

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTES: TENDÊNCIAS NO PLANO DAS POLÍTICAS E DA LITERATURA ESPECIALIZADA

SOARES, Kátia Cristina Dambiski– UFSC

GT: Trabalho e Educação / n. 09

Agência financiadora: CNPQ

Introdução

Este trabalho vincula-se à pesquisa, intitulada provisoriamente, “Formação, profissionalização e trabalho docente”, que tem como objetivo investigar a questão do trabalho docente, suas concepções e tendências no mundo contemporâneo. Nesse contexto, trata-se de acompanhar o papel da formação continuada nas políticas de profissionalização docente, no período 2000-2007, bem como de verificar, em textos normativos e acadêmicos como tem sido entendida a questão da profissionalização/trabalho de professores, suas funções e competências.

A pesquisa, em andamento, objetiva analisar a institucionalização de uma determinada compreensão de formação e de trabalho docente que vem se formando nas últimas décadas não só no Brasil, mas também em âmbito internacional. No presente artigo destacamos a partir de trabalhos recentes algumas tendências que se desenvolvem neste campo, em especial, o empobrecimento da noção de conhecimento (Moraes, 2003; 2004), a excessiva valorização da epistemologia da prática (Duarte, 2001; 2003), e o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular (Shiroma, Evangelista, 2004; Campos, 2002). Procuraremos apresentar os delineamentos e repercussões destes três eixos, hoje fortemente presentes nas formulações políticas, na literatura e nas práticas do trabalho docente no país. No desenvolvimento do texto serão explicitadas três hipóteses acerca das tendências identificadas.

Nossa primeira hipótese é a de que os três eixos se articulam intimamente: se nos deparamos com o empobrecimento da noção de conhecimento, com a valorização da epistemologia da prática, e o enaltecimento das competências, nos parece que a discussão acerca da formação e da prática docente tende a se restringir ao campo do empírico, aos limites das lidas pragmáticas, ou, dito de outro modo, ao âmbito do saber tácito. Considera-se, por outro lado, que essa noção de competência contribuiu fortemente para a resignificação do conceito de profissionalização docente, sobretudo a partir da década de 1990.

A definição deste horizonte conceitual nos é essencial, uma vez que esta pesquisa busca desenvolver a crítica ao discurso que define o docente pelo eufemismo de “professor-profissional”, recurso humano apto a responder aos problemas imediatos do cotidiano escolar. Em contrapartida, procuramos desenvolver estudos voltados à formação dos professores ancorada na reafirmação do trabalho docente e daquilo que lhe é decorrente: a função de ensinar e transmitir conhecimentos e o papel da escola em socializar/democratizar o conhecimento elaborado/científico. Compreende-se que no quadro das relações sociais capitalistas, a questão do trabalho docente – suas concepções e efetivações – é basilar para o entendimento das tendências que se explicitam no campo das políticas educacionais e da literatura especializada.

Profissionalismo e trabalho docente: o enaltecimento das competências

Na atualidade alguns autores têm se dedicado a estudar as questões da profissionalização, do profissionalismo e da profissionalidade docente e, uma breve revisão de literatura indica diferentes abordagens acerca desses temas. Alguns, de alguma forma, relacionam a discussão da profissionalização com o concomitante advento de um processo de aligeiramento, fragmentação ou precarização da formação dos professores nas políticas educacionais dos anos de 1990 (Veiga e Cunha, 1999; Dias e Lopes, 2003; Freitas, 2003; Ludke e Boing, 2004; Oliveira, 2004). Outros tratam da questão da profissionalização relacionando-a com os saberes necessários à prática docente e buscam uma abordagem intitulada “crítico-reflexiva” (Dias da Silva, 1998; Tardif e Raymond, 2000; Medeiros, 2004). Destaca-se, também, com vistas a uma maior aproximação conceitual do tema, os trabalhos de Shiroma (2003), Shiroma;Evangelista (2004), Shiroma, et alli (2004).

Registre-se, em primeiro lugar, que os autores que tratam da questão da profissionalização docente estabelecem uma diferenciação entre diversos conceitos correlatos: desenvolvimento profissional, profissionalização, profissionalismo, profissionalidade docente e identidade profissional. Cabe ressaltar que tais autores nem sempre recorrem a todos estes conceitos, e que as definições por eles adotadas às vezes se aproximam em alguns aspectos, em outras se afastam. Entretanto, devido aos limites deste texto não nos deteremos à diferenciação de tais conceitos; apenas destacamos que o estudo dos textos citados anteriormente, permitiu-nos capturar uma tendência atualmente presente na área da educação no que diz respeito ao trabalho docente: o fortalecimento de uma concepção de profissionalização docente que, nos parece, se

apóia na noção de competência. Caberia então indagar: de qual competência se trata? Qual seu impacto no trabalho docente?

Para o entendimento da “noção de competências” e de sua relação com o conteúdo atualmente imputado à profissionalização docente, importa investigar em que medida e de que forma tais termos se imbricam. Neste sentido, recorreremos a Campos (2002), que aponta a existência de íntima relação entre o destaque que a reforma educacional dos anos de 1990 atribuiu à questão do “professor como profissional” e a difusão da noção de “competências” apregoada pelo atual ideário pedagógico. De acordo com a autora, a noção de competências, rapidamente difundida a partir da década de 1990 nos campos da educação e do trabalho, foi, ao longo dos anos, adquirindo diferentes significados e sentidos, constituindo-se no “eixo orientador da reforma em curso”. Campos (2002) observa que nos anos de 1990 há uma grande incidência de estudos que focam essa temática, mas alerta a necessidade de certa prudência, “especialmente no que concerne ao otimismo com que alguns conceitos foram assimilados.”

De modo geral, Campos (2002), discute o conceito de competências, buscando apreender sua gênese e repercussões no campo do trabalho e da educação, especialmente, no que se refere à formação de professores. A autora demonstra que o conceito de competências tem sua origem no campo do trabalho, sendo que, no Brasil é a partir dos anos de 1990 que este conceito começa a surgir na literatura sociológica juntamente com os estudos que tratam da reestruturação produtiva e suas repercussões na qualificação dos trabalhadores. Contudo, tal discussão já estava presente na Europa, especialmente na França e Inglaterra, desde a década de 1980 (Braverman, 1987; Piore e Sabel, 1984; Coriat, 1994; Harvey, 1994; Leite, 1994).

A autora (2002, p.03) indica que as mudanças no mundo do trabalho, as novas bases da produção capitalista, traduzem-se, sob o ponto de vista da qualificação dos trabalhadores, “pelo entusiasmo com relação às novas possibilidades postas pelas tecnologias de base microeletrônica e, mesmo dentre os educadores brasileiros, o debate em torno da polivalência, da politecnia, marcou as produções teóricas da época”. Neste contexto seria possível observar o deslocamento do conceito de qualificação em favor do conceito de competências:

Pesquisadores e gestores uniram-se para atestar a inadequação do conceito de qualificação – vinculado à noção de posto de trabalho e, portanto, às rígidas prescrições de tarefas, como categoria descritiva e analítica capaz de apreender as relações que tendiam a se estabelecer no

seio da produção e, em especial, os saberes requeridos e mobilizados pelas novas tecnologias e novas formas de organização do processo produtivo. Argumentava-se que o centro do processo não era mais o posto de trabalho codificado e normatizado pelas prescrições taylorianas, definidor das qualificações requeridas dos trabalhadores, mas a ação do trabalhador que diante da imprevisibilidade dos processos tendia a se tornar mais intelectualizada. Maior autonomia, maior domínio dos processos, capacidade de gestão de informações e, sobretudo, capacidade de reagir adequadamente aos imprevistos, tornaram-se os aspectos mais destacados na literatura especializada (CAMPOS, 2002, p.03-04).

Assim, a difusão do conceito de competências no Brasil está relacionada à idéia de que existem atributos subjetivos requeridos pelas inovações tecnológicas e organizacionais vinculadas à “complexidade do mundo contemporâneo” (Campos, 2002, p.06). O desenvolvimento das competências passa a ser a tarefa principal da formação e os “saberes da prática” e “conhecimentos tácitos” assumem lugar central na definição da própria prática pedagógica, o que ocorre em detrimento do conhecimento teórico/científico. A formação baseada na lógica das competências enfatiza o “como” se ensina e, ao mesmo tempo, relega a um segundo plano “o que se ensina” e “por que se ensina”, isto, segundo Campos (2002, p.10), nos auxilia a compreender o acento posto na “resolução de problemas” e na “simulação de situação” como sendo as metodologias privilegiadas nas práticas de formação dos docentes.

Também Shiroma (2003, p.68) aponta relações entre a questão da profissionalização e a difusão da noção de competências como lógica orientadora dos processos de formação de professores. Para a autora, os programas de desenvolvimento profissional que enfatizam a questão das competências na formação docente têm sua base no conteúdo dos documentos que foram divulgados nos anos de 1990 e que sustentam as reformas educativas desencadeadas no país:

Nos documentos brasileiros das reformas educativas dos anos 1990, o conceito de profissionalização foi recontextualizado e reconfigurado, abandonando-se o modelo de profissional que atendia a aspirações de natureza pública. Nesse caso, a profissionalização funcionou como um artifício para proclamar a independência do professor como especialista, detentor do saber técnico, desprovido de valores próprios, reduzido à perícia de seu trabalho.

Para a autora (2003, p.68-69), “a ideologia do profissionalismo pode assim ser vista como um construto que obscurece a realidade da situação de trabalho ao mesmo tempo em que assegura a internalização da motivação e disciplina”.

Já Enguita (1991, p.06-07), ressalta que, cada vez mais, haveria um processo de “regulação” do ensino e uma especificação detalhada dos programas docentes. Segundo o autor, a administração escolar determina as matérias que devem ser ensinadas em cada

curso, as horas para cada matéria, os temas correspondentes. O professor perde progressivamente a capacidade de decidir qual há de ser o resultado de seu trabalho, pois este lhe é previamente – assegurando sua alienação e estranhamento – estabelecido em forma de horários, programas, normas de rendimento, etc. Isto ocorre direta e indiretamente por meio dos exames públicos (avaliações de desempenho, exames de certificação). O controle que recai sobre o docente não concerne apenas ao que ensinar, mas também ao como ensinar, às formas de organizar as classes, aos procedimentos de avaliação, aos critérios de disciplina para os alunos... Para este processo colaborariam os livros didáticos e outras mercadorias educativas que impõem aos professores a seqüência a ser seguida no desenvolvimento das suas aulas:

El docente pierde así, también, y aunque sólo sea parcialmente, el control sobre su proceso de trabajo. Esta pérdida de autonomía puede considerarse también como un proceso de descalificación del puesto de trabajo. Viendo limitada sus posibilidades de tomar decisiones, el docente ya no precisa de las capacidades y los conocimientos necesarios para hacerlo. (ENGUIITA, 1991, p.07)

Em outro texto, e ainda sobre a problemática da profissionalização docente, Shiroma e Evangelista (2004), alertam que a difusão das idéias de que “as escolas são de má qualidade e o professor é despreparado”, tem sustentado projetos educacionais internacionais que a partir dos anos de 1990, e na atualidade, reclamam a (re)formação docente. As autoras buscam “apreender a problemática da profissionalização docente como política de formação, como campo de interesse do Estado, como arena de disputas entre interesses vincadamente econômicos”. Para tanto, Shiroma e Evangelista (2004) tomam como fontes de estudos textos “oficiais e oficiosos” e indagam por que, nas justificativas veiculadas pelos documentos, a abstrata qualidade da educação é evocada como grande finalidade das reformas da formação docente. Elas indicam que o futuro da educação e do professor foi projetado num conjunto de documentos preditivos e prescritivos e, em um contexto marcado pelas políticas neoliberais e pelas diretrizes das agências multilaterais (Banco Mundial, UNESCO...). É neste contexto que surge a veiculação da idéia de “profissionalização docente”:

...a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à sociedade do conhecimento.; após um up grading poder-se-ia denominá-lo professor-profissional. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.529)

Na compreensão das autoras (2004, p. 535), é inerente à lógica da profissionalização docente a idéia de que o professor faz a formação e também a conformação da próxima geração de trabalhadores. O novo perfil docente estaria marcado pela dialética “controlado-controlador”, buscando adequar a escola às demandas contemporâneas do capital, seja para a formação dos consumidores seja para o controle dos que não serão nem produtores, nem consumidores. Segundo as autoras:

A despeito da aparência progressista do discurso educativo, oficial e oficioso, conclui-se que a política de profissionalização, nos moldes em que vêm sendo implementada, traça, para o século XXI, perfis de educadores e função social da escola conservadores da ordem capitalista vigente. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.537).

Neste ponto, levantamos nossa segunda hipótese: a de que a (de)formação dos professores, sua (des)qualificação, está intimamente relacionada à baixa qualidade da educação que se oferta à maioria da população brasileira.

O empobrecimento da noção de conhecimento e a excessiva valorização da epistemologia da prática

Parece óbvio que o papel do professor é ensinar, mas, como ensina a mais elementar teoria das ideologias, aquilo que é óbvio precisa ser constantemente (re)discutido, (re)pensado e (re)afirmado, especialmente, no chamado, tempo “de vertiginosas mudanças e de modificações radicais nos padrões civilizatórios contemporâneos” (MORAES, 2004, p. 141).

A mídia, os intelectuais, os políticos, os empresários, as ONGs... e outros, concordam acerca do caráter do tempo em que vivemos, de “mudanças”, e do advento das enaltecidas “Sociedade do Conhecimento” e “Sociedade da Informação”. É sobre o pressuposto da “informação e conhecimento” em perpétua expansão e transformação, que se funda a idéia de que devemos “formar” cidadãos aptos a conviverem com tais mudanças, polivalentes, proativos. Essas circunstâncias colocam fortes desafios à questão das condições e possibilidades da produção, apropriação e socialização do conhecimento. Cabe então, perguntar: O que é o conhecimento (em sentido ontológico)? O que é o conhecimento científico? A serviço de quem, ou de que, ele se põe nesta forma social? Quais as contradições que se apresentam no processo de sua produção/socialização? Qual conhecimento é necessário para o desenvolvimento da atividade docente? Que conhecimento o professor deve dominar para poder ensinar? A nosso ver, a temática da produção, apropriação e socialização do conhecimento

objetivo, é tema crucial para a formação dos professores. Por esse motivo, tais questões que com certeza extrapolam os limites desse artigo, devem ser enfrentadas e respondidas. Neste sentido é que levantamos algumas interrogações a respeito da especificidade e complexidade do trabalho pedagógico, entendendo-o intrinsecamente relacionado à questão do conhecimento e seu papel na sociabilidade regida pelo capital.

Um primeiro ponto a ser considerado diz respeito ao lema “aprender a aprender” bastante difundido no Brasil na última década na educação de modo geral e, especificamente, na formação dos professores. Buscar-se-á demonstrar, com base em autores que já se debruçaram sobre o tema (Duarte, 2001; Facci, 2003), quais suas bases teórico-epistemológicas, bem como, onde se assenta a crítica ao conteúdo ideológico a ele inerente. Considera-se que esta questão é prioritária, devido ao seu destaque, no conteúdo de documentos oficiais divulgados no Brasil na década de 1990 como, por exemplo, os PCNs, e que sua discussão pode auxiliar a melhor compreender as tendências atualmente postas no campo do trabalho e da formação docentes.

Duarte (2001) alerta para uma tendência que, a seu ver, vem se tornando dominante entre os educadores brasileiros que buscam, no terreno da psicologia, fundamentação em Vigotski¹: “interpretar as idéias desse psicólogo numa ótica que as aproxima a ideários pedagógicos centrados no lema ‘aprender a aprender’”. De acordo com Duarte (2001, p.01):

...mais do que um lema, o “aprender a aprender” significa para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século.

Não obstante essas intenções aparentemente progressistas, Duarte (2001) aponta o papel ideológico desempenhado por esse tipo de apropriação das idéias de Vigotski, e sua função de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, na medida em que incorpora a teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Os estudos de Duarte (2001) demonstram que a aproximação das idéias vigotskianas ao ideário neoliberal e pós-moderno só se torna possível quando se desvincula a obra de Vigotski de sua fundamentação marxista e do universo político socialista. É neste sentido que Duarte (2001) ressalta que o lema “aprender a aprender” é “uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do séc. XX” (Duarte, 2001, p.03).

¹ Psicólogo russo marxista (1896-1934).

A contraposição de Duarte (2001) ao lema do “aprender a aprender” tem por base a pedagogia histórico-crítica², concepção pedagógica esta, compatível com uma fundamentação filosófica marxista e comprometida com o socialismo, em particular a afirmação da questão da verdade no processo de conhecimento:

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educando o acesso à verdade (DUARTE, 2001, p.04).

Na compreensão de Duarte (2001), a defesa do lema “aprender a aprender” vem atrelada à desvalorização da transmissão do saber objetivo, eximindo a escola de sua função social na transmissão desse saber e contribuindo para a descaracterização do papel do professor como o responsável pelo ato, intencional, de ensinar. Contrapondo-se ao autoritarismo da pedagogia tradicional o lema do “aprender a aprender” surge no bojo de uma concepção escolanovista de educação (já nos anos de 1960), com a aparência de algo inovador e moderno. No entanto, para Duarte (2001, p.08):

...o lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

Nesta direção, a discussão a respeito do trabalho e da formação docentes não pode desconsiderar o fato de que hoje em dia o lema “aprender a aprender” reaparece revigorado nos meios educacionais. A sua centralidade no pensamento pedagógico contemporâneo pode, segundo Duarte (2001, p.24), ser constatada no documento da UNESCO, conhecido como Relatório Delors (1998), bem como, nos PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para uma melhor compreensão do que seja o “aprender a aprender” é interessante mencionar os posicionamentos valorativos nele contidos. A esse respeito Duarte 2001 (p.33-42), levanta quatro pontos aqui sintetizados:

1º. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, pois, as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo seriam mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas.

² Para o aprofundamento teórico a esse respeito ver as obras: SAVIANI (1992); SAVIANI (2003)

2º. É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas.

3º. A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses da própria criança.

4º. A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

A partir destes posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” destacados, podemos apontar algumas implicações no que diz respeito à compreensão da função da escola e o papel do professor:

Ao defender que aprender sozinho é mais importante e válido do que aprender a partir da mediação de outrem, desvaloriza-se o papel mediador do professor e nega-se a função social da escola como transmissora/socializadora de conhecimentos. Ao priorizar o método em detrimento do conhecimento, se dicotomiza a relação indissociável conteúdo/forma, priorizando o como aprender, em detrimento do que aprender e por que aprender. Há uma supervalorização do método – compreendido como procedimento – de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto. Ao defender que os interesses (motivação) do aluno devem direcionar o processo educativo, mais uma vez se relega a um segundo plano o trabalho do professor, pois, é o aluno quem decide o que, quando e de que forma aprender. Corre-se o risco de limitar a prática pedagógica aos estreitos limites do cotidiano imediato dos alunos, restringindo a possibilidade de sua elevação cultural. Ao “amarrar” a educação à idéia de uma sociedade em constante transformação, alunos e professores passam a estar subsumidos a um constante processo de adaptação ao “novo”, processo este, marcado pela ênfase no relativismo, no pragmatismo e na negação de um conhecimento universal.

A difusão do lema “aprender a aprender” no Brasil, também se faz presente nas propostas de formação de um “professor-reflexivo”, um professor que “aprenda” refletindo sobre sua própria prática, a partir dos problemas postos pelo cotidiano escolar.

Facci (2003), indica que a ênfase na reflexão sobre a prática vem acompanhada dos lemas “aprender a aprender” e “aprender fazendo”, tanto no que diz respeito ao aprendizado dos alunos, quanto aos cursos de formação de professores. A autora defende a tese de que a ampla bibliografia atualmente divulgada nos meios acadêmicos a respeito da formação de professores, que tem como principal mote a teoria do

“professor reflexivo”, tem suas bases teórico-epistemológicas fundadas na psicologia construtivista, bem como, nos pressupostos da pedagogia escolanovista. Tal relação acarretaria, nos processos de formação, uma supervalorização da subjetividade do trabalho docente, enfatizando a individualidade do professor em detrimento dos aspectos objetivos e “coletivos”. Haveria, neste sentido, a supervalorização da “reflexão **sobre** a prática” acompanhada da desvalorização do conhecimento científico na formação dos professores.

Facci (2003) alerta que existem diferentes abordagens sobre este tema (professor-investigador, professor-pesquisador, prático-reflexivo, escola reflexiva...), mas, na sua opinião, de modo geral “o ensino reflexivo, mesmo quando analisado sob diferentes óticas teórico-metodológicas, dá ênfase às preocupações com a experiência pessoal e com o desenvolvimento profissional de professores” (Facci, 2003, p.52).

Associando-se a ênfase nas experiências pessoais e na subjetividade dos professores àquela das “competências”, que visa formar um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado, adaptado, fechamos o quadro. O professor “treinado” para saber o “como” ensinar, pouco deve se preocupar com “o que” ensinar, visto que lhe são destinados pacotes e programas de ensino pré-estabelecidos,

A ênfase no “como” ensinar, na metodologia, por vezes vem acompanhada da secundarização do “o que” ensinar e do “por que” ensinar. Na formação dos professores se cinde o que é inseparável: teoria e prática, conteúdo e método. A formação dos professores é aligeirada, fragilizada esvaziada de conteúdo, de conhecimento, em seu sentido mais amplo: reduz-se ou mesmo nega-se a possibilidade de uma aproximação, cada vez maior, da compreensão da totalidade das relações sociais em que estamos inseridos. É neste contexto que ganha inteligibilidade o conceito de professor prático-reflexivo e outras adjetivações semelhantes.

O que nos parece mais preocupante na criação destas inúmeras categorias a respeito do professor (reflexivo/pesquisador/prático-reflexivo...) é que estas propostas de formação parecem vir limitadas ao estreito campo do empirismo. E, ao restringir a ação docente à resolução de problemas imediatos na sala de aula, secundariza-se no processo da sua formação o exercício do pensamento, da abstração. Neste sentido aventamos uma terceira hipótese, a de que as políticas de profissionalização docente atualmente em voga, são desenvolvidas de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores, calcadas na compreensão de trabalho docente

“pragmática/praticista”. Na medida em que, na atualidade, apregoa-se a necessidade de adaptação dos indivíduos ao incessante novo a educação/formação continuada passa a ser entendida como fundamental. Isto ocorre ao mesmo tempo em que se secundariza a importância da formação inicial dos docentes, cada vez mais aligeirada, esvaziada.

A compreensão de *trabalho* docente como determinante da concepção de *formação* continuada de professores

Importa ressaltar que neste estudo há a compreensão do trabalho docente como uma forma de trabalho não-material³, que se insere no âmbito do saber produzido pelos homens e mulheres, histórica e coletivamente, na medida em que produzem as condições materiais da sua existência. Desta forma, o *trabalho docente* exige, por sua própria natureza, que o profissional da educação esteja em constante processo de atualização tendo em vista os conhecimentos produzidos por esta sociedade, sendo esta a condição implícita à realização da função social da escola: a socialização/democratização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população. Neste sentido, a discussão sobre a questão da formação de professores, mais especificamente, em sua forma continuada, em serviço, deve ser feita à luz da concepção que se tem de trabalho docente, uma discussão sempre vinculada à competência do professor em realizá-lo.

Cabe considerar também, que o tema formação de professores não é novo no meio acadêmico. Ao contrário, nas últimas décadas, são inúmeros os estudos acerca desta temática. Uma incursão no referencial bibliográfico produzido em relação à qualificação docente na atualidade nos revela que os estudos⁴ nesta direção têm privilegiado questões diversas, como por exemplo: as orientações para a qualificação do professor do ponto de vista das políticas neoliberais; projetos e políticas de formação continuada existentes atualmente; a relação entre a formação de professores e a qualidade do ensino; os saberes necessários à prática docente... E, de modo geral, os textos evidenciam o papel do professor como sendo o centro do processo de formação continuada.

³ Este conceito tem por base a discussão realizada por Marx em: MARX, K. **O Capital**: Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

⁴ Foram consultados textos que tratam da temática formação continuada de professores no período de 2000-2004 no GT 08 da ANPED, bem como textos apresentados no mesmo período em revistas da área, tais como *Educação e Sociedade* e *Cadernos de Pesquisa*.

No entanto, se estes são pontos em comum tratados pelo conjunto dos textos, percebem-se diferenças de base teórica, epistemológica e ontológica, no que diz respeito à compreensão dos autores acerca da prática pedagógica. Aventamos a possibilidade de que os textos expressam compreensões distintas a esse respeito, e que, tais concepções de trabalho docente referem-se também, a compreensões distintas quanto à formação dos professores.

Nesse sentido, indicamos, neste espaço, que a ênfase em formar o professor-reflexivo, o professor-investigador, o professor-prático-reflexivo, o professor-profissional, entre outras adjetivações, responde apenas aos diversos constructos que têm, na verdade, a mesma raiz epistemológica pragmática/praticista. Vários são os autores que na atualidade se contrapõem criticamente a estes constructos (Edelstein,2000; Duarte,2003; Pimenta,2002; Ghedin,2002; Serrão,2002; Moraes e Torriglia,2003; Moraes, 2004; Facci,2003). Mesmo assim, há ainda muitos aspectos não explorados, alguns dos quais procuraremos perseguir na continuidade desta pesquisa.

Um dos aspectos a ser considerado é que a efetivação do trabalho docente como forma específica de trabalho, exige o planejamento, a prévia “idéia da ação” a ser realizada, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento dos aspectos subjetivos e objetivos implicados no processo de ensino/aprendizagem, o conhecimento dos meios necessários para a realização da ação, as condições reais/objetivas para que esta ação possa se concretizar. Por certo, apenas a reflexão pautada no cotidiano escolar não habilita o professor a alcançar tal conhecimento.

Afirmar a necessidade de constante atualização do professor em relação aos conhecimentos histórica e socialmente produzidos, não significa adentrar ao campo do relativismo ou do ceticismo epistemológico, ou seja, negar a existência e a possibilidade da apreensão de um saber objetivo acerca da realidade e, por sua vez, da profissão docente. Vindicar uma formação de professores (inicial e continuada) sólida e de qualidade (teórica e metodologicamente), significa assumir que é preciso “aprender a ensinar”.

Conclusões

Sob a forma social do capital, a formação do professor, como a formação dos demais trabalhadores, também tem sido delimitada pelos interesses da sociedade em que se insere. Assim, importa destacar que pela qualidade da formação deste profissional (o professor) se pode estar também determinando, em alguma medida, a formação dos

demais trabalhadores que “passam” pela escola. E, é nesse sentido que a forma e o conteúdo dessa formação/qualificação podem ter influências sobre o mínimo de conhecimento estabelecido pela sociedade capitalista para os trabalhadores (Saviani, 1994). Professores mais elevados culturalmente podem significar a possibilidade de a escola ultrapassar este mínimo de conhecimento estabelecido pela sociedade capitalista aos trabalhadores em cada determinado momento histórico.

Ao mesmo tempo, o contrário também é verdadeiro, na medida em que são fragilizados, precarizados e aligeirados os processos de formação dos professores, em especial daqueles que atuam/ ou irão atuar na escola pública, há conseqüentemente, a crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegêmico de sociedade. É possível dizer que, ao se fragilizar a formação dos professores que atuam na escola pública, se fragiliza, em última instância, a formação/educação dos trabalhadores de modo geral, e se colabora para a manutenção da ordem estabelecida.

Neste texto procuramos demonstrar, com base nos autores citados, a ênfase que atualmente as políticas educacionais (quer internacional, quer nacionalmente) atribuem à questão da profissionalização docente, e também, apontamos para a necessidade de refletir sobre o sentido em que esta profissionalização se põe: articulada a uma determinada concepção de competência, calcada na experiência imediata, no saber/fazer desvinculado da necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos, que embasam o trabalho docente. Neste sentido, uma determinada compreensão do trabalho docente finca suas raízes no meio educacional na atualidade. Uma compreensão pragmática, praticista, que colabora para a constituição de um docente desintelectualizado, contribuindo para que a preocupação com a apropriação e socialização do conhecimento científico/elaborado, seja cada vez menor no interior das escolas. E, o que mais preocupa é que conseqüências isto pode ter quando se trata do professor da escola que, na realidade brasileira, atende a maioria da população, o professor da escola pública. Não se estaria assim, de alguma forma, contribuindo para enfraquecer a possibilidade de uma escola comprometida com um projeto contra-hegemônico de sociedade?

Referências

- BRAVERMAN, H. (1987). *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- CAMPOS, R. F. (2002). Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (25: 2002 : Minas Gerais).
- CORIAT, B. (1994). *Pensar pelo Avesso: o modelo Japonês de trabalho e de organização*. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ.
- DIAS, R. E. & LOPES, Alice Casimiro. (2003) *Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. Educ. Soc., dez. vol.24, no.85, p.1155-1177..
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.(1998). *O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do alçoz incompetente*. Cad. CEDES, Abr., vol.19, no.44, p.33-45.
- DUARTE, N. (2001). *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, S.P.: Autores Associados.
- _____. (2003). *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)*. Educ. Soc., Ago 2003, vol.24, no.83, p.601-625.
- EDELSTEIN, G. (2000). *Problematizar las prácticas de la enseñanza*. Perspectiva, Florianópolis: CED/UFSC, ano 20,n.2,jul./dez.
- ENGUITA, M. F. (1991) *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 4, p3-21.
- FACCI, M. G. D. (2003) *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista.
- FREITAS, H. C. L. de. (1999) *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educação & Sociedade, Campinas, n. 68, p. 17-44.
- _____. (2003) *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. Educação & Sociedade, dez., vol.24, no.85, p.1095-1124.
- GHEDIN, E. (2002) *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In PIMENTA; GHEDIN (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: ed. Cortez, , p.129-150.
- HARVEY, D. (1993). *A Condição Pós-Moderna*. 3ªed. São Paulo: Ed.Loyola.
- LEITE, E. (1994) *O Resgate da Qualificação*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP.
- LUDKE, M.; e BOING, L. A. (2004). *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Educação & Sociedade, set./dez, vol.25, no.89, p.1159-1180.
- MARX, Karl. (1978). *O Capital: Livro I, Capítulo VI* (inédito). São Paulo: Ciências Humanas.

- MEDEIROS, R. N. (2004) Professores-profissionais e profissionais-professores: a construção de um professor. In: IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO-REGIÃO SUL. Curitiba.
- MORAES, M. C. M. (org.) (2003). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MORAES, M. C. M. (2004). *Incertezas nas práticas de Formação e no Conhecimento docente*. (mimeo)
- MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. (2003). Sentidos de ser docente. In: MORAES, M. C. M. (org.) (2003). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- OLIVEIRA, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, set./dez., vol.25, no.89, p.1127-1144.
- PIMENTA, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA; GHEDIN (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: ed. Cortez, p.17-52.
- PIORE, M. e SABEL, C.F. (1984). *La segunda ruptura industrial*. Madrid: Ed.Alianza.
- SAVIANI, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. São Paulo: Autores Associados.
- _____. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Petrópolis. In: FERRETI, Celso João (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes
- _____. (1992). *Escola e Democracia*. Campinas, S. P.: Autores Associados.
- SERRÃO, M. I. B. (2002). Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA; GHEDIN (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: ed. Cortez.
- SHIROMA, E. O. (2003). O eufemismo da profissionalização. In. MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, Olinda. (2004) A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.02, p.525-545.
- SHIROMA, E. O. et alli. (2004). *Política Educacional: o que você precisa saber sobre*. Rio de Janeiro: DP&A, 3ªed.
- TARDIF, M. e RAYMOND, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, dez., vol.21, no.73, p.209-244.
- VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I. da (1999). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus.