

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA¹

FORMATION AND PROFESSIONALIZATION OF TEACHING

FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

*Claudivan Sanches Lopes**

RESUMO

Discutimos, neste trabalho, questões relacionadas aos processos de formação e de fortalecimento da profissionalidade docente no presente momento histórico. À luz das teorias do saber docente e do movimento pela profissionalização da docência colocamos em debate aspectos relacionados à natureza e especificidade do saber profissional dos professores e sua importância para a elevação do estatuto social desta profissão. A perspectiva que aqui apresentamos corrobora a ideia de que, paralelamente à busca de conhecimentos *para o ensino* externamente à profissão, é fundamental identificar os conhecimentos produzidos *no ensino*, ou seja, os conhecimentos produzidos pelos professores em seu contexto sempre complexo de trabalho. Deste modo, os ventos que sopram da academia sempre são bem-vindos, entretanto estes não são os únicos “motores” que podem fazer mover e desenvolver a profissão. A força da profissão deve brotar, fundamentalmente, do seu interior, pelo estabelecimento de uma comunidade profissional consciente de seu papel no ensino. Ou seja, a perspectiva de análise que subjaz a esse texto conduz à compreensão dos saberes docentes como componentes nucleares de sua profissionalidade. Defendemos, portanto, que o repertório de conhecimentos profissionais mobilizados pelo professor em seu trabalho é composto tanto por aqueles conhecimentos elaborados por investigadores especializados nas diversas áreas afins à educação e à disciplina que ministra como por aqueles conhecimentos elaborados, individual ou coletivamente, pelos próprios professores no processo de reflexão sobre suas práticas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Saberes Docentes. Profissionalidade Docente.

ABSTRACT

Analysis discusses issues related to the current formation and the strengthening of the teaching professorship. The aspects related to teachers' nature and specificity of professional learning are discussed in the light of theories of teacher's knowledge and the movement for the professionalization of teaching so that the social status of the profession could be enhanced. Current perspective corroborates the idea that, parallel to the search for knowledge *for teaching*, external to the profession, it is highly important to identify knowledge produced *within teaching*, or rather, knowledge produced by teachers in their contexts within the complexity of their work. Although the good winds that blow from the academy are always welcome, they are not the only 'engines' that move and develop the profession. The force of the profession fundamentally grows from its innermost being, through the establishment of a professional community aware of its teaching role. In other words, the perspective of analysis that underlies the text leads towards the understanding of teaching knowledge as the

¹ O presente texto condensa e sistematiza as ideias do autor na palestra de encerramento do II Encontro de Práticas de Ensino em Geografia da Região Sul, realizado em Florianópolis, Santa Catarina em outubro de 2014.

*Professor do departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá. claudivanlopes@gmail.com

nuclear components of its professionalism. The set of professional knowledge mobilized by teachers in their work is composed by knowledge elaborated by investigators specialized in the different areas related to education and to the discipline ministered and also by individual or collective knowledge elaborated by the teachers within the process of reflection on their practices.

Keywords: Teacher Formation. Teachers Knowledge. Professionalism.

RESUMEM

Se discutirá, en este estudio, cuestiones relacionadas a los procesos de formación y de fortalecimiento de la profesionalización docente en el presente momento histórico. A la luz de las teorías del saber docente y del movimiento por la profesionalización de la docencia, se pone un debate aspectos relacionadas a la naturaleza y especificidad del saber profesional de los profesores y su importancia para la alza del estatuto social de esta profesión. La perspectiva que aquí se presenta corrobora la idea de que, paralelamente a la búsqueda de conocimientos *para la enseñanza* externamente a la profesión, es fundamental identificar los conocimientos producidos *en la enseñanza*, es decir, los conocimientos producidos por los profesores en su contexto siempre complejo de trabajo. De este modo, los vientos que soplan de la academia siempre son bienvenidos, sin embargo estos no son los únicos “motores” que pueden hacer mover y desarrollar la profesión. La fuerza de la profesión debe brotar, fundamentalmente, de su interior, por el establecimiento de una comunidad profesional consciente de su papel en la enseñanza. O sea, la perspectiva de análisis que subyace a ese texto conduce a la comprensión de los saberes docentes como componentes nucleares de su profesionalización. Se defiende, por lo tanto, que el repertorio de conocimientos profesionales movilizados por el profesor en su labor está compuesto tanto por aquellos conocimientos elaborados por investigadores especializadas en las diversas áreas afines a la educación y a la asignatura que imparte como por aquellos conocimientos elaborados, individual o colectivamente, por los propios profesores en el proceso de reflexión sobre sus prácticas.

Palabras clave: Formación de Profesores. Saberes Docentes. Profesionalización Docente.

Introdução

Uma das características próprias do conceito de profissão é a posse de um saber específico que o distinga no mundo do trabalho. Todavia, no caso do professor, é bastante complexo definir qual é o saber próprio de sua profissão, porque tal compreensão está condicionada pelo referencial ou referenciais que se tem da função docente. Além do mais, como aponta Cunha (1999, p. 131), “[...] sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”.

As pesquisas que focalizam os *saberes docentes* representam, seguramente, uma das frentes em que se procuram soluções para os problemas que afetam a formação e a prática profissional dos professores no Brasil e em diversas partes do mundo. A perspectiva mais estimulante, de nosso ponto de vista, é a possibilidade de compreender mais profundamente e explicitar, no presente momento histórico, a natureza e a especificidade dos saberes profissionais do professor. Como ressalta Roldão (2007), o conhecimento profissional específico do professor, mediante o qual poderia mais facilmente ser reconhecido socialmente, se constitui no “elo mais fraco da profissão”. Crê-se, desta perspectiva, que tal empreendimento possa contribuir com o processo de construção da profissionalidade docente e seu desenvolvimento profissional.

A perspectiva que aqui apresentamos corrobora a ideia de que, paralelamente à busca de conhecimentos *para o ensino* externamente à profissão, é fundamental identificar os conhecimentos produzidos *no ensino*, ou seja, os conhecimentos produzidos pelos professores em seu contexto sempre complexo de trabalho. Os ventos que sopram da academia sempre são bem-vindos, entretanto estes não são os únicos “motores” que podem fazer mover e desenvolver a profissão. A força da profissão deve brotar, fundamentalmente, do seu interior, pelo estabelecimento de uma comunidade profissional consciente de seu papel no ensino. Ou seja, a perspectiva de análise que subjaz a esse texto conduz à compreensão dos *saberes docentes* como componentes nucleares de sua profissionalidade. Defendemos, portanto, que o repertório de conhecimentos profissionais mobilizados pelo professor em seu trabalho é composto tanto por aqueles conhecimentos elaborados por investigadores especializados nas diversas áreas afins à educação e à disciplina que ministra como por aqueles *conhecimentos*

elaborados, individual ou coletivamente, pelos próprios professores no processo de reflexão sobre suas práticas.

A constituição de um corpo de saberes próprios ou específicos do ofício de ser professor está na base dos processos de profissionalização e do exercício da profissionalidade docente. Estes saberes são considerados como instrumentos vitais da atuação profissional dos professores. Foram os ventos do movimento internacional pela profissionalização do ensino que conduziram os pesquisadores a investirem esforços na caracterização e formalização do conhecimento profissional do professor. Nesse sentido, propomo-nos aprofundar a compreensão e a importância que a composição/legitimação desse corpo de saberes possui em sua interface com os projetos de conquista de maior profissionalização e, mais especificamente, com os processos de construção de exercício mais eficaz da profissionalidade docente.

Desta forma, após breves considerações a respeito do conceito de profissionalização e profissionalidade assumidos neste trabalho, passaremos a caracterizar o contexto sócio-histórico-educacional em que se insere esse processo, com suas possibilidades, ambiguidades e perigos. Em seguida, discutiremos os possíveis significados do *ser professor* e do *ofício de professor* em nosso tempo. Trata-se de uma visão prospectiva, que tem nos estimulado à busca pessoal pela compreensão de como se realiza a docência de maneira geral, e, como formador de professores de Geografia, pelo aspecto distintivo da prática do professor desta disciplina no currículo escolar. Em suma, pretendemos o favorecimento de uma docência de maior qualidade, em que estejam contemplados os desejos dos protagonistas deste processo: o professor e o aluno.

Profissionalidade e processos de profissionalização do professor

Considerando as análises de Cunha (1999); Gauthier (2006); Gauthier et al. (1998); Sacristán (1995); Contreras (2002), podemos afirmar que a profissionalização designa um processo que consiste, por uma parte, em formalizar os saberes, as habilidades e as atitudes necessárias para o exercício de uma profissão e, por outra, em fazer que se reconheça essa experiência profissional na sociedade. Trata-se, como afirma Cunha (1999, p. 132), de “[...] um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao

conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder”.

De acordo com o entendimento de Gauthier (2006), a profissionalização remete a dois processos diferentes, mas complementares: a profissionalidade e o profissionalismo. O primeiro, que interessa mais de perto aos objetivos deste texto, está mais relacionado a processos internos, que “[...] consiste em um conjunto de características mais ou menos formalizadas de uma profissão em uma época determinada” (GAUTHIER, 2006, p. 167). É a expressão da atuação prática, o específico de ser professor, a base para a construção da profissão. O segundo é um processo externo que, como ressalta o mesmo autor (2006, p. 168), “[...] implica de alguma maneira um trabalho que tende a favorecer o reconhecimento pela sociedade da experiência que possuem os membros de um corpo profissional”. Está relacionado, portanto, ao controle ocupacional e à elevação do status social da profissão.

Para os fins deste texto, seguimos a definição proposta por Sacristán (1995, p. 65), que entende a profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente. Isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Por ser um processo, está vinculado ao “aumento do domínio profissional de uma atividade” e visa, “ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados” (BOURDONCLE, *apud* GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 61).

É fundamental aos interesses deste texto reter a imagem da profissionalidade docente como aquilo que é *específico do professor* e, ao mesmo tempo, a ideia de qualificação para o desenvolvimento mais consciente e autônomo da profissão. A boa prática profissional docente seria, nesta perspectiva, o resultado de um investimento individual e coletivo mais consciente e contínuo de integração/produção de saberes profissionais. Os saberes se constituiriam na “matéria viva” que dinamiza e põe em movimento a profissão².

O saber profissional compõe, portanto, um aspecto essencial do conteúdo da profissionalidade docente e pode tornar mais eficaz a ação educativa do professor. Torna-se evidente a importância da subjetividade do professor no desenvolvimento de seu trabalho e uma abertura, sempre necessária, ao movimento histórico. Como afirma Sacristán (1995, p. 65): “O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser

² Para Roldão (2007), o conhecimento profissional específico do professor, mediante o qual poderia mais facilmente ser reconhecido socialmente, constitui-se no “elo mais fraco da profissão”.

analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar: em suma, tem que ser contextualizado”.

Ressaltamos que, embora o saber do professor carregue as marcas de sua subjetividade, estamos diante de um saber que é social, ou seja, que está enraizado na cultura de uma instituição – a escola – e, mais amplamente, no interior de uma determinada sociedade. A profissionalidade de qualquer grupo profissional está inextricavelmente, conectada aos desafios, possibilidades e limites impostos pelo desenvolvimento histórico e social, ou seja, só encontra concretude histórica e social no interior de um determinado tempo. Por isso, é importante sublinhar que, como revela a análise histórica da atividade docente, os processos de profissionalização e de conquista de maior profissionalidade não são lineares nem unívocos. O risco de recuos para situações de proletarização e de funcionarização reforçadas está sempre presente (ROLDÃO, 2007; APPLE, 1997; SACRISTÁN, 1995).

O exercício da profissionalidade docente é marcado pela contingência e pela imprevisibilidade. Em uma palavra: é circunstancial. Tal fato torna a prática profissional docente extremamente sensível às mudanças sociais. Como afirma exemplarmente Sacristán (1999, p. 65):

Referimo-nos ao entendimento deste [o ensino] como uma atividade “dilemática”, no sentido em que obriga a tomar decisões de efeitos incertos, com fundamentos incertos, na busca de metas sobre as quais temos dúvidas e em situações que oferecem alternativas disjuntivas. É todo um universo de interrogações entre as quais devemos escolher, pouco tranquilizador para mentes que procurem ordem, regularidade e que gostariam de contar com um apoio firme ao qual amparar-se.

Os diferentes contextos e os diferentes momentos históricos exigem, sob pena de interrupção da relação pedagógica, adequação constante no conteúdo dessa profissionalidade. Desse modo, a reflexão sobre as mudanças sociais aceleradas da atualidade e seus impactos no campo educativo é fundamental para o exercício da profissionalidade docente, visto que condiciona, não resta dúvida, o *corpus* de saberes que constitui o núcleo da profissão. Conclusivamente, a prática docente não pode ser guiada por uma racionalidade perfeita, tal qual pretendia o cientificismo positivista moderno.

Educar em tempos incertos³: os desafios da docência em uma sociedade complexa e em constante transformação

Postula Milton Santos (2004, p. 177) que “As épocas se distinguem pelas formas de fazer, isto é, pelas técnicas. Os sistemas técnicos envolvem formas de produzir energia, bens e serviços, formas de relacionar os homens entre eles, formas de informação, formas de discurso e interlocução”. O atual momento histórico é descrito pelo autor como “meio técnico-científico-informacional”.

Quanto ao meio técnico-científico-informacional é o meio geográfico do período atual, onde os objetos mais proeminentes são elaborados a partir dos mandamentos da ciência e se servem de uma técnica informacional da qual lhes vem o alto coeficiente de intencionalidade com que servem às diversas modalidades e às diversas etapas da produção (SANTOS, 2004, p. 239).

Trata-se de um período que se caracteriza por fluxos constantes de pessoas, mas, particularmente e mais livremente, de mercadorias, capitais e informações pelo espaço geográfico mundial a uma velocidade estonteante e sem precedentes na história humana. Baseado na utilização intensa da ciência, vivemos em um tempo de aceleração, marcado pela ruptura de equilíbrios preexistentes e pela imposição, da parte dos agentes hegemônicos, de novos equilíbrios cada vez mais fugazes. Nestes tempos acelerados, afirma Santos (2004, p. 18) “[...] o tropel dos eventos desmente verdades estabelecidas e desmancha o saber”⁴. O mesmo autor prossegue afirmando que

Uma das características do mundo atual é a exigência de fluidez para a circulação de idéias, mensagens, produtos ou dinheiro, interessando aos atores hegemônicos. A fluidez contemporânea é baseada nas redes técnicas, que são um dos suportes da competitividade. Daí a busca voraz de ainda mais fluidez, levando à procura de novas técnicas ainda mais eficazes. A fluidez é, ao mesmo tempo, uma causa, uma condição e um resultado (SANTOS, 2004, p. 274).

O tempo de aceleração, brevemente descrito e que alguns autores caracterizam como pós-moderno, produz impactos importantes no campo educacional. De fato, o mundo educacional é muito sensível às mudanças sociais e, talvez, o primeiro setor a sentir impactos.

³ Título tomado da obra de Mariano F. Enguita, *Educar em tempos incertos* (2004).

⁴ Segundo o mesmo autor e em resposta a essa afirmação, é preciso acrescentar que “[...] a moda avassaladora das citações frescas não pode eliminar os debates inspirados em idéias filosóficas cuja lição não é circunstancial” (SANTOS, 2004, p. 18).

Vale lembrar que, pela natureza dos conteúdos estudados pela Geografia – relativos ao espaço geográfico – esta é afetada mais diretamente. Em suma, a complexidade da realidade atual exige dos atores envolvidos com o processo educativo, e do mesmo modo de toda a sociedade, um esforço de reflexão contínuo para adquirir novas compreensões e novas maneiras de agir, sem possuir, contudo, certezas que possam guiá-los com segurança.

Neste contexto, parece haver consenso entre os pesquisadores da área educacional que, ante as mudanças sociais aceleradas da atualidade, a atividade docente tem se complexificado. As “velhas fórmulas ou modelos” já não conseguem garantir sucesso aos professores em seu trabalho diário e uma profunda angústia ou mal-estar generalizado – em que estão incluídas as condições reais em que se exerce o trabalho do professor – toma conta da profissão docente em diversos países do mundo, entre eles no Brasil (ESTEVE, 1995; 1999; NÓVOA, 1995; ZEICHENER, 1993; CUNHA, 1999; FRANCHI, 1995; MONTERO, 2005; ENGUITA, 1998; 2004; COSTA, 1995; HARGREAVES, 1994). Observamos, no interior da crise social e educacional que a todos assola, que a instituição escolar é seriamente questionada em sua eficácia e no cumprimento de suas funções. Evidentemente, o professor, seu principal representante, também. Diante das inúmeras questões que são colocadas, a profissão docente, sobrecarregada e desestabilizada pelos inúmeros desafios da atualidade, é posta em xeque (CUNHA, 1999). Sem a existência de consensos sociais a respeito dos objetivos e dos valores que se deseja por meio da escola comunicar – que sabemos sempre ser provisórios –, a profissão docente é seriamente atingida.

A constatação de que a sociedade se transforma e que este fato afeta diretamente o processo educativo não é nenhuma novidade. Entretanto, como afirma Enguita (1998, p. 22), “[...] a aceleração e a intensificação da mudança social fizeram detonar, em algum momento, uma nova situação: desataram uma mudança na mudança”. Ou seja, percebemos que as mudanças se sucedem mais rapidamente, de forma generalizada e intensa: são mudanças “intrageneracionais” (ENGUITA, 2004).

Podemos afirmar que, durante muito tempo, a atitude dos professores diante de seus alunos era presumível. Suas atribuições e o campo próprio de sua atuação, enfim, suas tarefas eram, socialmente, muito mais definidas e sustentadas. No entanto, na atualidade, parece ser fato que há uma complexificação em torno do consenso social sobre educação e um aumento das exigências em relação ao trabalho do professor. Como ressalta Esteve (1995, p. 100), “[...]”

há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades”. Para muito além da clássica tarefa de ensinar os conteúdos específicos da disciplina que ministra, afirma o mesmo autor,

[...] pede-se ao professor em nossos dias que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.: a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (p. 100).

Outro fato incontestável que vem se aprofundando ao longo das últimas décadas, particularmente no Brasil e especialmente no âmbito da escola pública, é a degradação das condições de trabalho do professor. Denominado por alguns autores de “precarização do trabalho docente” ou “proletarização do professor”, esse processo pode ser traduzido, de maneira sintética, pela desqualificação do saber docente, aumento do controle externo da profissão e pelo pagamento de baixíssimos salários (ENGUITA, 1998; 2004; COSTA, 1995; FRANCHI, 1995; ALMEIDA, 1999).

Os teóricos adeptos da ideia da proletarização dos professores⁵, explica Almeida (1999, p. 30)

[...] apoiam-se na tese de que eles [os professores] desempenham um trabalho assalariado que vem sofrendo modificações em sua própria composição interna (aumento quantitativo, funcionarização, femininização, etc.) e também na forma de execução e controle do trabalho (JÁEN, 1991: 75), o que estaria encaminhando os professores para uma identificação com as condições que cercam o trabalho operário.

Nota-se, aí, um desajuste brutal: de um lado, multiplicam-se as tarefas e a demanda por seus serviços em um contexto social cada vez mais complexo e, de outro, baseada na racionalidade técnica, oferece-se uma formação fragmentada e insuficiente que, desqualificando o trabalho do professor, expropria-o de seu próprio saber. É importante notar um fenômeno no qual *intensificação* e *indefinição* do trabalho docente compõem duas faces

⁵ É importante ressaltar que a tese da “proletarização do professor” não é aceita de maneira unânime pelos teóricos da educação (ALMEIDA, 1999; COSTA, 1995). Silva (*apud* COSTA, 1995, p. 118), por exemplo, defende que “[...] a divisão do trabalho que se verifica na fábrica ocorre vinculada ao processo de produção de valor mercantil. Na escola, não se produz nenhum valor material, o que torna arbitrária a transferência, para a análise do trabalho docente, das categorias de análise do trabalho industrial”.

da mesma moeda (MONTERO, 2005; HARGREAVES, 1994). Como bem afirma Nóvoa (1998, p. 34), “[...] pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada”.

Essa realidade é sentida cada vez mais cedo pelos futuros profissionais do ensino. Por meio do exame da literatura especializada, podemos constatar que a desmotivação profissional, o desencanto e o abandono do magistério, “o choque com a realidade” são questões que têm merecido a atenção de pesquisadores como Lapo e Bueno (2003), Jesus (2002) e Dinis, (1999). Ao mesmo tempo em que indicam a existência de certo descompasso entre a formação acadêmica e a realidade concreta em que se exerce a docência na atualidade, esses estudos revelam que o desestímulo em relação à profissão docente pode começar desde os estágios iniciais na graduação. O “choque com a realidade”, aqui já mencionado, refere-se ao distanciamento existente entre o que é discutido na academia e a realidade concreta experienciada na sala de aula. Como relatou um futuro professor em sessões de reflexão sobre os estágios de regência: “A realidade em sala de aula e a teoria dos livros são totalmente diferentes, esta é a primeira conclusão a que se chega ao final de um estágio de regência”.

Não é estranho, portanto, que o exame da literatura sobre a profissão docente e a formação de professores leve seus leitores à identificação de inúmeras crises: “crise de identidade” (Nóvoa, 1998) “crise de autoridade docente” (AQUINO, 1998), “crise do professorado” (GIL VILLA, 1998; ENGUITA, 1998; 2004). Enfim, que se está diante de uma “onicrise”, na qual o professor está imerso, e que Esteve (1995; 1999) caracterizou, relacionando-a às mudanças sociais da atualidade, como “mal-estar docente”.

A expressão *mal-estar docente* (*malaise enseignant, teacher burnout*) é frequentemente utilizada por autores para descrever, de maneira sintética, “[...] os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVE, 1995, p. 98). Inter-relacionados, todos esses fatos têm tornado mais aguda a crise de identidade nos “profissionais” da educação que, não raro, desemboca em um processo de autodepreciação e no rebaixamento de sua autoestima. Em situações-limite, pode produzir doenças que atingem, seriamente, a saúde física e emocional/psicológica do professor, como a síndrome da desistência do educador ou a síndrome de Burnout (LOPES, 2010). O que se fará quando o cenário mudar em períodos cada vez menores? Como superar a crise e encontrar novos caminhos para o professor e a profissão?

De acordo com Nóvoa (1998, p. 26),

A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia. Sem uma compreensão exata desta crise, é impossível encontrar novos caminhos para a educação e para os professores.

A crise que a instituição escolar atravessa e a angústia dela decorrente experimentada pelos professores em especial, mas, de maneira geral, por toda a sociedade, não podem ser explicadas se circunscrevemos nossa análise aos seus limites institucionais. Ela está conectada, sem dúvida, a processos mais amplos como, por exemplo, a globalização econômica e cultural da atualidade, com as mudanças nos sistemas produtivos e de circulação, com a expansão alucinante das tecnologias da informação. Buscando aprofundar esta questão, é útil, então, perguntarmos: quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional que presenciamos e, mais particularmente, no que estamos denominando de crise ou mal-estar dos professores?⁶

Embora se revele mais intenso em nossos dias, o tema não é novo e reconhecidos pensadores e pensadoras – em diversos contextos –, como é o caso de Hannah Arendt (1906-1975), já se dedicaram a refletir sobre ele. Em ensaio clássico dedicado a analisar a *Crise da Educação* ela elucida esta crise, sinteticamente, da seguinte maneira:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade⁷, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida que vivemos em um mundo junto à nossas crianças e jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro (ARENDDT, 1997, p. 245-24).

⁶ Não pretendemos, nem podemos, no espaço que aqui dispomos, ser exaustivos nesse tema tão complexo e desafiante. Pretendemos, apenas, melhor contextualizar a temática que nos propusemos desenvolver neste trabalho.

⁷ A autora não confunde, evidentemente, autoridade com autoritarismo. Afirma, deste modo, que “[...] a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção: onde a força é usada, a autoridade fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção como a persuasão através de argumentos” (ARENDDT, 1997, p. 129).

Para a autora, há uma evidente conexão entre a perda de autoridade nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola, tão insistentemente lembrados tanto pelos professores como pelos próprios pais de maneira geral, com a vida pública e política. Deste modo, afirma que, “[...] quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume” (ARENDDT, 1997, p. 240-241). Nesta perspectiva, a crise na educação guarda uma íntima relação com instabilidades e transformações que estão inscritas no seio da sociedade moderna e notadamente com a crise de autoridade e com a crise da tradição. Alguns autores (AQUINO, 1998; BARRETO, 1992), apropriando-se das ideias desta autora, correlacionam diretamente o advento do fenômeno da violência no meio escolar com a crise de autoridade docente. Em suma, a crise de sentido que atinge os sistemas de ensino de diversas partes do mundo não pode ser destacada da crise da própria sociedade moderna que o gestou e promoveu a sua universalização. Como, então, viver e educar em um mundo caracterizado pela incerteza e sem um sentido pré-estabelecido e seguro?

Nesse sentido, buscando compreender e explicar o contexto socioeconômico, político e cultural, no qual estão inseridas as mudanças educacionais que tanto angustiam e incomodam os professores, Hargreaves (1994) o situa na confluência (no confronto) de duas enormes forças sociais. Trata-se de uma relação conflituosa entre traços da ideologia e de formas de organização social, política e econômica típica da modernidade e novas situações trazidas pela pós-modernidade.

Para o autor, a modernidade (ambiente social que, como já dissemos, “produziu” e fez desenvolver a instituição escolar em seu formato por nós conhecido) é caracterizada por uma condição social impulsionada pela fé iluminista no progresso científico racional, na capacidade ilimitada das sociedades humanas de, baseadas nas diversas tecnologias que produzem, dominar a natureza e, ao mesmo tempo, controlar e aperfeiçoar a condição humana. A centralização das decisões e pesadas burocracias caracterizam, ainda, do ponto de vista político e econômico, a modernidade.

De outro modo, questionando veementemente os princípios ideológicos, filosóficos e científicos da modernidade, a pós-modernidade é caracterizada por mudanças aceleradas, pela compactação do tempo e do espaço, pela diversidade cultural, complexidade tecnológica e incerteza científica. Em suma, ele afirma:

O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e inseguro. E está colocando problemas e desafios imensos a nossos sistemas escolares e aos professores que neles trabalham. A compressão do tempo e do espaço está provocando mudanças aceleradas, um excesso de inovações e a intensificação do trabalho dos professores. A incerteza ideológica se opõe à tradição judaico-cristã em que estão baseados muitos sistemas escolares e suscita crises de identidade e de finalidade em relação com o que pode constituir novas missões. A incerteza científica está acabando com as pretensões de uma base segura de conhecimentos para o ensino, fazendo que cada inovação pareça cada vez mais dogmática, arbitrária e superficial (HARGREAVES, 1994, p. 37).

Para o autor, grande parte do futuro do ensino e do próprio desejo coletivo de ampliar a profissionalidade docente depende de como se enfrentem e se resolvam esses problemas característicos da pós-modernidade em nossas escolas e sistemas escolares modernistas (HARGREAVES, 1994, p. 37).

Fim de jogo para a instituição escolar e para os professores? Não. O processo histórico e as mudanças dele advindas exigem de todos os seus atores novas posturas, novos posicionamentos, redimensionamentos e, como sempre, luta e organização política. Como a própria Arendt (1997) reconhece, uma crise sempre traz consigo, se não renunciarmos à análise e reflexão, oportunidades. Nesse mesmo sentido, adverte Freire (2000, p. 21, grifos do autor), é preciso “[...] reconhecer que a história é tempo de possibilidades e não de *determinismos*, que o futuro, permita-me reiterar, é *problemático* e não inexorável”. É necessária, aproximando-nos do pensamento de Edgar Morin (2001), a elaboração de um “conhecimento pertinente” para confrontarmos com os desafios da complexidade que distingue o mundo atual⁸.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 2001, p. 38, grifo do autor).

⁸ O *complexo* não deve ser entendido como sinônimo de complicado ou difícil. Trata-se, isto sim, da tentativa de compreender a realidade como fruto de uma tecitura plural que “não se deixa explicar” de maneira elementar ou mecanicamente. Sua apreensão envolve um esforço de exegese.

Entretanto o movimento do conjunto de professores, diante dessa crítica à realidade, nem sempre é para frente. O sentimento nostálgico de outros tempos, o olhar-para-trás, sempre aparece nesses momentos. Nesse sentido, quando “a técnica que sempre deu certo” falha, quando os paradigmas não explicam ou não podem solucionar os problemas da prática diária, as saudades do passado idealizado surgem, normalmente, antes do processo de reflexão sobre as práticas e a nova realidade. O que devemos buscar é, considerando a historicidade de qualquer ofício, uma nova base para a construção da profissão. Não se nega, é preciso ressaltar, sua história e tradição: trata-se de redimensioná-la a partir do contexto atual na busca daquilo que é genuinamente novo, discernindo, é claro, a novidade que revitaliza da “moda” passageira e oportunista.

É nesse contexto de crise e marcado pela complexidade que se buscam novos caminhos para a educação e para os professores. Os movimentos de profissionalização docente, que trouxeram em seu bojo um veemente apelo para que se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, é uma expressão dessa busca (BORGES; TARDIF, 2001). A pesquisa educacional foi percebendo, gradativamente, como afirma Nóvoa (1992. p. 26), que “[...] o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (p.26).

Estou convencido de que só é possível enfrentar a crise de identidade dos professores a partir destas bases, isto é, a partir de uma dinâmica de valorização intelectual, de uma consolidação da autonomia profissional, de um reforço do sentimento de que somos nós que controlamos o nosso trabalho. É esta segurança profissional que pode levar os professores a saírem do desconforto e do mal-estar em que têm vivido (NÓVOA, 1998, p. 31).

Em sintonia com Cunha (1999), defendemos que a análise apresentada anteriormente acerca dos processos de precarização do trabalho docente⁹ e sua complexificação não tem a intenção de minimizar a responsabilidade dos próprios professores nos processos de qualificação de seu trabalho, porque isto seria um fator maior de desprofissionalização. Pretendemos, apenas, destacar “[...] uma realidade que contorna e limita o trabalho do professor e que é de interesse da sociedade como um todo” (p. 142-143). Paralelamente a uma

⁹ Somam-se às situações de violência brutal e descritas no código penal, as microviolências ou incivildades vivenciadas, de maneira crescente, pelas escolas em nosso país e em diversas partes do mundo (LOPES, 2008).

luta política, os professores são convidados a investirem seus esforços em um processo de reinvenção contínua de sua profissão. É preciso investir, simultaneamente, em sua profissionalidade e no seu profissionalismo.

É nesse cenário social/histórico/educacional, marcado pela complexidade, conflitos e desafios, aqui brevemente descrito, que se busca encontrar novos caminhos para a profissão docente e para o professor. Nessa direção, são diversas as pesquisas que apontam para a necessidade de “ressignificar a identidade do professor”, de “potencializar os saberes emergentes de sua prática profissional”, de “desenvolver uma nova profissionalidade”, de atingir, enfim, uma “nova consciência profissional”.

Como afirma Cunha (1999), tendo em vista os possíveis caminhos da profissionalização docente, “[...] se toda profissão possui um saber que lhe é próprio, é preciso discutir a profissionalização docente a partir desse referencial e compreender a repercussão de tal contingência” (p. 143). Sendo assim, perguntamos: O que é ser professor? Qual é a especificidade do conhecimento profissional dos professores? Quais são os elementos distintivos da profissão em relação a outras profissões? Estas perguntas convidam a um interessante percurso, já trilhado por muitos outros autores ao longo da história da educação, de reflexão a respeito “da natureza da atividade de ensinar”. Não queremos, evidentemente, naturalizar a profissão docente. Nosso intento é, no atual contexto histórico, contribuir para esclarecimento de seu sentido e especificidade.

Ser professor: os elementos distintivos e a natureza do seu conhecimento profissional

É muito conhecido e, lamentavelmente, muito repetido o aforismo atribuído a George Bernard Shaw “quem sabe faz, quem não sabe ensina¹⁰”. Apropriado por uma mentalidade pragmática e tecnocrática, o aforismo de Shaw encontrou solo fértil para interpretações equivocadas que resultaram em uma simplificação descaracterizadora do ato de ensinar. O uso corrente da expressão, na verdade, um insulto que fere a sensibilidade profissional e pessoal dos professores, não é, na verdade, ingênuo e carrega um matiz ideológico, em que o professor, como já foi discutido neste trabalho, é um mero reproduzidor de conhecimentos formulados por outrem, “um papagaio destituído de saberes”. Como podemos deduzir, o

¹⁰ O aforismo, de acordo com Shulman (2005, p. 96), “[...] figura em *Máximas para revolucionários*, um apêndice de sua obra teatral *Homem e super-homem*”.

resultado foi a vulgarização do conteúdo da profissionalidade do professor e, conseqüentemente, o solapamento de sua autoridade.

De fato, o cientificismo moderno, ao separar o trabalhador de seus saberes, desqualificou o “ser profissional”, transformando “a profissão” em um ato mecânico de simples reprodução, baseado em destrezas técnicas. Para Santomé (1998), esse processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais. Segundo esse autor, A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade, favorece o barateamento da mão de obra, ao mesmo tempo que distancia os trabalhadores dos processos de decisão e de controle sobre o seu próprio trabalho. Operou-se, dessa forma, a fetichização das tecnologias aplicadas na educação (MONTEIRO, 2002) e a conseqüente desvalorização social e econômica da profissão docente. Ao eclipsar a especificidade do conhecimento profissional do professor, foi possível a banalização do ato de ensinar e, de maneira mais geral, da formação e da profissão docente. Essa breve reflexão nos ajuda compreender, seguindo o raciocínio de Santomé (1998) que desapropriações desse tipo não são ingênuas e sim ideológicas e políticas.

É nesse contexto adverso a uma educação de caráter emancipatório e à autonomia do professor que inúmeros pesquisadores têm somado esforços em resgatar o valor do saber profissional e da profissão docente. Entre outros, podemos destacar as tentativas em caracterizar os professores como “profissionais reflexivos” (SCHÖN, 1992), como “pesquisadores” (ZEICHNER, 1993; 2003; LÜDKE, 2001; ANDRÉ, 2001), como “artistas” (STENHOUSE, 1985), como “autônomos” (CONTRERAS, 2002), como “críticos” (CARR; KEMMIS, 1988), como “intelectuais críticos” (GIROUX, 1997), como “intelectuais críticos e reflexivos” (PIMENTA, 2002). De diferentes modos e perspectivas, esses e outros autores creditam aos professores um papel destacado na consecução dos objetivos da educação.

No interior deste grande movimento e discutindo o aforismo de Shaw, Lee Shulman (2005) considera que o “sucesso” de sua repercussão e propagação aconteceu pela incompreensão do ato de ensinar – função própria do professor. Lembrando que, durante toda a Idade Média, o título de Mestre ou Doutor (por muito tempo, termos intercambiáveis) era concedido a quem não apenas conhecia uma determinada matéria, mas, sobretudo, a quem era

capaz de ensiná-la, o autor formula, baseado na autoridade de Aristóteles¹¹, um novo aforismo: *quem sabe faz, quem compreende ensina*.

Desconstruindo o argumento implícito na frase de Shaw, destaca que a especificidade e a originalidade da função do professor residem na capacidade de *transformar* os conteúdos que domina em conhecimento assimilável pelos alunos. Evidenciando que a compreensão profunda dos conteúdos é um momento prévio para a atividade docente, afirma que a prova cabal de compreensão de um conteúdo é a capacidade para ensiná-lo, ou seja, de transformá-los, mediante uma ação complexa, em objeto de ensino. Conclusivamente, o bom professor ou o professor profissional, como assinala Roldão (2007, p. 101, grifos da autora), “[...] é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*”. E saber ensinar, prossegue a autora

[...] é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua¹² (ROLDÃO, 2007, p. 101-102, grifos da autora).

O saber profissional do professor resiste, portanto, à possibilidade de ser decomposto por meio de uma relação de competências (*saber fazer*), como apregoa o tecnicismo educacional, bem como por imagens de metáforas explicativas.

¹¹ O texto de Aristóteles, no qual se baseia Shulman (Wheelwright *apud* Shulman, 2005, p. 205), é o seguinte: “Consideramos que los maestros artesanos son superiores no solo porque manejan la teoría y *conocen* las razones para actuar como lo hacen. A grandes rasgos, lo que distingue al que sabe del ignorante es la capacidad de enseñar, y por ello sostenemos que es el arte y no la experiencia lo que constituye el verdadero conocimiento (episteme), es decir, que los artistas pueden enseñar y otros (por ejemplo, los que no han aprendido un arte mediante el estudio sino que simplemente han adquirido empíricamente una destreza) no pueden hacerlo”.

¹² Como acrescenta Roldão (2007, p. 102, grifos da autora), “[...] saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões”.

Olhando para o futuro: os professores em busca de seus saberes, de sua profissionalidade e de sua profissionalização

Tem ficado claro que a busca pelo saber distintivo da profissão e pela efetivação da profissionalidade docente deve estar marcado pela reinvenção contínua de práticas em um contexto de relativa autonomia (MONTEIRO, 2003).

Reinventar ou reconstruir práticas e saberes e, conseqüentemente, fortalecer uma identidade profissional não significam abandonar, simplesmente por serem velhas, outras práticas ou saberes. Para Pimenta (1999), uma identidade profissional se constrói, além do exame constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, a partir da “[...] reafirmação de práticas consagradas culturalmente”. Ou seja, “[...] práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade” (p. 19).

Nessa perspectiva, ao invés de rejeitarem a realidade na qual estão inseridos, idealizando, no passado ou no futuro, uma determinada circunstância desejada, mas irreal, os professores podem valorizar a situação diante da qual se encontram como uma oportunidade de pensar, individual e coletivamente, os saberes necessários ao exercício da profissão. À medida que supera a concepção tecnicista, na qual o professor é um mero reproduzidor de conhecimentos produzidos em outros âmbitos, reconhece-se como produtor de conhecimentos profissionais por meio da reflexão sobre suas próprias práticas. Não se trata mais, como já foi afirmado, de acumular técnicas de pretensa validade para situações indistintas e complexas, mas de dominar um corpo de saberes capaz de subsidiar discernimentos e tomadas de decisão com o objetivo de promover a melhor educação. Parte-se do pressuposto de que as situações profissionais enfrentadas pelo professor sempre são, em alguma medida, moldáveis e que, deste modo, ele deve desempenhar papel ativo neste processo.

A ideia de negar o domínio de técnicas, com pretensa validade para situações indistintas e complexas, em favor da posse de certo *discernimento* na definição de um docente eficaz não implica sugerir que determinadas técnicas não possam ser aplicadas, mas que a decisão sobre sua utilização ou não deve estar ancorada no repertório de conhecimentos do professor, em outras palavras, nos conhecimentos que estão na base de sua profissionalidade, tal qual já definida aqui por Sacristán (1995). Como podemos ver, trata-se de um trabalho intelectual apurado, que envolve, considerando os diversos contextos de sua prática, análise,

juízo e deliberação. Nesse contexto, o professor pode adaptar essas técnicas, modificá-las ou rechaçá-las. O professor não é um mero executor do currículo escrito ou pré-ativo, é, também, um de seus artífices.

Entretanto é preciso alertar para os perigos que uma interpretação intimista ou individualista desse processo poderia desencadear no professor. Em um extremo, alguns professores poderiam presumir-se dotados de superpoderes ou dons maravilhosos capazes de transformar, “com um toque de mágica”, uma situação difícil. Noutro extremo, outros professores, ou esses mesmos professores em circunstâncias indesejadas e extremas, poderiam desenvolver processos de autoculpabilização que, como têm mostrado pesquisas recentes e já destacadas neste texto, trariam sérios prejuízos à saúde física e mental dos mesmos. O solipsismo¹³ que preside tais posturas pouco contribui à consecução de uma profissionalidade baseada em saberes possíveis de serem socializados, por estarem centralizados em uma “reflexão” individual, solitária, não-comunicável. Nessa perspectiva, o profissional compreende que sua atividade só encontra sentido pleno se considerado o contexto mais amplo no qual ela está inserida. Contexto esse sempre complexo e dinâmico, que está em constante evolução e transformação.

Destacamos, mais uma vez, que não é possível investir na edificação dos saberes da docência e pensar em uma nova profissionalidade para os professores da Educação Básica sem analisar as reais condições de trabalho a que estão submetidos. Há consenso entre pesquisadores preocupados com a questão que pouco ou muito pouco é possível de ser feito em educação se não se considera a situação em que se exerce a docência (PIMENTA, 2002; SACRISTÁN, 2002; ZEICHNER, 2003; FRANCHI, 1995). Embora o esforço maior de reflexão tenha recaído sobre a construção dos saberes da docência como elemento essencial e constitutivo do projeto de profissionalização do ensino, este não pode, decididamente, estar separado das reais condições em que se exerce a docência no Brasil ou em outro país.

Sintetizando a argumentação até agora desenvolvida, podemos afirmar que a profissionalidade docente, bem como seu componente nuclear – os saberes da docência – não podem ser confundidos com o simples acúmulo de competências técnicas. Trata-se de um conjunto integrado (um compósito) de conhecimentos que tem como fio condutor a própria

13

Doutrina segundo a qual a única realidade no mundo é o eu; o eu individual de que se tem consciência, com suas modificações subjetivas, é que forma toda a realidade.

História. Devem ser articulados e rearticulados em função dos problemas vividos pela sociedade e pela educação nos diferentes momentos históricos. Plurais e procedendo de diferentes fontes, esses saberes são complementares e interdependentes. Permitem ao professor, em consonância com os interesses de seus alunos, exercer a sua profissão com maior autonomia. Nesse sentido, articulado com os problemas sociais vividos coletivamente, o trabalho escolar é uma oportunidade ímpar de observação crítica do mundo.

Desse modo, considerando os objetivos deste trabalho, buscamos mostrar, de forma prospectiva, que o movimento em prol da constituição dos *saberes da docência* é, seguramente, uma tentativa importante na luta política de recuperar a qualidade e o conteúdo do ofício do professor, esvaziado ou desqualificado pela introdução da racionalidade técnica no campo educativo e pelo controle burocrático por parte dos poderes estatais e, ainda, pelas péssimas condições em que se exerce a docência em diversos países do mundo, particularmente no Brasil. Trata-se de um requisito essencial para a profissionalização e a profissionalidade docente, um fator importante para a superação das tutelas que, historicamente, legitimaram e sustentaram a prática docente (NÓVOA, 1995). Todavia abandonar a “proteção” e o “amparo” da Igreja ou do Estado, seus tutores históricos, e, ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo mais simétrico com os conhecimentos produzidos no âmbito da universidade implicam em maior liberdade e autonomia na profissão, porém em maior responsabilidade. Trata-se de um grande desafio.

À Guisa de conclusão: dimensões éticas e morais da profissionalidade docente

De acordo com Contreras (2002), além da *competência profissional*, a profissionalidade docente deve ser pautada em uma perspectiva que envolve *obrigação moral* e *compromisso com a comunidade*. Defende que o significado pleno deste conceito – de profissionalidade docente – transcende, e muito, o sentido puramente técnico da instrumentação didática, e acrescenta que a mesma só pode ser desenvolvida pela combinação complexa de habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, falar de profissionalidade não significa simplesmente definir e descrever o “bom ensino”, “[...] mas também expressar valores e pretensões que se deseja

alcançar e desenvolver nesta profissão” (p. 74). O que está em jogo não são apenas os “direitos dos professores”, os interesses de uma corporação, mas os direitos da educação.

Adverte o autor, entretanto, que a obrigação moral e os compromissos éticos com a comunidade destinatária do processo educativo dificilmente podem ser assumidos se o professor não dispuser de competência profissional. Evitando polarizações infrutíferas do tipo competência técnica X compromisso social no interior deste debate, afirma que: “Só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências com os que se pode elaborar tais decisões” (CONTRERAS, 2002, p. 83). A preocupação contínua do professor com sua competência profissional é um dos ingredientes da obrigação moral e dos compromissos com a comunidade acima aludidos. Destarte, a ampliação da competência profissional é um aspecto fundamental a ser considerado no desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Ao mesmo tempo, prossegue o autor “[...] é consequência desses compromissos, posto que se alimentam das experiências nas quais se devem enfrentar situações, dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar” (p. 85).

A interdependência das instâncias que compõem a profissionalidade docente, aqui brevemente analisadas – *competência profissional, obrigação moral e compromisso com a comunidade* –, permite ampliar, seguramente, a visão e o entendimento do tema em debate. Dessa forma, o que se deseja, e neste trabalho defendemos, não é a constituição de um “docente infalível” e sim de um “docente sensível” ao contexto, sempre complexo, de sua prática. Desconectado de preocupações de ordem ética e social, o docente infalível está preocupado tão somente com o cumprimento eficiente de sua função, entendida como aplicação técnica dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos. Diferentemente, o docente sensível está atento aos interesses e aos valores dos alunos e da comunidade beneficiária de seu trabalho, isto é, está apto para adaptar seu conhecimento às características que o contexto de sua atuação requer.

A sensibilidade e a reflexão aqui destacadas não têm apenas componentes emocionais, já que dependem do conhecimento profissional do professor. Sem possuir um conhecimento profissional de qualidade, o professor, mesmo que queira fazer o melhor, cheio das melhores intenções, não pode “fazer o bem” a seus alunos – por estar diante de uma relação pedagógica

que, embora seja perpassada pela afetividade, não se reduz a ela. A sensibilidade às singularidades das situações vividas pelo professor em seu trabalho, voltamos a afirmar, não se faz no vazio e não pode ser produto da intuição ou inspiração transcendental de indivíduos, o que levaria, nesse caso, a uma mistificação da prática pedagógica. O conteúdo que proporciona tal sensibilidade deve ser guiado pela prudência – *phronesis*, no sentido de Aristóteles que segundo Gauthier *et al.* (1998, p. 357-358) não é somente um conhecimento teórico da ação certa, mas, também e sobretudo, a capacidade de agir bem.

A prudência comporta ao mesmo tempo um aspecto cognitivo, porque ajuda a discernir o deve ser, e um aspecto ético, porque leva a agir em função de valores (Brihat, 1996). Essa capacidade de agir bem se alimenta, portanto, da ética, mas também do intelecto. É por isso que o intelecto deve ser convenientemente dotado de conhecimentos. Para agir bem, não basta possuir uma moralidade sã, pois um desejo sem meios é um desejo ineficaz. [...] Mas é preciso que os desejos que dão origem a essa deliberação, a esse julgamento, sejam guiados pela ética (Aristóteles falaria em virtudes morais). De fato, meios que não fossem guiados pela ética (o meio-termo, o pensamento reto) somente poderiam conduzir a uma perversão dos fins educacionais.

Há, como podemos observar pelas análises dos autores que dão sustentação a este estudo, um veemente questionamento das concepções que conferem ao conhecimento científico a possibilidade de guiar, com segurança e prescritivamente, a prática profissional do professor. Não se despreza, logicamente, a importância do conhecimento científico no encaminhamento da prática. É imperioso, todavia, desenvolvê-la com sensibilidade e arte¹⁴. Neste sentido, valorizar o *saber docente* é aquilatar e cultivar a cultura profissional docente, o convívio social profissional dos professores como *lócus* de produção e socialização de saberes e de produção da própria profissão.

A história da instituição escolar se confunde de tal maneira com as questões afetas ao professor que a luta pela profissionalização e pela profissionalidade docente significa, longe de ser meramente interesse corporativista, uma luta pela melhoria e democratização da

14

Não é possível à profissionalização, como assegura Gorz (2005, p. 33), “[...] traduzir em conhecimentos, em procedimentos homologados, ou até em ciência, a totalidade dos saberes que os profissionais praticam. Um *resíduo*, mais ou menos importante, escapa à formalização. É porque não pode ser inteiramente ensinado, nem reduzido a um conhecimento formalizável, que o serviço profissional [e de maneira especial na educação] conserva a marca da pessoa que o exerce.”

educação escolar. Desse modo, revela-se a posição ética e política que assumimos neste trabalho: a constituição de um corpo de saberes para o ensino como base para os processos de profissionalização e do exercício da profissionalidade do professor deve estar articulada, necessariamente, a um projeto social maior, que – reconhecendo o papel essencial que a instituição escolar ainda exerce na vida de milhões de alunos, crianças, adolescentes e adultos, que estão em suas fileiras – esteja comprometido com as causas sociais. Nesse sentido, é possível resistir às forças de um profissionalismo corporativista ou individualista, de que nos alerta Contreras (2002), e afirmar, mais uma vez, o desejo de uma educação humanista e emancipatória.

Referências

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

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 55-69.

APPLE, M. **Os professores e o currículo:** abordagens sociológicas. Lisboa: Educa, 1997.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise de autoridade docente. **Cadernos Cedes,** Campinas, SP, ano 19, n. 47, p. 7-19, 1998.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BARRETO, V. Educação e violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação.** São Paulo: Cortez, 1992. p. 55-64.

BORGES, C.; TARDIF, M. Os saberes dos docentes e sua formação: apresentação. **Educação & Sociedade,** Campinas, SP, ano 22, n. 74, p. 11-26, 2001.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. V. Um olhar sobre a problemática do trabalho docente. In: COSTA, M. V. (Org.). **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-123.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 127-147.

DINIS, M. S. **Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início de carreira**. São Paulo: 1999, Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ENGUIITA, M. F. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 11-26.

_____, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 93-124.

_____, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

FRANCHI, E. P. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: _____. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 17-90.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.
- GAUTHIER, C. La política sobre formación inicial de docente en Quebec. **Revista de Educación**, n. 340, p. 165-185, 2006.
- GIL VILLA, F. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Campinas, SP: Papirus, SP, 1998.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.
- HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad – cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata, 1994.
- JESUS, S. N. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, ano 25, n. 48, p. 25-43, out. 2002.
- LAPO F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.
- LOPES, C. S. A violência nas escolas de Maringá – PR. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, Pr., v. 30, n. 1, p. 35-44, 2008. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2482>>. Acesso em 10 maio de 2014.

_____, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30042010-151609/pt-br.php>>. Acesso em: 10 de maio de 2014.

_____, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, Cedes, ano 22, n, 74, p. 77-96, 2001.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 129-147.

MONTEIRO, A. M. C. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. In: ANPED, REUNIÃO ANUAL. 26., 2003, Poços de Caldas. 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2003.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

_____, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

_____, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12 n. 34, p. 94-103, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

_____, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SANTOS, M. **A natureza do espaço; técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, Santiago-Chile, n. 99, p. 195-224, 2005.

STENHOUSE, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. **Revista de Educación**, Madrid, n. 277, p. 43-53, 1985.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E; M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. 3. reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 207-236.