

Profissionalização do Magistério: do coletivo ao indivíduo, da transformação social à adequação dos sujeitos

Andréia Lopes Pacheco Vasques

Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, Rio Claro, SP, Brasil

andreiavasques@yahoo.com.br

Flavia Medeiros Sarti

Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro,

Departamento de Educação, Rio Claro, SP, Brasil

fmsarti@rc.unesp.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo focaliza discursos referentes à formação de duas gerações brasileiras de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com relação ao primeiro momento, entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, procedeu-se ao estudo de documentos relativos à proposta curricular do Projeto Cefam/SP, o que revelou discursos que enfatizavam uma formação docente voltada para o trabalho coletivo e a atitude crítico-reflexiva. Já no segundo período, correspondente à geração de professores formada a partir da segunda metade da década de 1990, as propostas de formação docente (representadas por diretrizes, referenciais e decretos federais) são marcadas pela influência de organismos internacionais e por um viés econômico, seguindo uma direção pragmatista baseada em competências individuais, o que aponta para um enfraquecimento político do magistério enquanto grupo profissional. Questiona-se, assim, a pertinência de se considerar o momento atual como sendo de profissionalização docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Profissão docente. Discurso educacional.

Professionalization of Professorship: from the collective to the individual, from the social transformation to the appropriateness of the subjects

Abstract

This article focuses on discourses about the training of two generations of Brazilian teachers of the early years of elementary school. With regard to the first period, between the late 1980s and the early 1990s, the study of documents related to the curricular proposal of Project Cefam/SP was carried out, which revealed discourses emphasizing a teacher's training geared towards collective work and a critical-reflexive attitude. In the second period, corresponding to the generation of teachers trained from the second half of the 1990s on, the proposals for teacher's training (represented by guidelines, benchmarks, and federal decrees) are marked by the influence of international organizations and an economic standpoint, assuming a pragmatist orientation based on individual skills, pointing to a political weakening of professorship as a professional group. Thus, one wonders if it is relevant to consider the current moment as a teachers' professionalization period.

Key words: Teachers' training. Teaching profession. Educational discourse.

Introdução

As últimas décadas foram marcadas por reformulações nas políticas de formação de professores tendo em vista solucionar os graves problemas educacionais enfrentados em nosso país (evasão e repetência dos alunos, crescente violência nas escolas e muitos outros problemas que se aliam ao baixo desempenho nas avaliações internacionais). A formação de professores tem sido considerada como medida redentora, uma verdadeira panaceia para a resolução desses problemas e para o alcance da qualidade de ensino esperada.

Nóvoa (1999) ressalta a existência de uma tendência entre nós de se colocar os professores no centro das preocupações políticas e sociais, considerando-os como figura importante para o enfrentamento dos "desafios do futuro" (NÓVOA, 1999, p.

13), relacionados ao desenvolvimento econômico, à formação das gerações do século XXI, à preparação dos jovens para a sociedade da informação e da globalização etc. O pesquisador português explica que esse excesso de discursos sobre a centralidade dos professores e a importância de sua formação tem gerado, paradoxalmente, um estado de pobreza das práticas pedagógicas e de formação docente efetivamente levadas a efeito. Suas considerações motivam o exame dos discursos sobre a formação dos professores, identificando especialmente que atributos são valorizados em tais discursos e que tipo de educador pretende-se formar nas últimas décadas.

É sob essa perspectiva que se buscou, por meio de uma pesquisa de tipo documental identificar, analisar e comparar os pressupostos e objetivos que vêm sendo relacionados à formação docente e ao perfil profissional propostos por políticas de formação de professores em dois períodos da história recente da educação brasileira. O primeiro período corresponde à segunda metade da década de 1980 até meados da década de 1990, no qual foram formados muitos dos professores que se encontram hoje nas escolas. Neste caso, buscou-se analisar mais especificamente as propostas curriculares do Projeto Cefam (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)¹ por ter representado, pelo menos no caso paulista, um exemplo significativo da tentativa de reformulação da formação docente.

Já o segundo período, corresponde à geração de professores formada a partir da segunda metade da década de 1990, período marcado pela promulgação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Nesse caso, foram analisados alguns dos documentos que pretendem nortear a formação docente no Brasil atualmente, como os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1999a), o Decreto n. 3.276 (BRASIL, 1999b), a Proposta de Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2001), a Resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2006).

Apresentamos aqui uma discussão sobre as propostas de formação de professores dos dois períodos considerados, buscando compará-las, considerando o

¹ O Projeto Cefam (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) foi implantado gradualmente a partir de 1983 pelo MEC (Ministério da Educação) articulado com as secretarias de educação dos estados, como resultado de diversas discussões em torno da necessidade de superação do problema da formação de professores propondo repensar a estrutura e funcionamento dos cursos de habilitação do magistério. Esse projeto realizado em regime de tempo integral esteve vigente até 2003 (CAVALCANTE, 1994).

contexto social e econômico no qual cada uma delas se insere.

A formação de professores nos anos 1980 e no início da década de 1990

Entre o final da década de 1980 e início da década de 1990 os professores passaram a assumir um espaço privilegiado no debate educacional, ocupando o centro do movimento de busca por uma melhor qualidade do ensino. No entanto, tal centralidade deveu-se especialmente a discursos que responsabilizavam o professor pelos maus resultados escolares. Essa culpabilização dos professores pelas mazelas do ensino é sucessora de uma outra tendência, que responsabilizava os próprios alunos e suas famílias pelas dificuldades escolares enfrentadas. A esse respeito, Angelucci et al. (2004) ressalta que, na primeira metade da década de 1970, o baixo rendimento escolar passou a ser explicado pela concepção de *fracasso escolar* baseado na teoria norte americana da *carência cultural*, momento em que a escola foi considerada inadequada para atender as características psíquicas e culturais da criança “carente”.

Em resposta a tais explicações que atribuíam as dificuldades escolares à fatores externos à própria escola, emergiram outros estudos que buscavam identificar como o fracasso escolar era produzido no interior das escolas. No Brasil, uma obra de referência a esse respeito é o trabalho “A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena Souza Patto, publicado pela primeira vez em 1990. Nessa busca por explicações alternativas àquela mais aceita na época, identificou-se o papel que os professores desempenhavam na “produção” cotidiana do fracasso escolar de alguns alunos. A partir de então, a formação dos professores passou a receber maior atenção nos discursos educacionais e nas políticas públicas da área, sendo apontada como deficitária e inadequada à nova demanda da educação brasileira (ANGELUCCI et al., 2004).

Ao analisar a importância atribuída à formação de professores desde a década de 1980, Souza (2006) assinala a formação de um “argumento” sobre a incompetência dos professores, fundamentado no pressuposto de que o fracasso escolar é resultado direto da “má formação” docente. Os professores passaram, então, a ser considerados como sujeitos despreparados para lidar com a nova demanda heterogênea, característica do novo modelo de escola, suscitando assim, a necessidade de uma formação que fornecesse subsídios para o bom trabalho do professor.

De acordo com Sarti (1999), os debates sobre a Constituição Federal de 1988 contribuíram para a intensificação da preocupação em torno da necessidade de uma renovação na formação docente para a melhoria da qualidade do ensino, havendo uma ênfase nas propostas de revitalização dos antigos cursos normais. Tal tendência, que destaca a necessidade de revitalização ou reformulação da formação dos professores, ancora-se no discurso da *qualidade* que emergiu naquele momento, em função da necessidade de desenvolvimento imposta por uma lógica econômica. Desse modo, os professores foram considerados atores fundamentais para a adequação da escola aos moldes da economia e das novas exigências sociais.

A esse respeito Gentili (1997) esclarece que o discurso hegemônico da *qualidade* no campo educacional surgiu na América Latina na década de 1980 contrapondo-se ao discurso de democratização que ocorreu no período pós-ditadura. Para ele, essa tendência centrada no discurso da *qualidade* inscreve-se em um “neoconservadorismo”, que se contrapõe a uma perspectiva educacional mais democrática. Esses discursos sobre a qualidade da educação estão na base do intento de se traçar políticas educacionais “eficientes” e “produtivas” coerentes com as exigências do mercado. Os discursos sobre qualidade do ensino estão assim relacionados à necessidade de ampliação do mercado e desenvolvimento do país, transpondo uma lógica empresarial no interior dos sistemas escolares, a fim de se obter maior eficiência já que, é dado por certo que a escola deveria suprir a carência de mão de obra necessária para tal crescimento econômico.

É neste contexto que surgem propostas de reestruturação dos cursos normais, inclusive de implantação do Projeto Cefam. Cavalcante (1994), enquanto técnica do Ministério da Educação na época e uma das responsáveis pela formulação e implantação do Projeto Cefam, confirma que a (má) formação do professor era considerada como um dos fatores intra-escolares responsáveis pelo baixo rendimento escolar. Ainda de acordo com sua análise, os cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) não garantiam a formação de professores competentes nem comprometidos com a melhoria do ensino.

Emerge então um movimento de reformulação da formação docente que, apesar da conotação econômica que já se afirmava à época, enfatizava a dimensão política da docência, concedendo atenção especial às condições sociais vividas pelos

alunos. Os professores deveriam ser formados, então, para atuarem na *transformação* da sociedade e dos processos educativos.

Esse compromisso político a ser assumido pelo professor no exercício da docência dependia, para alguns, do desenvolvimento de sua “competência técnica”. Essa tendência encontrou respaldo no trabalho “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político” de Guiomar Namó de Mello (1983). De acordo com a autora, os professores estariam mal preparados para atender as necessidades dos alunos e, também, politicamente descomprometidos com a transformação social, aceitando a ideia de que os alunos pobres seriam pré-dispostos a fracassar. Por meio de tal postura, os professores buscariam, ainda segundo Mello (1983), ocultar sua incapacidade de lidar com as especificidades desses alunos.

Afinando-se com tais pressupostos, os documentos norteadores do Projeto Cefam reiteram que, para atender as necessidades dos alunos das camadas populares, visando uma transformação social seria indispensável a

[...] formação de um *profissional competente*, isto é, *politicamente consciente* de seu papel na educação da sociedade, assim como *tecnicamente preparado* para desenvolver uma prática docente crítica e transformadora (SÃO PAULO, 1993, p. 12, grifo nosso).

Nesse mesmo sentido, Cavalcante explica que o Projeto Cefam tinha como objetivo qualificar os professores com “competência técnica e política capaz de responder às novas demandas exigidas pelas camadas populares” (CAVALCANTE, 1994, p. 11), promovendo a formação, atualização e aperfeiçoamento dos professores e desenvolvendo a “consciência crítica, criativa e participativa dos profissionais do ensino” (CAVALCANTE, 1994, p. 94).

Tem-se pois que os discursos sobre a formação docente daquele período enfatizavam a formação técnica do professor como caminho para uma atuação docente comprometida com a transformação social. Ao lado desses discursos que enfatizavam a dimensão política da educação e da docência, a literatura educacional daquele período trazia muitas críticas ao chamado *tecnicismo educacional*. Candau (2006, p. 21) esclarece que tais críticas emergiram a partir da metade da década de 1970, denunciando a

[...] falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos

políticos sociais das afirmações aparentemente ‘neutras’, a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada [...].

De acordo com a autora, considerar as dimensões político-social e humana do processo de ensino-aprendizagem representa um compromisso com a transformação social quando se busca um ensino de qualidade para a maioria da população, que pertence às classes populares.

Nesse contexto, progressivamente o professor passa a ser considerado como o principal responsável por promover a qualidade do ensino, devendo ser competente e engajado politicamente. Assumem destaque, então, discursos que favoreceram mudanças no modo de se conceber a prática docente, afastando-a da perspectiva *tecnicista* até então predominante no discurso educacional. Os novos discursos que assim emergem apontam para a afirmação de um “professor reflexivo”, tal como proposto por Donald Shön (1983), produtor de saberes e capaz de refletir para/na/sobre sua prática.

A possibilidade de refletir sobre a própria prática pedagógica e de fazer frente aos complexos problemas educacionais é relativizada por autores que, como Giroux (1997), destacam a necessidade de se considerar a dimensão coletiva e política dessa reflexão. Esse autor defende uma concepção de *professor como intelectual crítico*, cuja reflexão ocorreria coletivamente, considerando um contexto mais amplo e visando a luta contra as desigualdades sociais. Os documentos relativos ao Projeto Cefam tomam como referência essa tendência defendendo que

[...] importa promover essa reflexão [...] não basta fornecer ‘material de consumo pedagógico’ para o futuro professor se não torná-lo também um investigador, orientador, e pesquisador quando na sua função educativa (SÃO PAULO, 1991a, p. 16).

Nas propostas curriculares do Cefam enfatiza-se a capacidade de reflexão crítica como essencial para a prática docente, dando relevo à “atividade intelectual criadora e crítica do professor” (SÃO PAULO, 1991c, p. 19). A prática reflexiva do professor é apresentada então como uma ação crítica, que deveria alcançar dimensões mais amplas do que a sala de aula, tendo em vista promover *transformações* sociais.

Outro aspecto presente nos discursos que integram a proposta Cefam é a preocupação com a integração entre a teoria e a prática. Nessa direção, aponta-se para

uma formação docente pautada na interdisciplinaridade, considerada

[...] forma de integração dos conhecimentos, das práticas pedagógicas e das ações político-administrativas [...] unir as partes sob a perspectiva da totalidade evitando a fragmentação do saber e do agir (SÃO PAULO, 1991b, p. 13).

A partir dos dados obtidos no exame de documentos relativos ao Projeto Cefam, é possível afirmar que a formação de professores então proposta caracterizava-se por uma ênfase na dimensão política da docência, na reflexão e investigação crítica por parte do professor e na associação entre teoria e prática. Tais aspectos encontram-se em sintonia com o contexto histórico da época, marcado por forte apelo político, com expectativas de transformação social e das condições de vida das camadas populares.

As “novas” propostas para a formação de professores

A partir da década de 1990, novos discursos manifestam a necessidade de revitalização da formação de professores, com maior ênfase em conhecimentos especializados, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação para se atender as novas exigências mundiais. Assumem maior destaque, assim, discursos sobre a *profissionalização* dos professores, ressaltando a necessidade de especialização dos mesmos para a melhoria da formação dos alunos, de maneira a atender novas exigências econômicas, sociais e tecnológicas. Trata-se de um movimento que se orienta por tendências e pressões internacionais.

Na vanguarda desse movimento internacional, o americano The Holmes Group (1986, p. 62) já propunha em relatório uma reforma na formação de professores que fosse aliada a uma mudança estrutural na própria profissão docente, para transformá-la em uma “verdadeira” profissão. Nesse mesmo sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA, 1990) defendeu que as mudanças na formação docente deveriam integrar um conjunto mais amplo de medidas voltadas para o aprimoramento profissional docente:

[...] respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e *status* de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o

cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas.

Vê-se, pois que a preocupação com a formação de professores e com outros aspectos relativos à constituição de uma profissão docente revela-se claramente nas propostas internacionais, como fator crucial para atender as exigências sociais e econômicas que se impõem no processo de globalização/mundialização (BELLO, 2008). As novas propostas das reformas educacionais surgiram assim com intuito de *adequar* a escola às novas exigências mundiais (MAUÉS, 2003; SARTI, 2005; VAILLANT, 2005; BELLO, 2008).

Segundo essa tendência, as expectativas em relação à formação de professores, bem como as características profissionais docentes almejadas neste período se diversificaram, de modo a atender as novas demandas educacionais aspiradas por um movimento mundial ligado à economia. Maués (2003) destaca que as reformas ocorridas a partir do final da década de 1980, fundadas em princípios econômicos inerentes ao processo de globalização ou mundialização, passaram a indicar a universitarização como caminho à profissionalização, visando qualificar melhor o professor para que tenha maior domínio no exercício de sua função. A profissionalização requer conhecimentos especializados adquiridos a partir de um saber científico, considerados necessários para o exercício da profissão e que precisam ser certificados por diplomas (MAUÉS, 2003).

Embora a universitarização da formação docente possa atuar como importante dispositivo para a profissionalização do magistério (MAUÉS, 2003; SARTI, 2005), observa-se que em muitos países (especialmente aqueles em situação de dependência econômica), têm elevado a escolaridade dos docentes de forma aligeirada. Segundo Maués (2003), o aproveitamento da experiência dos docentes tem contribuído para diminuir a duração dos cursos de formação docente, minimizando o custo e aumentando o número de diplomados. A pesquisadora também aponta para o fato de que a formação continuada vem assumindo a função de reparar as lacunas da formação inicial, enquanto a esta cabe fornecer noções gerais (de forma aligeirada), abrindo espaço a um amplo mercado de formação (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2003; SOUZA e SARTI, 2009).

A universitarização docente no Brasil recebeu maior impulso com a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que exprime no artigo 62, a necessidade da formação docente ocorrer em nível superior, além de afirmar em suas disposições transitórias, a partir da instituição da Década da Educação, um prazo de dez anos para que somente sejam admitidos professores com formação em nível superior. De acordo com Sarti (2005), o que se pretende é a preparação de um *novo professor*, munido de certas habilidades que, imagina-se, o tornariam mais apto para enfrentar os desafios da docência. A autora observa ainda que, nesta lógica, destacam-se discursos de *reinvenção*, *reconstrução* ou *reconfiguração* da escola e do trabalho dos professores, em busca de uma melhor qualidade da educação, entendida como aquela fundamentada em maior racionalidade das práticas. Assim, espera-se que a escola adeque-se às novas características e exigências da sociedade contemporânea, com destaque ao papel do professor a quem, nesse contexto, caberia uma atuação mais autônoma e reflexiva no desempenho de sua prática docente.

Maués (2003) destaca que, seguindo as exigências colocadas internacionalmente, emergem discussões sobre o papel que o professor desempenhará socialmente e, desse modo, a *pedagogia das competências* passa a ser considerada um dos princípios que fundamentam as reformas na formação de professores. Essa tendência está clara nas Propostas de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica (BRASIL, 2001, p. 29), que afirma que “a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores”. Tal orientação encontra-se presente também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Os termos *competências* ou *competência* aparecem 106 vezes nas 177 páginas dos Referenciais para formação de Professores (1999a) e, do mesmo modo, nas 59 páginas das Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica (BRASIL, 2001), esses termos são recorrentes 64 vezes. Tais informações sugerem a ênfase conferida às competências, consideradas nucleares para a formação dos professores brasileiros.

As competências (no plural) migraram do mundo do trabalho para o discurso educacional e para o ambiente escolar (ROPÉ; TANGUY, 1997; MAUÉS, 2003). Maués (2003) explica que a função da escola tem sido a de preparar os trabalhadores de acordo com as exigências do mercado, a partir da ênfase sobre a necessidade de novas

competências, visando a inovação e o crescimento. A formação de professores, segundo essa lógica, recebe maior atenção no âmbito das políticas educacionais, pois é considerada essencial para atingir esses objetivos. Para ela, a *pedagogia das competências*, relacionada com as ações do indivíduo, representa uma formação voltada para o “saber fazer” já que “permite uma formação *flexível, polivalente*, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida” (MAUÉS, 2003, p. 107).

Segundo observam Lauande e Castro (2007, p. 11), a formação de professores segue hoje essa mesma “concepção *pragmatista*”, que possibilita “estreita relação entre educação e mercado”. Nesse mesmo sentido, Bello (2008, p. 43) ressalta que “a formação de professores a partir do modelo de competências contribui para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado”. A valorização da prática que acompanha essa ênfase nas *competências* traz relevo ao papel do indivíduo na ação, valorizando as capacidades individuais, mas também a necessidade de complementaridade entre esses indivíduos, para satisfazer as necessidades do mercado econômico (CHARLOT, 2005). Dubar (1998, [s.p]) também ressalta a ênfase que a noção de *competência* faz recair nos indivíduos quando afirma que a mesma permite “recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades ‘cognitivas’ em compreender, antecipar e resolver os problemas [...]”.

A tendência atual em enfatizar a importância dos sujeitos e de seus percursos formativos individuais revela-se claramente em documentos nacionais referentes à formação de professores, nos quais se aponta a necessidade do “gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” por parte dos professores (BRASIL, 1999b, art. 5º, § 1º, VI; BRASIL, 2002, art. 6º, VI). Ademais, espera-se dos professores o “estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação” (BRASIL, 2001, p. 35).

A valorização dos aspectos individuais na profissão docente dá origem ao que Souza (2006) denomina como “mecanismo de defesa” por parte dos professores, que acabam por assumir como verdadeiro o já citado “argumento da incompetência” desde que o incompetente seja o outro. Assim, os professores tendem a lidar individualmente com os problemas, sendo que, aquele que não consegue resolver sozinho tais

problemas são considerados incompetentes pelos seus próprios pares. A dimensão coletiva da profissão docente perde espaço em função dessa ênfase no indivíduo e nas competências consideradas necessárias ao ensino “de qualidade”.

Além de enfatizar o indivíduo, em detrimento da coletividade, uma formação baseada em *competências* docentes tende a “secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica” (LAUANDE; CASTRO, 2007, p. 12), posto que a prática assume papel central, relegando a formação intelectual e política dos sujeitos a um segundo plano. Nessa direção de esvaziamento teórico da formação docente, Saviani (2007, p. 127) destaca que as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia apresentam “lista de tarefas e um conjunto de exortações, mais do que a especificação dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos”. Busca-se então definir as capacidades e características da formação de professores mais do que os conteúdos necessários para tal formação. Duarte (2003) considera a pedagogia das competências parte integrante de uma corrente educacional contemporânea denominada pedagogias do “aprender a aprender” e destaca que estas possuem como um dos princípios valorativos a defesa de que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2003, p. 7).

Essa ênfase na capacidade de “aprender a aprender” está em sintonia com um tempo em que são requeridas dos trabalhadores as competências de terceira dimensão, definidas como qualidades pessoais e relacionais, ou seja, responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe, entre outras (CNAM, 1991 apud DUBAR, 1998). Segundo Souza e Sarti (2009, p. 11) as competências de terceira dimensão exigidas nos discursos que envolvem a profissionalização docente são valorizadas para o “engajamento pessoal na (re)qualificação da escola pública [...] cabendo a cada professor reestruturar sua identidade, transformar a si mesmo”. De acordo com as pesquisadoras, os discursos atuais procuram incentivar a formação de professores mais autônomos, reflexivos, flexíveis e sensíveis às mudanças e capazes de lidar com os problemas oriundos do cotidiano escolar (SOUZA; SARTI, 2009). Tal ideia aparece nos Referenciais para formação de Professores segundo o qual o professor deve “desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma

atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças [...]” (BRASIL, 1999a, p. 84).

Bello (2008, p. 74) destaca como um dos objetivos comuns entre diversos programas especiais de formação docente em nível superior a formação de um perfil padronizado que

[...] não é claro, dada a pouca especificidade do discurso em que se apoia, ou seja, jargões pedagógicos como professor-reflexivo, professor-pesquisador, professor autônomo, mediador das diferenças, o que gera dúvidas em relação ao seu real significado.

Na mesma direção, Ropé e Tanguy (1997b) ressaltam que esse caráter abstrato dos referenciais está ligado à ideia de transferibilidade das competências, ela própria associada à de uma necessária mobilidade e adaptabilidade dos indivíduos às diversas tarefas que lhe serão atribuídas.

Entre as características atribuídas a esse “novo professor”, a flexibilidade assume destaque na figura do incensado professor reflexivo, cuja emergência ocorreu no primeiro período aqui analisado (década de 1980), permanecendo ainda em relevo nas propostas de formação de professores mais atuais. Porém, cabe destacar que a atitude reflexiva, de pesquisa e de investigação que naquele primeiro momento referia-se a uma atitude de questionamento diante da realidade educacional mais ampla, agora parece estar limitada ao contexto da sala de aula, estritamente no que diz respeito ao aperfeiçoamento da prática e à resolução de problemas. Os Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999) defendem que a tematização da prática está diretamente vinculada à concepção de professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto para a reflexão. As Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, apontam como uma das diversas competências necessárias ao professor, a capacidade de “sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional” e de “utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional” (BRASIL, 2001, p. 44).

A esse respeito Valadares (2002) destaca que o conceito de reflexão, habitualmente visto como uma prática individual do professor, ligado à ideia de autonomia, ainda representa uma separação entre concepção e execução, tendo sua

função limitada e associada às necessidades advindas da prática cotidiana e à resolução de problemas. Assim, tem-se que a ideia de professor reflexivo incorporou-se ao discurso educacional de um modo bastante peculiar, gerando

[...] uma tendência em proceder a uma *tecnicização* da reflexão, a partir de sua operacionalização em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo inicial e em serviço [...] (PIMENTA, 2002, p. 46, grifos do autor).

A reflexão e a pesquisa docente estariam limitadas às questões da prática docente e conseqüentemente à resolução dos problemas oriundos do cotidiano escolar. Ignora-se, nesse caso, os contextos sociais mais amplos bem como a relação entre as experiências do professor e o conhecimento científico. Nesse sentido, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) advertem que a proposta de pesquisa-ação, como pesquisa sistemática feita pelos professores sobre as suas próprias práticas, muitas vezes é realizada desvinculada de objetivos e lutas mais amplas na sociedade, ou seja, como um fim em si mesmo, podendo até mesmo desenvolver práticas educacionais que favoreçam desigualdades sociais.

Zeichner (2008) destaca assim a falta de clareza com que a reflexão docente vem sendo interpretada e utilizada nos meios educacionais. Segundo o autor, apesar da reflexão docente ter tornado um *slogan* contra a ideia de professores como técnicos, algumas tendências mantêm a “posição de subserviência do professor” e dificultam seu “real desenvolvimento” (ZEICHNER, 2008, p. 541). Nessa problemática, o autor aponta alguns aspectos que envolvem o conceito de reflexão: a reflexão dos professores como fator que contribui para a efetiva execução dos currículos e métodos de ensino legitimados por pesquisas na busca por um ensino de qualidade; a “racionalidade técnica na prática reflexiva” (ZEICHNER, 2008, p. 542) que considera o ensino mera aplicação dos estudos científicos; ênfase nos meios (estratégias e habilidades no ensino), com um aviltamento da reflexão sobre os fins da educação (aspectos éticos e morais); ênfase na reflexão individual do professor sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o amplo contexto social e os aspectos coletivos ao qual a profissão se insere. Ainda de acordo com Zeichner (2008, p. 545), a reflexão docente possibilitaria um “real desenvolvimento” à medida que fosse dirigida para a compreensão do amplo contexto social em que se insere o ensino, ao qual o professor

deveria desempenhar um papel ativo.

Os discursos atualmente em voga sobre a formação de professores apontam, pois para diversas tendências ou concepções que, dependendo do modo como são interpretadas, corroboram para uma formação aligeirada e pragmática. A universitarização, a ênfase na prática e na reflexão (sobre, para e na prática), as competências, e a individualização em detrimento do coletivo profissional são tendências afinadas com os interesses econômicos e com a globalização. Segundo esse modelo de formação, o professor - autônomo e flexível às mudanças — busca a partir de sua própria experiência, pela reflexão e mobilização de competências, as bases para sua prática — um saber-fazer. Esse modelo controverso é, como visto, enfatizado nas políticas públicas, ao mesmo tempo que recebe críticas contundentes de alguns pesquisadores, que o consideram um retorno a uma racionalidade técnica do ensino.

Permanências e mudanças nos discursos da formação docente

A formação de professores, como campo discursivo, constituiu-se a partir de um processo histórico, sofrendo influências das mudanças que atingem o contexto social, político e econômico. Assim, os aspectos difundidos pelos discursos na formação docente no decorrer dos dois períodos estudados apresentam mudanças e continuidades no que se refere ao perfil docente. A Tabela 1 representa uma tentativa esquemática de comparação entre os discursos em voga nos dois períodos aqui focalizados, tendo por base o estudo dos documentos selecionados de cada um dos períodos.

Tabela 1 — Formação de professores

PROJETO Cefam (1985-1995)	NOVAS DIRETRIZES (1996-dias atuais)
Processo de democratização pós-ditadura	Processo de mundialização/globalização
Emergência do “argumento da incompetência” (SOUZA, 2006) Professor responsabilizado pela (boa ou má) qualidade do ensino	Predominância do “argumento da incompetência” (SOUZA, 2006). Professor responsabilizado pela (boa ou má) qualidade do ensino

Dimensão coletiva do trabalho e da formação docente	Dimensão individual do trabalho e da formação docente
Ênfase na relação teoria e prática	Ênfase na prática e secundarização da teoria
Competência técnica do professor	Competências (Saber-fazer/ aprender a aprender)
Discursos sobre o compromisso político do professor	Compromisso com metas de produtividade, enfoque econômico
<i>Transformação social</i>	<i>Adaptação do indivíduo às mudanças sociais</i>
Críticas ao tecnicismo	(Neo)tecnicismo
Professor crítico reflexivo	Professor reflexivo – ênfase na dimensão prática
Engajamento político, consciência crítica; comprometimento social.	Flexibilidade e competências de “terceira dimensão” (engajamento pessoal, responsabilidade, autonomia etc.)

Em que pesem as diferenças existentes entre os dois períodos focalizados, algo permanece: a centralidade ocupada pelos professores, considerados como elementos fundamentais para se alcançar a boa qualidade do ensino (tomada em função dos padrões vigentes em cada momento). No entanto, a perspectiva pragmatista que hoje orienta os discursos sobre o magistério e sua formação tendem a limitar o professor à dimensão técnica da docência, à busca por meios mais eficazes de resolver problemas em sua prática cotidiana.

Os documentos referentes às novas propostas para a formação associam a “função política” do professor à dimensão ética de sua ação cotidiana, bem como ao exercício da cidadania e a promoção da igualdade de direitos e da equidade (ao que parece, restrita ao interior do ambiente escolar). Não há ênfase na necessidade de transformação social (entendida como superação das desigualdades sociais), tal como identificado nos documentos relativos ao Projeto Cefam. Depreende-se, pois, que os discursos atuais já não salientam o papel do professor para a transformação e sim para a adequação da escola e dos alunos aos moldes da nova sociedade, globalizada e competitiva.

Em busca desse novo professor, capaz de atender às demandas que lhes são apresentadas, emerge hoje o já mencionado movimento de profissionalização do magistério, que orienta os debates sobre a formação e a carreira docente. Porém, a partir das questões aqui discutidas, parece possível questionar: os professores estão de fato a caminho de sua profissionalização? Ao que parece, o magistério tem ainda pela frente um longo caminho até uma efetiva profissionalização, que proporcione aos professores maior reconhecimento e valorização social. Freidson (1998) destaca que as profissões requerem monopólio de conhecimentos especializados que atendam as tarefas específicas e que conferem ao profissional maior autonomia, poder e *status*. A autonomia profissional, entendida pelo autor como a capacidade dos profissionais controlarem e monopolizarem conhecimentos específicos, parece distante do modelo das competências atualmente enfatizado no discurso da formação docente. Com as competências, os conhecimentos especializados relativos à docência se diluem na emergência da valorização da prática e de um saber-fazer individual, resultando inclusive em um enfraquecimento da dimensão coletiva dos professores.

Freidson (1998) aponta a importância da educação superior como critério de reconhecimento profissional e, no que se refere à docência, a universitarização seria, como descreve Maués (2003, p. 99), uma “forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização”. Mas parece que neste processo existem duas contradições. A primeira refere-se ao fato de que a universitarização vem ocorrendo de modo aligeirado (e com qualidade duvidosa) em muitos países, pois na tentativa de alcançar as metas exigidas pelos organismos internacionais os mesmos seguem a indicação de uma formação superior de curta duração e fora das universidades (MAUÉS, 2003). Ademais, os saberes acadêmicos que legitimam os conhecimentos especializados essenciais à profissionalização, são colocados em uma ordem secundária, em favor de uma excessiva valorização das competências práticas na formação. Há, portanto, uma dicotomização entre os conhecimentos legitimados academicamente e os conhecimentos práticos dos professores, sendo estes últimos mais enfatizados pelas políticas educacionais (ANFOPE, 2001).

Conclui-se que, apesar dos discursos enfatizarem a importância dos professores na sociedade atual, as políticas de formação docente não apontam de fato para a profissionalização do magistério; ao contrário, produzem uma formação ainda mais

alienada e neotecnicista que enfraquece os professores (em que pese o discurso sobre o *empowerment* docente), desmobiliza a força coletiva desses profissionais, em favor de uma educação voltada para a adaptação dos sujeitos a uma sociedade cada vez mais desigual.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO — ANFOPE. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília: Anfope, 2001. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/diretrizes/anfope3.htm>>. Acesso em: 1º out. 2008.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o “fracasso escolar” (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2007.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. 2008. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria do Ensino Fundamental, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>. Acesso em: 14 fev. 2008.

_____. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 7 dez. 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 14 fev. 2010.

_____. **Proposta de diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica, em nível superior (Última versão)**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/DCNF2004.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2009.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2008.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CAVALCANTE, M. J. **Cefam: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CNAM (S. Aubrun e S. Orofiamma, 1991), Les compétences de troisième dimension. Rapport de recherche, Paris, CFF-CNAM, multig.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jun. 2008.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. A.A. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOLMES GROUP. **Tomorrow’s teachers**: a report of the Holmes Group. East Lansing: The Holmes Group, 1986.

LAUANDE, M. F. R. F.; CASTRO, A. M. D. A. A formação dos professores no contexto da reforma da educação. In: COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2007, Porto Alegre. **Cadernos Anpae**. Porto Alegre: Maria Beatriz Luce, 2007. v. 3, p. 1-16. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/285.pdf>. Acesso em: 1º set. 2009.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2010.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 3. ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 nov. 2010.

PIMENTA; S. G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. Introdução. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução de Patrícia C. Ramos e ILA-PUC/RS. Revisão científica de Julieta B. R. Desaulniers. Campinas: Papirus, 1997a. p. 15-23.

_____. Conclusão Geral. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa.** Tradução de Patrícia C. Ramos e ILA-PUC/RS. Revisão científica de Julieta B. R. Desaulniers. Campinas: Papirus, 1997b. p. 201-207.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta curricular de educação física – HEM/Cefam:** estudo preliminar. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991a.

_____. **Proposta curricular de filosofia da educação – HEM/Cefam:** versão preliminar. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991b.

_____. **Proposta curricular de história da educação – HEM/Cefam:** diretrizes gerais. 2. ed. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991c.

_____. **Proposta curricular de estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau – HEM/Cefam:** diretrizes gerais. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1992.

_____. **Proposta preliminar para as disciplinas:** didática/prática de ensino e estágio – HEM/Cefam. 3. ed. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1993.

SARTI, F. M. Os estudos sobre a formação docente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1986-1995): uma análise das disputas na produção do campo educacional. **Contexto e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-32, 1999.

_____. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais.** 2005. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

SHÖN, D. The reflective practitioner: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a04v32n3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009, São Carlos. **Pesquisa em Educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI**. São Carlos: [s.n], 2009. v. 1. p. 1-13.

VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional**. Barcelona: Octaedro, 2005.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito e professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 187-200.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA). Declaração mundial sobre educação para **todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova York: WCEFA, 1990. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>. Acesso em: 4 set. 2010.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 23 maio 2010.

Enviado em Novembro/2010

Aprovado em Março /2011