

UM ENSAIO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Karina Melissa Cabral ¹

RESUMO

A profissionalização da atividade docente é o foco de análise e discussão deste texto, a finalidade é tentar assinalar as tendências e as contradições relativas às dimensões pedagógicas e político-educacionais da profissão, levando em consideração os novos desafios da profissão.

INTRODUÇÃO

Há, ainda hoje, inegavelmente a concepção de que a docência equipara-se ao sacerdócio, a uma missão, conforme pautava o entendimento popular majoritário do início do século XX. Pacheco (2004) também evidencia esta constatação:

Leio num jornal uma frase absurda: *‘O que me irrita são as greves dos professores do ensino fundamental e médio, por estas serem profissões onde se está por paixão’*. Não comento o conteúdo acusatório de toda uma profissionalidade docente, tão só que o ensino e a educação ainda são vistos pela janela do sacerdócio, como se a escola fosse um local de perdoar pecados e tratar dos problemas da alma.

Além desta visão sacerdotal, existe ainda, uma outra dicotomia no que se refere à profissionalização docente, que é o embate entre a lógica da qualificação, imposta pelo discurso mercadológico, no qual há a ênfase na racionalidade técnica, baseada na produtividade e na competição e as concepções fundamentadas no professor como produto e produtor, segundo a epistemologia da prática, no entendimento de que ao professor, segundo Perrenoud (1999, p. 184, *apud* ALMEIDA, 1999, p. 12), *“não cabe ensinar somente a ler, a escrever e a contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz”*.

Assim, é diante do último paradigma que este estudo se desenvolverá, inicialmente analisando o que Pacheco (2004) denomina por *pedagogia das competências*, em seguida

¹ Karina Melissa Cabral é Advogada; autora do Livro Direitos da Mulher: de acordo com o Novo Código Civil; Membro da Comissão da Mulher Advogada da Subseção de Osvaldo Cruz, OAB/SP; Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pela Toledo de Araçatuba/SP; Mestranda em Educação pela Unesp de Presidente Pudente/SP.

vislumbrando a *profissionalidade docente*, apontando alguns dos novos saberes necessários a esta concepção de docência contemporânea.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Atualmente, há uma tendência advinda do neo-capitalismo de atribuir aos docentes e à escola essencialmente a função de formar indivíduos aptos ao mercado de trabalho, tendência esta denominada por Singer (1996, *apud* LEITE e DI GIORGI, 2004) como *produtivista*. E, conforme expõem Leite e Di Giorgi (2004) “*a tendência produtivista [...] tem propensão a diminuir o papel do professor e propor para ele uma formação mais tecnicista e estreita*”.

As próprias políticas educacionais têm seus conteúdos ligados à eficiência e à qualidade centrada em resultados, neste sentido, Freitas (2004, p. 1097) acrescenta que:

No campo da formação dos profissionais da educação, estamos vivenciando o que poderíamos configurar como o retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo – em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais

Assim, este discurso mercadológico educacional é denominado por Pacheco (2004) como *pedagogia das competências*, nos seguintes termos “*por estar inscrita na agenda curricular tanto da formação docente quanto do controle da aprendizagem escolar, decorre de um modelo de gestão científica, tornando-se, por isso, num instrumento que reforça não só a racionalidade técnica, mas também as práticas pedagógicas que delimitam o processo ensino/aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão e pelo prolongamento da pedagogia por objetivos*”.

A atual sociedade do conhecimento nos coloca como desafio não só a uniformidade da formação docente e a standardização de competências, assim como sugere Hargreaves (2004, p. 94 *apud* PACHECO, 2004), mas também a problematização do docente como pessoa, através de sua luta contínua pela construção de uma profissionalidade autônoma. É notório que esta luta de professores e formadores permeia e envolve a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A discussão sobre a profissionalidade docente têm sido recorrente nos discursos dos educadores contemporâneos, tanto nas produções nacionais quanto internacionais e, neste sentido, como propõe Cunha (1999, p. 217) tem-se apresentado diferentes adjetivos aos professores com o intuito de explicitar a concepção que se projeta para o seu trabalho, tentando fugir da lógica liberal-mercadológica que tem envolvido a profissionalização docente. Exemplos disso são o professor prático-reflexivo de Schön, Zeichener, Nóvoa, Elliot; o intelectual radical de Giroux; o artista/artesão de Eisner e Pérez Gomes; o investigador de Stenhouse; o investigador em ação de Carr e Kemmis; o indagador clínico de Smyth e Clark e o professor emancipador de Freire.

Na realidade, todas estas concepções alicerçam-se numa *epistemologia da prática*, onde cabe ao professor refletir sobre sua própria prática docente, a propósito de sua realidade social e educativa, tratando-se, portanto, de um exercício processual. O professor deixa de ser um reproduzidor mecânico do conhecimento e passa a buscar em sua vivência docente a solução para os seus problemas.

Cunha (1999, p. 217) ainda salienta uma outra característica comum entre estas teorias que é a valorização dos sujeitos da educação.

Neste sentido devemos nos apropriar do termo *profissionalidade docente* nas bases propostas por Sacristán (1998, p. 54 *apud* CUNHA, 1999, p. 216) que nos traz que a profissionalidade é a “*expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor*”, considerando que a docência não é estática ou imutável, muito pelo contrário, é dinâmica envolvendo sempre um processo com novos atores, novas experiências, novos contextos e novos tempos.

É importante salientar que na formação de um professor, na construção desta profissionalidade, se registra, segundo Doly (1999, p. 21, *apud* PACHECO, 2004), um processo metacognitivo, isto é, um processo de articulação da teoria com a prática em que a atividade de conhecimento se torna objeto de reflexão.

Desta forma, assim como coleciona Cunha (1999, p. 218), diante do atual paradigma da sociedade complexa, o professor assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sócio-cognitivas do aluno.

Segundo Contreras (2002, p. 192 *apud* LEITE e DI GIORGI, 2004), é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Assim, o professor terá mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, contexto este onde se mesclam diferentes interesses e valores, bem como maior clareza para examinar criticamente a natureza e o processo da educação instalado no país.

Giroux (1998, p. 163 *apud* LEITE e DI GIORGI, 2004) afirma que o essencial para o professor é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa considerar a educação escolarizada sob o enfoque político, possibilitando que a escola torne-se parte do projeto social mais amplo, com o objetivo de ajudar os alunos a se desenvolverem para que as injustiças econômicas, políticas e sociais sejam superadas. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de ensinar que incorporem os interesses políticos de natureza emancipadora. Implica tratar o aluno como agente crítico, capaz de problematizar o conhecimento e de utilizar o diálogo crítico, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Como se evidencia, há toda uma preocupação na literatura educacional para redimensionar a profissão docente num sentido mais ético e autônomo, considerando como saberes necessários para esta constituição a consciência, a compreensão e o conhecimento, saberes esses nos quais a reflexividade deve se basear para uma perspectiva emancipatória da profissão.

Assim, concordo com a colocação de Cunha (1999, p. 223) quando esta propõe que a constatação das forças que contradizem as utopias que alimentamos não podem ser barreiras para o empenho de mudanças, pois apenas nos ajudam a perder a ingenuidade; a compreensão da macro-estrutura de poder, definidora das políticas públicas para o país deve, acima de tudo, nos instrumentalizar para a resistência e para preencher os espaços de contradição. Isto porque, esta está a exigir muito mais do que a competência instrumental, esta requer compromisso e vontade.

Concluindo, conforme Leite e Di Giorgi (2004) esta mudança na profissionalidade docente, não é suficiente, ela é certamente necessária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 220p.

CARR, W; KEMMIS, S. **Teoria Crítica de la Enseñanza**. Barcelona, Ediciones Martinez Roca, 1988.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. Trabalho Docente e Ensino Superior. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999.

_____ et al. **Autonomia e Autoridade em Diálogo com a Teoria e a Prática: o caso da profissão docente**. Revista do Centro de Educação, ed. 2004, vol. 29, nº 02, Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a5.htm>. Acesso em 24.05.2006.

EISNER, E. **The Educational Imagination**. New York: Macmillan, 1979.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en Educación**. Madrid: Ed. Morata, 1990.

FREIRE, P. **Ação Cultural Para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, H. de. Certificação do docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade (2004), 24 (85), p. 1095-1124.

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

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. **Saberes Docentes de um Novo Tipo na Formação Profissional do Professor: alguns apontamentos**. Revista do Centro de Educação, ed. 2004,

vol. 29, nº 02, Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a10.htm>. Acesso em 24.05.2006.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1998 – (seminários e debates).

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal/ Porto, Porto Editora, 1995.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Revista Teoria & Educação – Dossiê Interpretando o trabalho docente**, Porto Alegre, Editora Pannonica, n. 4, 1991.

_____. A formação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

PACHECO, J. A. **A (difícil) Construção da Profissionalidade Docente**. **Revista do Centro de Educação**, ed. 2004, vol. 29, nº 02, Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a1.htm>. Acesso em 24.05.2006.

PEREZ GÓMEZ. A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____, A. I. Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículo**. Madrid : Morata, 1984.

_____. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid : Morata, 1987.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.