alunos para a aprendizagem. E a primeira crise parece ter se instalado e robustecido ao longo dos últimos vinte anos: que professor, para qual escola? Como encantar para o sentido de pertencimento e desenvolvimento a um mundo em transformação sem conhecimento dos conteúdos básicos necessários para avançar, entender e participar da cidadania ativa?

O que não foi bom para São Paulo, em face da falta de tempo para entendimento e apropriação da proposta, no resto do país, sobretudo nos rincões menos desenvolvidos; transformou-se em letra morta a que não se ousava contestar por não se entender o suficiente. Então, melhor mesmo era dizer o que deveria ser feito sem ter de fazer: as redes e sistemas

contrataram “especialistas” capazes de “fabricar” receitas para melhorar índices e atingir metas. Metas foram desenvolvidas em função do financiamento da educação.

A proposta de formação de professores para os anos iniciais afirma ser função do professor “formar para a cidadania, para a solidariedade, para a participação ativa na sociedade”. Mas, com quais conteúdo? A partir de que modelo de sociedade e com qual intenção?

A primeira das grandes reformas educacionais dos últimos vinte anos parece não ter alcançado os objetivos técnicos traçados: a reprovação escolar migrou para a terceira série (quando a criança voltava a ter três horas e quarenta minutos de aula ao invés das seis horas da jornada única) e a evasão escolar se dava na passagem da quarta para quinta série .

Em 1994, a vitória de Fernando Henrique Cardoso a presidência do Brasil levou para o Ministério da Educação/MEC os Professores Paulo Renato de Souza (ministro), Maria Helena de Castro (Presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira/INEP) e Maria Inês Fini (Diretora de Avaliação para Certificação de Competências) criadora e implementadora do (Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM). Na gestão e sob orientação da equipe paulista e com referência na Pedagogia das Competências será desenvolvido um novo documento curricular a ser apropriado e redimensionado em cada estado de acordo com contextos locais: os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNS. Foi o momento também da implantação e disseminação das avaliações institucionais que tinham, em princípio, a função de analisar e avaliar como cada rede de ensino estava processando as reformas e propor redirecionamentos necessários ao funcionamento ajustado e eficiente dos sistemas.

Mais uma vez, o entendimento enviesado das propostas não trará os resultados esperados e pretendidos: muitos estados passaram a utilizar o que era para ser uma referência para provocar produções locais como documento curricular. As avaliações institucionais passam a ter desvirtuado sua intenção primeira e são utilizadas apenas para classificar escolas em ordem decrescente, desconsiderando condições e contextos. A filosofia do aprender a aprender parece não ter sido compreendida e apropriada pelas comunidades escolares.

Em 2007, novamente o grupo vai se organizar em torno de uma proposta de readequação do documento curricular a partir de São Paulo: com a vitória de José Serra no Governo Estadual, a Professora Maria Helena de Castro como Secretária da Educação e a Professora Maria Inês Fini darão início a organização curricular para o Estado de São Paulo, apoiadas e referenciadas

pela equipe da CENP e professores de faculdades de educação que haviam participado da elaboração dos PCNS. Será desenvolvido o documento São Paulo faz Escola: reestruturação do Currículo da Educação Básica e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar. O documento de São Paulo vai “inspirar” outras redes a desenvolverem um referencial curricular considerando a utilização da tecnologia como possibilidade para atingir um número maior de professores com propostas para dar materialidade ao documento orientador das práticas e rotinas nas escolas.

As reformas educacionais dos últimos vinte anos trouxeram a quase obrigatoriedade de uma reflexão profunda para reorganização dos processos de formação de professores, articulados em um olhar renovado sobre a produção dos saberes constituídos na urgência e emergência, de novos modos de produzir e disseminar conhecimento e se beneficiar da tecnologia educacional. Não havia saber maior ou menor, melhor ou pior. Havia a necessidade de articulá-los a favor do ensinar para aprender. Na formação inicial e continuada.

Mais uma vez, o tempo necessário para se apropriar das normas e ajustes necessários para colocar em curso reformas que apresentavam outras possibilidades para tratar e produzir o conhecimento foi o inimigo não combatido: sem entendimento da dimensão da proposta de incluir todos os saberes a partir da escola de Educação Básica e utilizar a tecnologia educacional a favor da democratização de ensino, principiou mais uma crise no sistema público de ensino: a saída do nada pode para o tudo é permitido. A cultura dos direitos não foi acompanhada pelo conhecimento dos deveres.

À parte essas razões gerais que fariam parecer aconselhável, ao leigo, dar atenção a distúrbios em áreas acerca das quais, em sentido especializado, ele pode nada saber (e esse é, evidentemente, o meu caso ao tratar de uma crise na educação, posto que não sou educadora profissional), há outra razão ainda mais convincente para que ele se preocupe com uma situação problemática na qual ele não está imediatamente envolvido. É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo. [...] uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos (ARENDT, 2009, p. 223).

A crise na educação potencializou a da identidade docente (a falta de uma proposta explícita do perfil de professor a fazer jus aos desafios da “Sociedade do Conhecimento”) e assim chega-se ao segundo ponto desta reflexão: a queda de braço entre a Academia e a Escola em uma dicotomia descabida sobre ensinar a fazer (saberes acadêmicos sobre a ação docente) ou o que fazer (a ação nascida na prática na intuição e necessidade).

Em princípio, parecem a mesma coisa ou, no mínimo, ações análogas. Mas, quando se trata de passar a limpo os dilemas de formar pessoas comprometidas com a docência, a reflexão assume o discurso e a narrativa do lugar de onde se fala: os professores universitários produzem narrativas, a partir de suas pesquisas, sobre a escola. Por mais objetivas e precisas que sejam, não traduzem os aromas, as contradições, o saber fazer docente, os desafios de organizar rotinas para a Educação Básica, sobretudo, em seus anos iniciais.

Por outro lado, os saberes docentes, produzidos na urgência de soluções que se anunciam no exercício profissional sem um marco teórico a lhes dar sustentação, um mínimo de conteúdos essenciais para efetivação de rotinas, não produzem os resultados esperados. Parecem cortinas de fumaça alimentando o caos pedagógico, a distância entre a intenção e a ação.

O dilema do fazer, desfazer e refazer docente não se encerra, não agrega e não se traduz em aprendizagem. A falta de integração, de conversa entre teoria e prática produz o paradoxo de termos muitos doutores em educação no país, e mesmo assim, a qualidade da Educação Básica com desempenho abaixo do razoável.

Não é só falta de articulação: é desconhecimento sobre os contextos em que os respectivos saberes (acadêmicos e docentes) são produzidos e as especificidades que cercam o desenvolvimento, bem como, o ponto de intersecção de cada um.

MALABARISMOS METODOLÓGICOS SUBSTITUEM O CONHECIMENTO DE CONTEÚDOS BÁSICOS?

Entre as competências desejáveis para a docência em qualquer nível de ensino se destacam: 01- Tecer relações entre temas diversos. Mas, a tecedura exige conhecimento sobre a temática seus desdobramentos, entendimentos e possibilidades. Como já dito no início do texto: até a transgressão exige o entendimento sobre o que se pretende transgredir e como foi estruturado; 02- Mapear relevâncias em função da criação de um campo de interesses dos alunos. Como mapear relevância sem conhecer os conteúdos básicos? 03- Como alimentar desejos e provocar encantamento que levem ao enfrentamento dos desafios da produção do conhecimento sem acesso as narrativas que alimentam o imaginário, explicitam, confortam e desafiam avanços a humanidade desde que a comunicação se tornou passível de ser traduzida

em códigos? 04- Como mediar conflitos sem a segurança de que normas e diretrizes caminham em uma mesma direção? 05 - Como ter tolerância sobre o desconhecido e falta de controle sobre os conceitos que orientam diversas perspectivas para ver e traduzir o mundo? 06- Como manter a autoridade diante dos dilemas mal resolvidos de uma profissão considerada essencial para o desenvolvimento, pautada em valores essenciais como solidariedade, ética e respeito. 07- E por último: como se inspiram todas estas competências sem um estatuto articulador das intenções para o exercício da docência e a ações necessárias para seu desenvolvimento?

A falta de diálogo e integração entre os níveis e modalidades escolares faz com que os currículos de formação de professores, de conteúdos e disciplinas para a Educação Básica estejam em descompasso. Os autores e conceitos utilizados nos currículos nem sempre são conhecidos pelos professores que desenvolvem as práticas para materializá-los.

A respeito deste dilema, Tardif (2014) reforça a importância dos saberes oriundos da prática, no qual a formação de professores e os currículos escolares estão esvaziados da prática em sala de aula, as vozes que ecoam do chão da escola estarem silenciadas em propostas pedagógicas e curriculares que não articulam teoria e prática, ensinar e aprender, subestimando a capacidade dos professores em superar a condição de consumidores de conhecimento, assumindo a condição de outros, novos e desejados saberes e práticas pedagógicas.

Entre a queda de braço mantida no como fazer e o que fazer, perde a sociedade, que vê cada dia mais próximo o dia em que o conhecimento produzido em séculos pela humanidade circule apenas entre alguns escolhidos, eleitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa reflexão apresentando dilemas no exercício da identidade profissional em um mundo em transição, cujas regras não estão claras e o plano de voo em construção. Não há falta de um mundo onde pessoas e sonhos tinham espaço determinado e cada um devia saber o seu lugar, as normas e permanecer lá. Não sentimos falta da exclusão, das delimitações voltadas para valores e princípios, do qual do lugar de onde falo, nos parecem injustos e reprodutores de uma falsa acomodação social.

Mas, por outro lado, acreditamos que há necessidade de uma intencionalidade em todas as ações: escolas são lugares de desenvolvimento de capacidades e habilidades para fazer uma

leitura proativa do mundo. Professores não são recreacionistas, psicólogos ou assistentes sociais: são profissionais formados para inspirar e produzir conhecimentos para desafiar aos alunos para vivência.

O Blackout docente é um conceito que precisava (precisa ainda) ser mais bem compreendido, estudado e digerido por formadores. Defendíamos uma perspectiva que nos parece cada vez mais falsa: não faltam professores para o exercício da docência, faltam interessados em estar, permanecer em sala de aula em face de fatores como estrutura, entendimento sobre as propostas docentes, entendimento equivocado das propostas formativas, insegurança sobre os meios e modos de utilização da tecnologia educacional e mesmo falta de domínio de conteúdos básicos para o exercício da docência. Nossa coleta preliminar de dados indica que o salário faz parte deste pacote de condições a serem melhoradas. Mas, não é o único item.

Já temos algumas respostas (provisórias) que nos permitem defender a seguinte linha de pensamento: formar (em uma explicação rápida) quer dizer modelar, adequar-se a um perfil profissional ou conformar-se. Este texto foi referenciado no segundo conceito: adequar-se aos modelos e ao que é esperado do sujeito no exercício profissional: descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo para perfilar um projeto formativo que tenha na educação um meio para o sujeito atingir a plenitude, a “boniteza” do sentido de humanidade, deixando uma marca positiva no mundo.

Nos centros de formação de professores buscam-se adequar os alunos as necessidades de uma escola em mudança, mas não são oferecidos conteúdos e ferramentas para ajudar nesta transição. Os modelos formativos são compostos de currículos “poluídos”, com disciplinas pulverizadas que não desenvolvem os conteúdos básicos para atuar com competência, mediando, encantando, tecendo novas sensibilidades para lidar com o conhecimento e mais compromisso com os valores do que com a classificação e o consumo.

Assim, neste momento, o primeiro passo para o enfrentamento deste momento de transição, com uma intervenção profunda, poderia ser a organização de um currículo enxuto. Devolvendo cada coisa a seu lugar. Parâmetros, limites e possibilidades. Metas claras e intencionalidade em consonância com as transformações dos cenários em função das mudanças sociais, políticas e econômicas. Avaliação com entendimento dos novos interessados na profissão docente: alunos da classe trabalhadora em seus estratos mais periféricos. São sujeitos

que precisam ter potencializados em sua formação inicial novas habilidades para seu desenvolvimento pessoal: cultura básica geral, cultura acadêmica, atitude, valores e tratamento aos novos conhecimentos e oportunidades de expansão por meio da tecnologia.

Todas as demais temáticas, se a formação inicial for sinônimo de formar para qualificar, se resolvem na formação continuada, afinal estamos docemente condenados a estudar continuamente, a nos aperfeiçoar sempre.

Isso posto, vamos para o segundo questionamento apresentado no começo desta reflexão: a aprendizagem ubíqua exige professores que estejam comprometidos com a função de agentes sociais. Intelectuais produzindo e traduzindo novos saberes para suas comunidades.

Mas para essa nova dimensão do processo de formação é preciso fazer novos arranjos, ressignificar e potencializar tempo e espaço, observar e compreender a tecnologia como possibilidade de ampliar o alcance do conhecimento.

E por fim, é preciso compreender a licenciatura como um ponto de partida na formação do professor. É preciso compreender que malabarismos metodológicos não substituem falta de conteúdos elementares: a teoria é a cartografia da prática bem-sucedida. Por fim, tomamos “emprestado” um pensamento de Boaventura para delimitar as funções do professor universitário, do formador de formadores no processo: precisamos tomar posição, o conhecimento é contextualizado pelas condições que o tornam possível.

Assim, os alunos que temos hoje serão os que assumirão a responsabilidade de formar as novas gerações por amor ao mundo. Ou, por ser o que lhes foi oportunizado com o que eles tinham para oferecer. A hora é de olhar para o conhecimento produzido no passado, contextualizá-lo, renová-lo a partir de um paradigma que luta para emergir e traduzi-lo para produzir respostas no presente que permitam aos nossos alunos intervirem, contribuírem na formação deste sujeito/cidadão desejado.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. (Tradução: Mauro W. Barbosa). 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAUMANN, Zygmunt & Mauro, Ezio. **Babel: entre a incerteza e a esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).

MACHADO, Nilson José. **Educação: cidadania, projeto e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

_____. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Conteúdo: A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.