

Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes

Impoverished scenes of teacher's knowledge and work

MARIA CÉLIA MARCONDES DE MORAES*

KÁTIA CRISTINA DAMBISKI SOARES**



RESUMO – O artigo tem como objetivo delinear algumas tendências que dizem respeito à formação de professores/as e ao trabalho docente, hoje fortemente presentes nas formulações de políticas de formação, na literatura específica e no trabalho docente em exercício no país. A exposição divide-se em duas partes. Em primeiro lugar, no campo do ceticismo e relativismos epistemológicos correntes, indicam-se algumas das manifestações e implicações da sanitização imposta ao conhecimento que o docente deve mostrar em seu “novo” papel de profissional da educação. Em segundo, apresentam-se algumas reflexões acerca da proclamada profissionalização docente compreendida na lógica das competências.

Descritores – Formação de professores; trabalho docente; profissionalização docente; produção de conhecimento.

ABSTRACT – This article aims to point out some trends concerning teachers' education and teachers' work, which can be noticed on late teachers training policies, on specific literature and on the kind of teachers' work that has been practiced in this country. The text is divided into two parts. In the first one, in the realm of epistemological skepticism and relativism, it put forward some of the expressions and implications of the 'sanitization' imposed on the knowledge that educators are expected to demonstrate in their "new" role as professionals. In the second one, it presents some thoughts referred to this so called "new" role of teachers as professionals in the realm of the logic of competences.

Key-words – Teachers education; teachers work; Teachers profession; production of knowledge.



Marx decerto não poderia ter antecipado a época, a nossa, em que (...) o contraste entre utilidade e verdade deixaria de demarcar o discurso científico do discurso meramente instrumental. Não poderia supor, enfim, que o critério da utilidade se transformaria no critério exclusivo do dis-

* Doutora em Educação, PHD pela Universidade de Nottingham – Inglaterra. Professora Associada do PPGE/UFSC. E-mail: mamm@uol.com.br

** Doutora em Educação pela UFSC.

Artigo recebido em: maio/2005. Aprovado em: julho/2005

curso científico, para falar só deste. Nem que seria assumido com tamanho gosto (MÁRIO DUAYER, 2001).

INTRODUÇÃO

São múltiplas e de ordem vária as indagações com que se defronta a formação e o trabalho de professores/as. Um verdadeiro inventário que registra desde traços constitutivos da formação inicial e continuada até ângulos específicos como os da identidade, saberes, competências, trabalho e profissionalização. Acrescentam-se também ao inventário aspectos referentes a elementos de história e de políticas de formação, de sociologia ou psicologia, bem como temas relacionados ao currículo, à didática e à prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar (SERRÃO, 2004). E, ainda, o debate acerca dos níveis, do espaço e do tempo da formação, ou da organização, credenciamento e avaliação das instituições formativas (TORRIGLIA, 2004).

No âmbito dessas questões, nos últimos anos, ganha foros consensuais uma compreensão mutilada de formação e de trabalho de professores/as. Veja-se, por exemplo, a pragmática sanitização da noção de conhecimento que se verifica nas últimas propostas de formação vinculadas à excessiva valorização da epistemologia da prática profissional, da formação do professor-reflexivo, do professor-investigador, do professor-prático-reflexivo, do professor-profissional, entre outras adjetivações, que expressam os diversos constructos que encontram sua raiz nas epistemologias pragmáticas/praticistas. Este eixo caminha *pari passu* ao enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular.

Não nos deteremos, aqui, nas reformas, nas políticas de formação docente, ou mesmo em facetas particulares da cotidianidade da vida dos professores, o que já foi feito à exaustão por inúmeros pesquisadores da área. Neste artigo procuramos delinear aquelas duas tendências, hoje fortemente presentes nas formulações de políticas de formação, na literatura específica e no trabalho docente em exercício no país.

Assumimos como pressuposto – evitando, assim, “a pseudo-ingenuidade de uma análise que se proclama desprovida deles” (MORAES, 2000, p. 39) – a crítica à metafísica do existente que subjaz às epistemologias da prática, e congêneres, e à lógica das competências. A crítica não é trivial. Ela radica na convicção de que há indagações que não devem ser indiferentes aos que se preocupam com a formação e com o trabalho dos professores/as. Em primeiro lugar, as que concernem ao caráter estruturado, dinâmico e aberto das coisas do mundo – que se põe além

Educação

dos eventos no campo da empiria. Em segundo, as que se referem à possibilidade de um conhecimento objetivo acerca deste mundo e que é preciso cuidar das formas de sua produção, apropriação, sistematização e socialização. Finalmente, as que dizem respeito ao “papel possível do sujeito no curso objetivo, porém não determinista, da história” (DUAYER, 2001, p. 23). Questões, via de regra, vistas como inoportunas e, de modo geral, descartadas *tout court* pelos modismos atuais.

A exposição divide-se em duas partes. Em primeiro lugar, no campo do ceticismo e relativismos epistemológicos correntes, indicamos algumas das manifestações e implicações da higienização imposta ao conhecimento que o docente deve mostrar em seu “novo” papel de profissional da educação¹. Em segundo, apresentamos algumas reflexões acerca da proclamada profissionalização docente compreendida na lógica das competências.

A PRÁTICA COTIDIANA COMO LIMITE DA INTELIGIBILIDADE

Pontuamos, de início, um aspecto instigante, aliás, tema central da tese de doutorado de Patrícia Laura Torriglia, defendida no PPGE/UFSC (2004)²: a de que “existe uma centralidade nos docentes e uma descentralização na formação, observando, dessa maneira, uma dicotomia entre o ser docente e sua formação”. E ela pergunta: “é possível centralizar e descentralizar dois aspectos que essencialmente devem estar unidos? E em caso de ser possível, como se produz esta separação?” Partindo desse pressuposto a autora defende a tese de que “existe uma tendência de *desqualificação* e *desvalorização* da formação docente, que se apresenta de formas diferentes na história, e em especial nas reformas educacionais dos anos de 1990, consolidando uma concepção de formação docente que, paradoxalmente, contradiz o que apregoa” (TORRIGLIA, 2004).

Vejamos o significado dessas afirmações em alguns documentos e propostas no contexto de algumas políticas educacionais no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394, de 1996), assegurou a possibilidade de constituição de diferentes instituições de ensino superior: universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em determinado campo de saber. Com isso, ressalta Evangelista,

na prática, rompeu com o conceito de universidade como modelo preferencial para o ensino de terceiro grau, assim como com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendências que contrariam a tradição universitária inaugurada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Ao romper com a indissociabilidade entre eles, o governo exprimiu seu entendimento tanto em relação

Educação

ao papel da universidade quanto em relação à qualificação docente. Ou seja, há um indicativo no programa governamental de que deve haver uma separação entre instituições voltadas à pesquisa e àquelas voltadas ao ensino. Curiosamente, nas segundas está alocada a formação do professor, mais especificamente nos Institutos Superiores de Educação (2001).

Assim, além de inaugurar uma tipologia inédita no país, como indica Scheibe (2003, apud TORRIGLIA, 2004), a do ensino superior universitário e não universitário, entre esses últimos situa o novo *locus* da formação docente, os Institutos Superiores de Educação, em detrimento de sua formação na universidade. Têm sido amplas e controversas, no meio acadêmico educacional, o debate acerca dos ISE. Salientamos, em particular, a argumentação que postula como nefasta a formação de professores/as fora da universidade. Tal argumento parte da suposição que a formação no ambiente universitário em grande medida afiançaria a necessária qualificação por assegurar, se não a formação estrita de docentes-pesquisadores, pelo menos sua proximidade ao *locus* privilegiado da pesquisa.

Não nos interessa, no entanto, a discussão do *locus* da formação. Duarte (2003), com perspicácia, alerta para o fato de que “a discussão, entre os educadores brasileiros, sobre a instituição mais adequada para a formação de professores (se a universidade ou se outro tipo de instituição) deveria ser reformulada, pois, mesmo mantendo-se a formação de professores no âmbito da universidade, a qualidade dessa formação poderá não ser assegurada”. O autor sublinha justamente o ponto central da questão que nos preocupa. Afinal, seja nos cursos de formação seja nas universidades o que está em pauta é o deslocamento para segundo plano dos conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos. A discussão sobre o lugar põe em risco que a atenção se desvie deste ponto nodal.

Tal deslocamento pode ser identificado em outras formulações para a formação docente. Mencionamos um deles, exemplo significativo do tema que ora examinamos, o documento *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*, lançadas pelo Ministério da Educação em duas versões (2000 e 2001³). Como indicam Moraes e Torriglia (2003, p. 53), “se a primeira versão apresenta idéias, ainda que rudimentares, acerca dos saberes necessários à composição da competência docente⁴, a segunda (2001, p. 44) – justamente a que serviu de base para a resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 –, as fazem desaparecer por completo”. Nesta última, como veremos na segunda parte do artigo, a formação profissional articula-se diretamente ao desenvolvimento das competências e não mais com saberes ou conhecimentos, que se configuram como simples meios ou recursos (CAMPOS, 2002).

Educação

Ambas as versões do documento concordam, porém, no que se refere à sua compreensão de pesquisa, definida em dois níveis: “a que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor” – em perfeita consonância com os teóricos das epistemologias da prática – e “a acadêmica ou a pesquisa científica”. Esta última estaria fora do campo da formação de docentes. Assim, espera-se que procedimentos e instrumentos de ensino operem praticamente no contexto interior à escola e possibilitem “a compreensão, de um lado, da importância da improvisação na prática pedagógica e, de outro, de um tipo de pesquisa vista como resposta imediata e não mediada pela reflexão” (EVANGELISTA, 2002, p. 9).

Percebe-se, no documento, uma interessante ressignificação no campo epistemológico na qual a noção de competências cumpre importante papel. No item “A Concepção de Aprendizagem” (PROPOSTAS DE DIRETRIZES..., 2001, p. 32), “a aquisição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica (...) superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências”. Porém, lembram Moraes e Torriglia (2003, p. 55) “a relação entre os dois termos não é de dicotomia, mas de julgo, uma vez que o conhecimento é subordinado à construção de competências que, por sua vez, são pensadas de modo a abranger ‘todas as dimensões da atuação profissional do professor’”.

As autoras assinalam (2003), ademais, que o documento revela:

um aspecto “positivista”, pois o dado imediato, o tópico, é assumido sem crítica e ratificado em sua positividade; b) um aspecto “especulativo”, propriamente idealista, resolução harmonizadora das contradições em uma unidade essencial. Em outras palavras, o documento estabelece a astuta cumplicidade entre especulação e positivismo na trama do idealismo (MORAES, 2000; MULLER, 1982).

Na medida em que estabelece a formação de competências no cotidiano como horizonte possível da pesquisa impõe-se, não mais a tarefa de explicitar a complexidade da existência empírica, mas inversamente, a de realizar empiricamente o processo de formação. Reafirma-se assim, acriticamente, a existência empírica como orientação do processo.

Para não focalizarmos a desvalorização da formação docente apenas em documentos do passado, embora recente, recorremos ao atualíssimo documento governamental que diz respeito à formação dos professores. Trata-se do *Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação*, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia* (2005). Esta proposta que atualmente tem mobilizado entidades diversas na sua discussão e contestação (ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de

Educação

Pedagogia), propõe a separação efetiva entre a formação dos pedagogos (bacharéis) e a dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O Curso de Pedagogia, caso a proposta vingue, passa a destinar-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica (art 2º) e, o grau de Bacharel em Pedagogia, visando ao *adensamento em formação científica* (800 horas adicionais às da licenciatura), será registrado por apostilamento nos diplomas de Licenciatura em Pedagogia (art. 7º). Também neste caso, nos parece evidente o risco de por em segundo plano a formação científica dos professores/as, uma vez que, no cenário remodelado, cinde-se o inseparável, teoria e prática: a formação do professor (prático) e a formação do pedagogo bacharel (teórico).

É este, quer nos parecer, o âmbito epistemológico em tela: não mais o da produção, elaboração, apropriação de conhecimentos, mas o do desenvolvimento de competências de caráter instrumental para “praticar, fazer e interagir”⁵. Nessas circunstâncias, supõe-se um docente capaz de transitar pelos vários “âmbitos do conhecimento”: ele/a deve apresentar cultura geral e profissional, saberes acerca de crianças, jovens e adultos, sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conteúdos das áreas de ensino, saberes pedagógicos, disciplinares e, por certo, experienciais⁶. Nas palavras de Moraes:

Sob as mil faces da polissêmica multidisciplinaridade ou dos construtivismos pós-piagetianos em moda, contudo, o esforço docente é apenas mão de obra requerida pelos fragmentários nichos a ele oferecidos e não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido (2004a).

Retomamos as afirmações de Torriglia, com as quais iniciamos esta parte da exposição: há uma centralidade do docente, mas não de sua formação. Sabe-se, agora, do que se trata:

do docente, para o qual se voltam todas as atenções, espera-se que seja um *expert* da prática, da ação e do desempenho, profissional competente no uso de seus saberes experienciais e no de sua inteligência para resolver problemas em “situações complexas” e imprevisíveis de seu cotidiano (MORAES, 2004).

Valoriza-se, neste caso, o modo como as coisas são ditas ou experienciadas e não um conhecimento objetivo, complexo, reflexivo – no sentido não ressignificado do termo – da experiência docente. Assim,

plasma-se o processo cognitivo no interior de um campo que se define pelos limites das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indiví-

Educação

duos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico (MORAES, 2004).

Assessorado pelas vulgares epistemologias, o docente está fadado a circunscrever suas atividades à “administração possível do existente” (DUAYER, 2001).

Como lembra Duayer,

toda ontologia (...) chancela e pressupõe um horizonte de inteligibilidade, um horizonte licitamente apreensível, um horizonte enfim legitimamente cognoscível e, portanto, um horizonte de práticas legítimas e plenamente justificáveis (2001).

Nos dias de hoje, continua o autor, o horizonte foi mutilado pela “vitória” do capital, por esse perene mundo capitalista que se circunscreve na metafísica do existente, “existente metafísico porque não pode vir a ser outro pela simples razão de que a teoria impugna *a priori* qualquer prática emancipatória do sujeito”.

Com essa perspectiva em vista, Moraes e Torriglia afirmam que:

Para conferir compreensibilidade à experiência é necessário considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana (2003).

O que nos inquieta na criação das inúmeras categorias a respeito do professor/a (reflexivo/pesquisador/prático-reflexivo...) é que, ao restringir a ação docente à resolução de problemas operacionais na sala de aula, secundariza-se no processo da sua formação o exercício do pensamento e da crítica, isto é, a indispensável atividade da abstração (SOARES, 2005). É possível inferir dessas colocações que a defesa do “aprender a aprender”, tanto no que diz respeito aos alunos quanto à formação dos professores (a “reflexão na prática” e a reflexão “sobre a prática”), põe em segundo plano ou mesmo anula aquilo que nos parece essencial: uma formação voltada ao “aprender a ensinar”.

Se é isto que se espera dos docentes, de sua formação presume-se que seja descentralizada e submetida a uma “pequena revolução cultural”, como recomenda Perrenoud (1999), invertendo-se as prioridades: da “lógica do ensino” para a “lógica do treinamento”. Pode-se conjecturar, se a meta não seria a preparação de adestrados profissionais, presos ao seu mundo abarrotado de empirias, onde não há “senão pormenores, quase imediatos” (BORGES, 1989).

Educação

Esta é a irônica centralidade do novo profissional da educação. As demarcações de sua prática, de sua aprendizagem e de seu conhecimento se amoldam, na medida, ao pragmático cenário contemporâneo.

FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA: OS ADESTRADOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Apresentamos, nesta segunda parte da exposição, a idéia de profissionalização docente predicada à peculiar noção de competência ora em uso, fortemente articulada ao empobrecimento da noção de conhecimento acima examinada e expressão do viés tecnocrático prevalecente nas reformas educacionais da última década. Para o entendimento da questão recorremos a Campos (2002), que nos oferece pistas consistentes ao assinalar a íntima relação entre o “professor como profissional” e a difusão da noção de “competências” apregoada pelo recente 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, adquiriu ao longo do tempo diferentes significados e sentidos, constituindo-se no “eixo orientador da reforma” educacional então em Curso Campos (2002) assevera que

a reforma da formação de professores apresentada pelo Estado propõe, dentre outros aspectos, redefinir substancialmente a função docente, cabendo ao conceito de competências lugar central neste processo. Consideramos ainda que a assimilação do conceito de competência, tal como se apresenta nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior⁷, imprime uma nova racionalidade às práticas de formação: supervaloriza-se as dimensões cognitivas, constitutivas da ação docente, impondo-se novas normas de eficácia ao trabalho pedagógico e, em consequência, corre-se o risco de se obliterar as dimensões políticas e éticas que ao longo dos anos nortearam as discussões dentre os educadores.

Campos (2002) indica que, no Brasil, somente na década de 1990 o conceito de competências manifestou-se na literatura sociológica juntamente com os estudos que tratam da reestruturação produtiva e suas repercussões na qualificação dos trabalhadores. Contudo, tal discussão já ocorria na Europa, em particular na França e Inglaterra, desde a década de 1980, incitadas pelos reajustes na base da produção capitalista, a partir dos anos de 1970, e seus impactos no mundo do trabalho.

Educação

Shiroma (2003) destaca aspectos deste processo: crescente divisão do trabalho, separação entre as tarefas de concepção e execução, tendência a rotinizar as tarefas mais qualificadas, crescente controle sobre as etapas do processo de trabalho... Neste quadro, o professor/a estaria submetido à constante ameaça de desqualificação de seu trabalho, perpassada pelo aumento gradativo da burocratização de sua prática pedagógica e a desvalorização de sua profissão quanto ao status social e salários.

Precisamente nessas circunstâncias, lembram Shiroma e Evangelista (2003) em sua análise das reformas dos anos de 1990, encena-se a ideologia do profissionalismo, pois se trata de formar o professor/a profissional, “competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar”. A profissionalização, a de um professor/a expert na manipulação da empiria, “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” (SHIROMA, 2003).

É também nesse contexto que o conceito de qualificação desloca-se em favor do conceito de competências. De acordo com Campos (2002):

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.

Uma das formas⁸, entre outras, de compreender a “lógica das competências” é associá-la a uma análise das atividades profissionais e a um inventário das necessidades para conduzir satisfatoriamente as tarefas decorrentes. Assim, isola-se a competência das situações nas quais ela é mobilizada e os indivíduos são percebidos como portadores de competências que adquirem nas situações de trabalho ou mediante processos de formação. Segundo Campos, é essa abordagem específica, a “substancialista”, que, dada

sua operacionalidade para as gerências de empresas e para os sistemas de formação, tende a prevalecer, inclusive aqui no Brasil, nas recentes Diretrizes Curricu-

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 265 – 281, Maio/Ago. 2005

lares elaboradas pelo Ministério da Educação para o Ensino Técnico e Médio, e para a formação de professores (2002).

Nota-se, neste ponto, a íntima relação da noção de competências com o nivelamento do conhecimento no campo do empírico, à metafísica do existente, que antes anunciamos. Especificamente na área educacional, consolida-se a imagem do “professor como gestor do imprevisto”, capaz de mobilizar conhecimentos práticos na sua atuação profissional (PERRENOUD, 1999). Deste modo, 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 (SOARES, 2005).

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), nos auxilia a compreender porque as metodologias de “resolução de problemas” e de “simulação de situação” são privilegiadas nas práticas de formação dos docentes.

Vale aqui uma observação. A formação para as competências e a implementação da idéia do professor/a como profissional – uma profissionalização empobrecida e desfertilizada – levou vários autores/as da área da educação a recorrerem, em sua análise, ao conceito de “proletarização”⁹ do trabalho docente. Considerando a importante carga teórica do conceito no campo do marxismo, pensamos ser necessário explicitar nossa concepção. Em primeiro lugar, indicamos o equívoco em utilizar a categoria “proletarização” como equivalente a pauperização ou precarização de uma categoria profissional. O conceito de proletariado no interior da teoria marxiana remete à compreensão de conceitos altamente complexos como o de classe social, consciência de classe, trabalho produtivo e improdutivo, alienação e estranhamento e de relações sociais de produção, temas que fogem ao escopo desse artigo. Guardados os limites, pode-se afirmar, no entanto, que é um equívoco confundir proletarização (e sua associação ao trabalho fabril) e assalariamento¹⁰. Posto em outros termos, professores/as pertencem à classe trabalhadora, seja em sua condição de trabalhadores desprovidos de condições mínimas de trabalho, por seus baixos salários, seja porque agraciados com ótimas condições de exercício profissional. Assim, a pseudo-profissionalização hoje anunciada apenas instrumentaliza e introduz novas variáveis de alienação e estranhamento naquilo que seria efetivamente a profissionalização docente. Ou seja, a pseudo-profissionalização proposta não modificou o estatuto ontológico de seu trabalho: o de participar como vendedores de sua força de trabalho (MORAES, 2005). Não importa se vendedores de força de trabalho para o setor privado ou para instituições públicas. Neste raciocínio, não é possível estabelecer equivalências entre os

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 265 – 281, Maio/Ago. 2005

termos proletário e pobre/precarizado, posto que, o professor – rico, pobre ou precarizado – permanece trabalhador (DUAYER, 2005).

Em outra chave, a da (des)profissionalização docente, também se vale do termo proletarização. Vejamos suas proposições. Segundo o autor, várias polêmicas manifestam a ambivalência da posição do professor/a, as quais, em sua opinião, resumem-se em um ponto: o lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização. A seu ver:

El término “profesionalización” no se emplea aquí como sinónimo de cualificación, conocimiento, capacidad, formación y otros rasgos asociados, sino como expresión de una posición social y ocupacional, de la inserción en un tipo determinado de relaciones sociales de producción y de proceso de trabajo. En el mismo sentido, aunque para designar un contenido opuesto, se emplea el término “proletarización”, que debe entenderse libre de las connotaciones superficiales que lo asocian unilateralmente al trabajo fabril (1991).

Em sua análise Enguita (1991) estabelece a fundamental distinção entre profissionais e proletários. Corretamente ele aponta que, em sentido estrito, um grupo profissional é um coletivo auto-regulado de pessoas que trabalha diretamente para o mercado em uma situação de “privilégio monopolista”. Apenas estas pessoas, de acordo com a lei, podem oferecer um determinado tipo de bens ou serviços. Diferentemente de outros trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de submeter-se a uma regulação alheia. Exemplos clássicos de grupos profissionais seriam os médicos, os advogados e os arquitetos:

Sin embargo, cuando se trata de grupos de gran fuerza corporativa como los citados y otros, conservan, aun en esas condiciones, gran parte de su autonomía en el proceso de trabajo y de sus privilegios relativos em términos de ingresos, poder y prestigio (ENGUITA, 1991).

No extremo oposto do “arco laboral” estaria a classe “obreira” em sentido estrito:

Um obrero es un trabajador que no sólo ha perdido o no ha accedido nunca a la propiedad de sus medios de producción, sino que también se ha visto privado de la capacidad de controlar el objeto y el proceso de su trabajo, de la autonomía en su actividad productiva. La culminación y el paradigma de este proceso pueden encontrarse en el trabajo de los operarios industriales de una cadena de montaje, pero los fenómenos de división, descualificación y degradación del trabajo no son privativos de la esfera industrial; se encuentran también en los sectores

Educação

terciario y cuaternario, aunque resulten menos omnipresentes que en el secundario (ENGUITA, 1991).

O autor ressalta que o estatuto de um coletivo ocupacional nunca é definitivo. Alguns grupos profissionais atuais asseguram seu estatuto profissional por terem defendido uma posição tradicional, enquanto outros surgiram recentemente. Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização haveria uma coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. Para o autor, entre estes grupos estaria o dos professores:

Constituyen lo que en la jerga sociológica se designa como semiprofesiones, generalmente constituídas por grupos asalariados, a menudo parte de burocracias públicas, cuyo nivel de formación es similar al de los profesionales liberales. Grupos que están sometidos a la autoridad de sus empleadores pero que pugnan por mantener o ampliar su autonomía en el proceso de trabajo y sus ventajas relativas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio. Uno de estos grupos es el constituido por los enseñantes (ENGUITA, 1991).

Enguita (1991) alerta para o fato de que a sociedade não se divide de forma estanque em “perfeitos burgueses e perfeitos proletários”, o que, obviamente, não evita a inserção dos professores/as na lógica da acumulação capitalista e sua submissão aos mesmos processos que a que se expõem os demais trabalhadores:

La casi totalidad de los enseñantes son hoy asalariados. Lo son todos en la enseñanza pública y la inmensa mayoría en la privada. En este sector hay que excluir a los docentesempresarios, es decir, a los que son propietarios de centros de enseñanza pero aportan también su propio trabajo docente y, por su puesto, a los que aun teniendo un origen docente han dejado de trabajar como tales para convertirse simplemente en empresarios capitalistas del sector, aunque se trate de pequeños empresarios.

O autor (1991) assinala que, cada vez mais, haveria um processo de “regulação” do ensino e uma especificação detalhada dos programas docentes. A administração escolar determina as matérias que devem ser ensinadas em cada curso, as horas para cada matéria, os temas correspondentes. Em sua partilha da alienação e estranhamento capitalistas, o professor perde progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este lhe é previamente estabelecido em forma de horários, programas, normas de rendimento etc. Isto ocorre direta e/ou indiretamente por meio das avaliações de desempenho e dos exames de certificação. O controle que recai sobre o docente não concerne apenas ao o quê ensinar, mas também ao como ensinar, às formas de organizar as classes, aos

Educação

procedimentos de avaliação, aos critérios de disciplina para os alunos. Para este processo também corroboram 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 (ENGUITA, 1991).

Pode-se inferir das colocações de Enguita, que “o lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização” dos docentes, que sua submissão à autoridade dos empregadores e às normas e concepções de trabalho que tolhem sua autonomia, acabam por levar ao desmerecimento de seu trabalho e dos “conhecimentos necessários” para efetivá-lo. Uma compreensão próxima, mas ainda assim, apartada daquela apresentada por Marx.

Lembramos, para concluir, que a formação para as competências determina, também, uma visível despolitização dos docentes. Como lembra Shiroma (2003), o processo acabou por modelar o perfil de um professor “competente tecnicamente e inofensivo politicamente”:

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significava que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer “mais adequado”, apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em *expert* iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente (SHIROMA, 2003).

PALAVRAS FINAIS

Um dos aspectos que chamaram nossa atenção nos últimos anos é o movimento que Moraes (2001) denominou “recoo da teoria” na área de Educação, mas também nas demais Ciências Humanas e Sociais. Consideramos o ceticismo epistemológico e, sobretudo, a visão pragmática de vida social, influências consideráveis para este movimento. Paralelamente, como indicamos, testemunhamos o

Educação

fortalecimento da metafísica do existente, no contexto da qual a pesquisa educacional perde sua capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos. Se dilatarmos a questão de modo a nela incluir a experiência docente, a percebemos presa à negatividade intrínseca dos princípios das pedagogias do “aprender fazendo” ou do “aprender a aprender” (DUARTE, 2003).

Por certo, seria extravagante negar a importância dos dados empíricos em qualquer pesquisa, pois é nos movimentos mais simples da vida quotidiana, na empiria mais imediata, que se situa o ponto de partida para compreender o ser social em seu sentido ontológico (MORAES e MÜLLER, 2003). A nosso ver, não há como ocultar o fato de que, para além da objetividade pragmática definida no consenso, há as relações tensas e complexas do que alguns de nós denominamos ontologia, a efetividade complexa do ser social, o real na essencialidade de relações concretas que instituem e constituem as relações econômicas, políticas e culturais no processo contraditório que é produto histórico do agir humano. Por isso mesmo, a complexidade do ser social é inteligível, por isso mesmo é efetividade real aberta ao conhecimento, à correta compreensão e à intervenção. É uma perda incalculável privar os docentes dessa formação.

REFERÊNCIAS

- BORGES, J. L. Funes, o memorioso. In: *Ficções*, 5 ed., São Paulo: Globo, 1989.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394. Brasília, 1996.
- _____. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília, maio, 2000.
- _____. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília, abril, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação, CNE/CP I.
- CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente. In: MORAES, M. C. M.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (org.) *Formação de professores*, perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003
- _____. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, tese de doutorado, 2002.
- CEPAL/UNESCO, Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago do Chile, 1992.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 265 – 281, Maio/Ago. 2005

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, 2003.

DUAYER, M. Marx, verdade e discurso. *Perspectiva*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, v. 19, n. 1, jan./jun., 2001.

_____.¹¹ Introdução a *O Capital*. Aula. Niterói: UFF/Departamento de Economia. 2005.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 4, 1991, p. 3-21.

_____. Da democratização ao profissionalismo. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez Editora 1999.

EVANGELISTA, O. A Formação de professor nas políticas brasileiras para a educação nos anos de 1990: algumas questões sobre a Licenciatura. Florianópolis: PPGE/UFSC, texto não publicado, 2001.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C. M.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (org.) *Formação de professores*, perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARX, K. *O Capital*. Volume I, tomo 2, São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MORAES, M. C. M. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. vol. 14, n. 1, 2001.

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A. 2004

_____. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. *Educação UNISINOS*, v. 8, n. 34, 2004a.

_____. Trabalho, proletarização, profissionalização: alguns esclarecimentos. Florianópolis: PPGE/UFSC. Texto não publicado. 2005.

_____. *Reforma de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos*, anos vinte e trinta. Florianópolis: Editora da UFSC; NUP/CED. 2000.

Educação

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NUNES, M. *Trabalho docente e Sofrimento Psíquico: proletarização e gênero*. Tese de doutorado, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1999.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, 2004.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

SERRÃO, M. I. B. Estudantes de pedagogia e a “atividade de aprendizagem” do ensino em formação. Tese de doutorado, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2004.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectiva. Reunião Anual da ANPED, 26, Sessão Especial: 2003.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHÖN, D. *La Formation de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ed. Paidós, 1992.

SOARES, K. C. D. *Formação, profissionalização e trabalho docente*. Florianópolis: PPGE/UFSC, Projeto de tese de doutorado, 2005.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, nº 13, 2000.

TORRIGLIA, P. L. A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina. Tese de doutorado, Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

¹ O “novo” papel de profissional da educação refere-se à resignificação do conceito de profissionalização docente posto em curso a partir da década de 1990. Tal resignificação operou, na prática, como um mecanismo compensatório para a desfertilização da atuação docente, entre outros aspectos, “pelos efeitos que produz, em razão do caráter positivo que lhe é atribuído pelo senso comum” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2003, p. 82).

² Tese defendida no PPGE/UFSC, em 7 de maio de 2004.

³ A versão de maio de 2001 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 8 de maio daquele ano (Parecer CNE/CP 009/2001) e a que serviu de base para a resolução CNE/CP1, em 18 de fevereiro de 2002 (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 49).

⁴ “Saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverão ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática,

Educação

saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada futuro professor” (PROPOSTAS DE DIRETRIZES ..., p. 54).

⁵ De acordo com o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 31): “Para desenvolver e utilizar plenamente as novas tecnologias resulta imprescindível alguns processos fundamentais de aprendizagem, em particular as modalidades de aprendizagem mediante a prática (*learning-by-doing*), mediante o uso de sistemas complexos (*learning-by-using*), e mediante a interação entre produtores e consumidores (*learning-by-interacting*).

⁶ Ver Resolução CNE/CP 1, no art. 6, parágrafo terceiro, onde se lê: “a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: 1) cultura geral e profissional, 2) conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas, 3) conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, 4) conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino, 5) conhecimento pedagógico e 6) conhecimento advindo da experiência”.

⁷ Parecer MEC/CNE 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, acima mencionados.

⁸ Campos (2002, p. 4) identifica duas abordagens da “lógica das competências”: a abordagem ergonômica e a abordagem substancialista. A primeira é filiada ao taylorismo, e leva em conta que a complexificação das novas tecnologias tornaram as tarefas mais complexas, o que implicaria no desenvolvimento de trabalhos mentalmente também mais complexos. Tal abordagem é fortemente influenciada pelas “ciências cognitivas”. Na abordagem substancialista, que usamos aqui por sua repercussão na educação, o conceito de competência associa-se à análise das atividades profissionais e ao inventário das necessidades para bem conduzir as tarefas delas decorrentes.

⁹ Importa destacar as discordâncias que a tese da “proletarização” docente encontra na área educacional. Neste texto, apenas indicamos a existência da polêmica. Não houve, de nossa parte, um busca exaustiva da utilização do termo na bibliografia educacional. No entanto, uma primeira aproximação com a temática (SOARES, 2005), indica que não são muitos os autores que abordam explicitamente e, não necessariamente, na mesma direção teórico-epistemológica. Além de Enguita (1991), destacamos a utilização do termo por Giroux (1997), Nunes (1999) e Oliveira (2004). Giroux (1997, p.270) identifica a questão da “proletarização” do trabalho docente com “a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, reduz-se a administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.” Nunes (1999) analisa de que forma os docentes, em sua prática cotidiana, estão submetidos ao mesmo desgaste físico e psicológico a que estão expostos, de modo geral os trabalhadores proletarizados. Já, Enguita (1991) e Oliveira (2004), investigam como se desenvolveu a tese da proletarização docente relacionando-a à tese da (des)profissionalização docente.

¹⁰ Marx afirma em *O Capital*: “Por ‘proletário’ só se deve entender economicamente o assalariado que produz e valoriza ‘capital’ e é jogado na rua assim que se torna supérfluo para as necessidades de valorização de ‘Monsieur Capital’” (MARX, 1988, p.179).

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 265 – 281, Maio/Ago. 2005