

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROLETARIZAÇÃO OU INTELECTUAL TRANSFORMADOR?

Alessandra Corrêa Farago (FABAN)
Miriam Cardoso Utsumi (CUML)

Resumo: Este artigo enfatiza a reflexão sobre a formação continuada de professores pautada em uma perspectiva teórica de proletarização do trabalho docente, referindo-se aos programas que reduzem os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar. Também, discute o papel do professor enquanto intelectual transformador fazendo um contraponto entre as duas vertentes, tomando como fio condutor os programas de formação continuada.

Palavras-chave: formação continuada, formação de professores, profissionalização docente.

1. Introdução

O desenvolvimento docente se refere a um processo de crescente complexidade e, portanto, não obtido por meio de um caminho linear. Conseqüentemente, a participação do professor em atividades de formação continuada nem sempre resultam em seu aprimoramento profissional. Ponte (citado em NASCIMENTO, 1997) alerta para a ineficácia da participação docente em uma sucessão de cursos desconexos, sugerindo que seria mais apropriado referir-se a este tipo de atividade como formação descontínua.

Os programas de formação continuada de professores fomentados por políticas públicas, na maioria das vezes, resultam em ações descontinuadas; projetos que são interrompidos, ou mesmo alterados, sem sequer uma avaliação de seus participantes. Além disso, os modelos científicos são tornados modismos e apontados como solução para todos os problemas. Tais programas consideram que o “treinamento de professores” seja suficiente para a construção de um processo educativo transformador.

Para Candau (1997), a perspectiva "clássica" de formação continuada que, a partir de uma concepção dicotômica entre teoria e prática, estrutura-se considerando que à universidade compete a produção de conhecimento, enquanto que aos profissionais da escola básica cabem, exclusivamente, a aplicação, a socialização e a tradução de tais conhecimentos na sala de aula.

De acordo com Giroux (1997) “uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula.” (p.158) O autor, ainda, enfatiza que no cerne dos fatores instrumentais e pragmáticos estão suposições pedagógicas relevantes tais como: separação entre os que concebem as práticas escolares e os que as executam; padronização do conhecimento escolar, favorecendo a sua administração e o seu controle; desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores pela primazia de uma receita para o saber-fazer.

É com este enfoque, que Zeichner, citado por Giroux (1997), assevera que “o professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de ensino”. (p.159)

As iniciativas de aprimoramento docente, quase sempre, partem do pressuposto que boa parte dos professores necessita superar lacunas em sua formação, tanto do ponto de vista conceitual como metodológico e apostam na estruturação de atividades que enfatizam um determinado referencial teórico, ou mesmo, a mistura de diferentes correntes teóricas. Essa visão simplista acaba por redundar em fracasso. Em muitos casos, ocorre um verdadeiro fenômeno de rejeição, muitas vezes explicado pelo fato de os professores não aceitarem as mudanças pretendidas. A necessidade da reflexão crítica sobre o que e como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica do professor, nesses casos, seria fundamental para que ele pudesse buscar mais subsídios teóricos e repensar sua prática.

Nas universidades, por sua vez, a formação continuada está voltada para a realização de atividades de extensão, como cursos, assessorias e eventos, que pretendem socializar o conhecimento produzido. Muitas vezes, essas atividades acontecem sem nenhuma reflexão sobre os problemas que as escolas e secretarias de educação enfrentam e seguem um formato instrucionista típico.

Essa abordagem está no cerne de nossa problemática e se evidencia no argumento de John Dewey, citado por Giroux (1997) de que “os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes.” (p.159)

A universidade de antemão julga relevante o que será oferecido, sem considerar outras aspirações e necessidades ou propor espaço maior de interlocução para o desenvolvimento de trabalho mais conjunto.

Na maioria das vezes, as escolas e secretarias de educação sacralizam a universidade. Assim, qualquer decisão sobre os saberes necessários para o educador que dela parta é irrefutável, conseqüentemente, os professores têm dificuldade de exprimir suas reais necessidades de formação.

A formação continuada de professores, embora seja uma das tarefas fundamentais da universidade em seus propósitos de garantir à sociedade o acesso à capacidade de manejar conhecimentos, acaba tendo dela um envolvimento casual, descontínuo e meramente técnico, uma vez que, as ações não se pautam em resposta a demandas que chegam até ela.

2. Do professor técnico ao intelectual transformador

Entre as tendências mais presentes nos estudos sobre a formação de professores está a reflexão como conceito mais adotado. Schön (1995), um dos autores que tem contribuído para a difusão do conceito de reflexão, propôs o conceito de reflexão-na-ação como o processo pelo qual os professores aprendem, a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

Parte-se do pressuposto que a reflexão crítica potencialmente ajudará a reconstruir posturas emancipadoras. Contudo, precisamos considerar que boa parte dos professores tende a limitar seu mundo de ação e de reflexão a aula. Nesse processo, é necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Essa tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar.

Na perspectiva de Contreras (2002) conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, pois, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se

relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Ainda para o autor, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições poderia orientar uma ação transformadora capaz de atenuar a injustiça na instituição escolar. O processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos.

Um outro aspecto a considerar é a ênfase dada na atualidade ao desenvolvimento profissional dos professores, compreendido como uma série de situações de aprendizagens que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores.

O desenvolvimento profissional pressupõe evolução e continuidade, além do caráter contextual e organizacional (MARCELO, 1998). A grande contribuição desses estudos é que nos permitem estar mais atentos para reconhecer que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional, embora muitos dos programas de formação continuada não estejam atentos a esse fato.

Uma das diretrizes a se considerar no contexto atual é a defesa de um perfil de professor autônomo. Parte-se do pressuposto de que todo processo de formação continuada deve conduzir à autonomia profissional e de que um bom profissional é um ser reflexivo, que, não obstante o caráter problemático e indefinido das situações escolares, é capaz de interferir pedagogicamente. Para isso, é fundamental conhecer melhor o professor, sendo uma das vias possíveis, por meio de seus percursos formativos e sua percepção sobre os processos de formação continuada.

Segundo Pettro (citado por TARDIF, 2000): “enquanto não tivermos uma política educacional que considere o professor e a professora diferentes entre si e de todos, elementos-chave de todo o processo, não adianta distribuir parâmetros, computadores, livros e parabólicas”. (p.125).

O autor pondera que,

precisamos de professores bem pagos, com escolas equipadas e, principalmente, conectadas, para, em rede, articulando-nos uns com os outros, montarmos uma verdadeira cruzada de transformação educacional em nosso país. Mas isso deve ocorrer com a atualização de projetos e com políticas que fortaleçam os locais e as regiões, não com projetos elaborados por especialistas iluminados e distribuídos em *broadcasting* para o conjunto de brasileiros que está na escola e fora dela. (p.126)

Em localidades ainda sem todo o aparato tecnológico, o processo de participação poderia ser mais direto; o que, de certa forma, demanda poucos recursos, mas exige vontade política e novas formas de dispor e garantir o envolvimento dos professores nos processos de investigação-ação do trabalho pedagógico e na discussão das necessidades de formação continuada.

Cada vez mais é imperioso afirmar a importância de analisar o processo de decisões pessoais dos professores quanto a sua formação continuada, na medida em que expressam a construção de suas idéias sobre seu trabalho enquanto profissionais e podem orientar políticas para a formação docente.

Tem-se claro que a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação de conhecimentos e técnicas, mas, como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e

profissional em interação mútua em que os professores devem ser reconhecidos em seus processos de construção de autonomia profissional.

Do ponto de vista conceitual, temos a superação da concepção de professores “moldados” sob a égide da racionalidade técnica, característica dos anos 70, que resultou em controle cada vez mais burocrático de seu trabalho, por toda uma discussão em torno dos professores como profissionais reflexivos, que investem na valorização e no desenvolvimento de seus saberes, tidos como capazes de produzir conhecimento e de participar das decisões e da gestão da escola e dos sistemas, o que traz perspectivas para a reinvenção da escola democrática.

Para Contreras (2002), a profissão docente foi afetada pelo processo de proletarização. O trabalho dos professores vem sofrendo um processo de desqualificação. Essa situação permite ocultar uma forma de controle do conteúdo puramente ideológico para a instauração de um processo de regulação, burocracia e tecnicidade. O autor sinaliza que há um aumento do processo de regulação burocrática do ensino através de reformas educativas, que cada vez mais resultam em acúmulo de especificações sobre as tarefas docentes. Os professores se ocupam mais com o que se espera deles do que com os problemas de autonomia e descentralização.

Segundo o mesmo autor, há a possibilidade de resistência e de resgate do significado e da direção do trabalho por parte dos professores. A falta de controle sobre o próprio trabalho, que significa a separação entre concepção e execução, traduz-se no campo educativo numa desorientação ideológica e não na perda da qualidade pessoal para uma categoria profissional.

É possível identificar o surgimento de professores com mais autonomia, capazes de assumir um compromisso com suas convicções pedagógicas?

Ainda é difícil afirmar algo sobre a questão, mas é preciso reconhecer a centralidade nos professores, o que vem sendo traduzido na valorização de seu pensar, de seu sentir, de suas crenças e valores como aspectos importantes para compreender seu fazer, pois os professores não se limitam a executar currículos, também os elaboram, definem, reinterpretam.

Para Smyth (citado por CONTRERAS, 2002), as formas colegiadas de participação e decisão curricular podem alentar modos de desenvolvimento profissional. Nesta análise, a participação e a decisão colegiada entre docentes legitimam-se como um traço de profissionalismo, onde a responsabilidade profissional deixa de ser um ato individual e isolado na sala de aula para passar a ser coletivo e sobre a atuação pedagógica.

Em contra partida, na medida em que todo o processo de formação é feito considerando-se que cabe somente aos professores a execução de ações definidas pela administração, tudo isso pode não representar muito em termos de qualidade de ensino. Nesse caso, a formação atua como um modo de garantir a colaboração dos professores sem discutir os limites da atuação; o enriquecimento se dá como um mero requisito técnico das tarefas de um posto de trabalho. Como então resolver esse paradoxo?

Novamente, Contreras nos ajuda a refletir sobre a questão. A análise da proletarização do ensino indica a perda de autonomia no trabalho como perda humana em si, porque supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitiriam um trabalho integrado, com visão de conjunto e decisão sobre seu sentido.

Para o autor, a concepção de ensino, enquanto profissão, ressalta três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Tais aspectos não correspondem às características identificadas com o que

deve ser uma profissão, mas a defesa das qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar, ou seja, a profissionalidade.

De acordo com Giroux (1997) a proletarização do trabalho docente

caracteriza-se pela tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (p.158)

Em meio a tal pensamento, a desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado conduzem à perda da autonomia, processo de desumanização do trabalho. No caso da educação, a reivindicação de autonomia não seria uma exigência para o bem único dos educadores, como retomada da qualificação perdida, mas para o bem da educação, uma vez que a prática do ensino poderia se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, não “coisificados” em produtos e estados finais, mas orientadores internos da própria prática.

Contreras (2002) afirma que o ideal no processo de profissionalização do professor seria entender autonomia como qualidade educativa, não profissional, o que significa afirmar a necessidade de rever o conceito de autonomia à margem da aderência do profissionalismo e no âmbito das qualidades do trabalho dos professores, o que ele tem de educativo e, assim, o que teria nele de profissão. A autonomia no contexto da prática educativa deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem ser conjugados, equilibrados e fazer sentido muitos elementos. Por isso, deve ser descrita – o que não é simples – não podendo ser reduzido a uma definição.

3. Considerações Finais

Em face do que foi exposto, cabe-nos pensar sobre os processos formativos para os professores e sua inserção neles, em função não só de ampliar sua participação, ou permitir ver contemplados seus interesses, mas também de criar um espaço de análise profunda dos valores educativos submersos nas práticas pedagógicas. Qual projeto cumpre às práticas pedagógicas realizar? Que convicções pedagógicas os professores possuem? Que valores cultivam? Que momentos os professores possuem para a discussão coletiva? Ou ainda se vêem boa parte do tempo tendo que se arranjar por si mesmos?

A autonomia nada mais é do que uma qualidade deliberativa da relação educativa, que se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e possibilidades de realizá-las, transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação do ensino, o que se instaura em contextos de relação, com base na colaboração e no entendimento com outras pessoas, em contraposição ao “ter que se arranjar sozinho”.

Nesse caso, mais autonomia não significa mais margem de manobra – seja por parte das escolas e professores, seja por parte das famílias –, mas sim maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, em função do desenvolvimento do bem comum e de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou a desigualdade social.

Não se pode abordar a autonomia do professor desconectada de uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e de como se concretiza

em cada caso. E isso requer que cada vez mais possamos compreender como andam os processos formativos dos professores em meio à democratização da sociedade.

Nessa direção, a consideração de alguns aportes teóricos apontados neste texto convidam a uma ampliação de nosso olhar sobre o desafio da formação continuada de professores. Não podem estar ausentes dessa tarefa a análise crítica das propostas de reformas educacionais, a valorização do saber do professor, fruto de sua prática docente cotidiana e de seus percursos formativos, nem as possibilidades que ele tem de aprofundar seus conhecimentos em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Por meio da compreensão dos percursos formativos do professor, das análises sobre as reais oportunidades e experiências de formação em serviço e do entendimento sobre as dificuldades existentes em relação ao reconhecimento dos professores como protagonistas ativos nesses processos, pode ser possível contribuir para a elaboração de novas ações para sua formação continuada, visando ao desenvolvimento das potencialidades profissionais e pessoais de cada um.

Por hora, resta-nos reconhecer que, como argumenta Giroux (1997), *uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores* (p.161), pois, isso fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa aqueles que estruturam o currículo das escolas daqueles que o implementam e o executam.

Giroux (1997), também, enfatiza que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isso corrobora o argumento de Zeichner (1993):

Os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é o reconhecimento de que o ensino precisa voltar para as mãos do professor. (p.16)

Sendo assim, de acordo com Giroux (1997), os professores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a da possibilidade, de forma a reconhecer que podem promover mudanças.

Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

Embora pareça uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

4. Referências Bibliográficas

- CANDAU, Vera M. (org) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.
CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. Revista Brasileira de Educação. n.9, p.51-75, set-dez, 1998.

NASCIMENTO, Maria das Graças a Formação continuada dos Professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, Vera M. (org) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.77-91.

TARDIF, M. As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais. Notas de curso Programa de pós-graduação em educação, Rio de Janeiro : PUC-Rio. Abril-Junho, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Produção vinculada ao Grupo de Pesquisa “Currículo, História e Poder”.