

REFORMAS CURRICULARES E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: SABERES E PROFISSIONALIZAÇÃO

Maria Manuela Alves Garcia
UFPeI

garciamariamauela@gmail.com

O trabalho tem como tema uma discussão, na perspectiva da governamentalidade, do discurso e das políticas curriculares, sobre a questão da profissionalização docente presente nas reformas curriculares, que, desde os anos de 1990, vêm pautando o campo da formação inicial de professores no Brasil e no mundo. Mais especificamente, faz-se uma análise dos sentidos de profissionalismo e profissionalidade docente e das mudanças nos saberes da formação inicial que são privilegiados pela política oficial para a formação inicial em nível superior dos professores da Educação Básica. Tem-se por base os textos da legislação brasileira, aprovada no Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 2/2002 –, que instituíram a reforma dos cursos de Licenciatura no Brasil, no início deste século. Complementa-se essa fonte de dados com algumas observações que são o resultado de investigações que, ao longo da última década, vêm analisando os efeitos de recontextualização dessa política em cursos de licenciatura de diferentes universidades brasileiras, com o objetivo de avaliar os seus impactos nos currículos e na identidade profissional docente. Argumenta-se que a formação inicial dos/as docentes para que atuem na educação básica, no Brasil, vem-se pautando, do ponto de vista oficial, por uma racionalidade prática e instrumental, que reduz os saberes de caráter social e humanista nos currículos e acentua saberes e experiências de conhecimento de caráter mais pragmático e instrumental. Um aspecto positivo foi a de possibilitar uma permanência mais longa dos estudantes nas escolas de educação básica. Defende-se que as reformas educacionais brasileiras do início do milênio, no campo da formação inicial de professores, estimulam modelos de docência e ensino baseados na gestão de currículos e de processos de ensino definidos externamente às escolas e aos docentes. Os/as docentes são responsabilizados/as individualmente por seu próprio desenvolvimento e desempenho profissional. Em síntese, as mudanças nos currículos da formação inicial dos/as professores/as brasileiros/as apontam para a desintelectualização e a desprofissionalização da docência na educação básica.

Palavras-chave: Reformas curriculares; Formação Inicial de Professores; Profissionalização docente.

A formação de professores é, sem dúvida, um dos grandes temas e objeto dos investimentos das políticas educacionais em curso no país e no mundo. Sobretudo em países como o Brasil, de profundas desigualdades educacionais e ambiciosas metas no campo da educação básica a serem alcançadas em prazos exíguos, condição que baliza a entrada no reino dos países desenvolvidos, a formação profissional dos docentes tem sido um dos focos das políticas na busca de eficiência e qualidade para a escola básica.

Com inspiração em estudos de Michel Foucault e do campo das políticas educacionais e curriculares, faz-se, neste texto, uma leitura sobre a perspectiva de profissionalização docente presente nas reformas curriculares que, desde os anos de 1990, vêm pautando o campo da formação inicial de professores. Para isso, no desenvolvimento da argumentação destacam-se, em particular, os sentidos de profissionalismo e profissionalidade docente e as mudanças nos saberes da formação profissional docente que vêm sendo estimulados pela política oficial para a formação inicial dos professores da educação básica em cursos de licenciatura, de graduação plena, de nível superior, tendo por base os textos da legislação – Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 2/2002 – que instituíram a reforma dos cursos de licenciatura no início deste século. Complementa-se essa fonte de dados com algumas observações que são o resultado de investigações que ao longo da última década vêm analisando os efeitos dessa política em currículos de cursos de licenciatura, com o objetivo de avaliar os seus impactos nos saberes da formação inicial dos docentes e na profissionalização inicial dos docentes (DINIZ-PEREIRA, J. E.; VIANA, G. M., 2010; GARCIA, M. M. A. *et al.*, 2013).

Argumenta-se que essas políticas vêm estimulando formas de profissionalismo e profissionalidades docentes baseadas em uma performatividade pragmática, autorresponsável, autorreflexiva e autogerenciável, tendo a prática como tecnologia do eu (Garcia, M. M. A. *et al.*, 2013) capaz de possibilitar a construção de uma forma de subjetividade autônoma e autorreflexiva. Está em curso uma desintelectualização da formação de professores ou o estímulo a uma forma de profissionalização restrita que entende o professor ou a professora como um técnico, um *expert* na gestão do processo

de ensino e aprendizagem que acontece sobretudo no âmbito das salas de aula. Um/a profissional que tem como característica habilidades e competências muito específicas relacionadas ao processo instrucional, que devem ser desenvolvidas em contextos simétricos aos contextos onde esses futuros profissionais irão atuar, ou seja, sobretudo em contextos de prática de ensino escolar, de modo que essas habilidades e competências possam ser certificadas, monitoradas e auditadas através avaliações sistêmicas. Espera-se que esse professor-profissional seja capaz de autorresponsabilizar-se por seus desempenhos, mas também por sua formação e autoformação, sendo um eterno aprendiz em uma sociedade do conhecimento que exige um trabalhador flexível capaz de adaptar-se rapidamente a novos processos de trabalho e consumo em culturas e mercados altamente voláteis, ao mesmo tempo em que avançam as políticas que crescentemente racionalizam e uniformizam os currículos, retirando a autonomia e a responsabilidade docente sobre os mesmos.

3

Articulando uma perspectiva de análise

Nos desenvolvimentos a seguir trabalha-se com operadores analíticos oriundos das investigações de Michel Foucault (1990, 1995): governamentalidade, poder-saber e discurso. Inspirada nos estudos de Ball (1994, 2001, 2005, 2012), Popkewitz (1992, 1997), Lopes (2004), e outros autores, desenvolve-se uma compreensão de como as políticas são constituídas na articulação entre o macro e o micro, entre o global e o local, sendo ressignificadas em diversas instâncias do sistema educacional à luz das mentalidades, das culturas, das tradições e das histórias e recursos das instituições.

A produção das políticas educacionais e curriculares na atualidade situa-se no âmbito da moldura institucional de uma racionalidade neoliberal que busca uma conformidade da ordem social e dos indivíduos aos princípios do mercado e do chamado capitalismo pós-industrial, marcado pela globalização e pela revolução nos meios de comunicação e informação. As políticas públicas no campo da assistência social, da saúde e da educação, entre outras, são parte dos esforços de uma racionalidade governamental que tem como objeto de poder a gestão da vida de diferentes frações da população (Foucault, 2008).

O termo governamentalidade permite recortar um domínio específico de relações e práticas de poder referidas ao Estado, tal como este se constituiu a partir de meados do

século XVIII, ou seja, enquanto um Estado de governo. A governamentalidade faz referência ao campo estratégico das relações de poder que, sob a égide do Estado, estão implicadas na maneira como se conduz a conduta dos outros e de si próprio, tendo por alvo a população, e, crescentemente, ao longo da história, a regulação e a modulação de sua existência, material e subjetiva. A Pedagogia e o dispositivo da escolaridade obrigatória surgem no contexto da formação dos Estados Modernos como maquinarias que possibilitam certas formas de vida moralizadas, úteis e produtivas.

Pelo menos desde o final do século XIX e início do século XX, a pedagogia e as ciências da educação, bem como as reformas no campo do currículo, envolvidas com a questão da expansão da escolaridade pública e da melhoria do ensino, têm sido de algum modo acompanhadas de discursos e propostas acerca da *profissão* docente e da *profissionalização* dos professores. A gestão do trabalho escolar e da identidade docente é uma condição necessária à administração dos sistemas educacionais. (Lawn, 2001). As reformas educacionais e as políticas educacionais estabelecem condições e possibilidades para a emergência de certas formas de sensibilidade, estilos cognitivos e modos de agir dos docentes, seja nas escolas e nas salas de aula, seja em relação às negociações que estabelecem com suas autoimagens e representações acerca do que fazem e do modo como conduzem e administram a carreira profissional.

Os termos – profissão e profissionalização – são construções sociais que mudam no tempo, como ressalta Popkewitz (1992), cujos significados precisam ser examinados a partir dos seus contextos históricos e sociais. Neste tempo, esses termos remetem cada vez mais a processos de especialização e formação profissional dos docentes (inicial e continuada), baseados numa ordem prática e técnica, e a carreiras e condições de trabalho precarizadas e flexibilizadas. Cada vez menos, pensa-se o exercício da docência amparada numa forma de profissionalidade comprometida com uma ética pública e de ampla base intelectual, o que, certamente, tem contribuído para minar o *status* social e ocupacional dessa profissão.

Contemporaneamente, as formas de governo inventadas pela modernidade do século XVIII e XIX assumiram outras formas envolvendo parcerias e programas que vão além do próprio aparelho de Estado ou das fronteiras locais e nacionais. Diferentes forças políticas e sociais de modo colaborativo estão hoje ativamente envolvidas no esforço de regulamentar e calcular a vida em lugares próximos e/ou distantes, seja nos hospitais, nos

locais de trabalho, nas agências de segurança ou de prevenção do risco, nas escolas, etc. *Experts* reunidos em fóruns e agências internacionais, elaboram documentos e estabelecem marcos e metas a serem atingidos por políticas nacionais, que miscigenadas por realidades, valores, agências e significados locais, instituem ordenamentos que possibilitam certas formas de experiência e conhecimento para os agentes locais.

Em um cenário em que o Estado torna-se mínimo como agente social e provedor de bem-estar aos trabalhadores e à população, mas, por outro lado, máximo como agente regulador e auditor, governamentalizando outros agentes e instituições sociais nesse processo, no interior de uma lógica em que a forma da empresa e do mercado passam a enformar e a regular o conjunto de suas ações, os investimentos e os cálculos no campo da educação e do trabalho docente passam a se pautar por uma lógica econômica, em uma conjuntura de crise fiscal, de profunda concentração de riqueza e renda e consequente alastramento das misérias e desigualdades sociais. Num contexto globalizado com essas marcas, a necessidade de resolver a defasagem que os chamados países pobres e em desenvolvimento têm em relação aos seus sistemas educacionais, quando comparados aos países mais industrializados, torna-se uma pauta prioritária de várias agências transnacionais ou supranacionais como a UNESCO, a OREALC, a OCDE, o Banco Mundial, etc.

O discurso da globalização no Brasil e da necessidade de participação do país com equidade no mercado global tem sido um forte estopim das reformas no campo educacional desde a década de 1990, inclusive no campo da formação de professores. A educação, e a educação reformada, em especial, aparece associada à superação da miséria e do atraso, à empregabilidade, à diminuição da violência e do risco social, das desigualdades sociais e culturais, à inclusão digital e ao desenvolvimento tecnológico, envoltas em um discurso messiânico que perpassa alianças heterogêneas entre órgãos e agentes oficiais, públicos, estatais, da sociedade civil, governamentais, não governamentais, privados, filantrópicos, assistenciais, educativos, etc. Desde esses anos todos os níveis e modalidades da educação no país têm sido objeto de políticas e programas que seguem orientações e metas estabelecidas de modo exógeno. Ainda que as interações entre o global e o local exijam considerações complexas e dinâmicas, como certos princípios e orientações são estabelecidos de modo exógeno e ressignificados em contextos locais.

A política educacional e curricular é ao mesmo tempo texto e discurso. Textos materializados na legislação oficial que abrangem um conjunto de saberes, tecnologias, instituições, sujeitos, etc., que balizam a organização dos currículos, indicam os saberes da formação profissional, os tempos e a duração dos cursos e a emergência de modos particulares de ser professor. Na perspectiva do discurso, a política é um espaço contestado, de constituição e produção de relações de saber e de poder que visam objetivos particulares de governo das instituições escolares e seus sujeitos.

Como texto, as políticas são representações codificadas e decodificadas de modos complexos. Os textos das políticas são o resultado de compromissos variados, de relações de força entre diferentes posições, o que os torna por vezes obscuros, omissos, incompletos e sempre abertos à significação. Os textos das políticas definem a substância dos conflitos, identificam os lugares que devem ser ocupados pelos agentes escolares, distribuem e redistribuem as relações de poder, exigindo um esforço constante por parte de seus autores para fixar-lhes o sentido e assegurar a correta leitura do texto. Os textos das políticas são constantemente trabalhados e alterados em diferentes arenas da política, suas propostas e intenções são reorientadas no confronto com problemas como os recursos financeiros e humanos disponíveis, a mentalidade dos agentes, a força da tradição, etc. O conceito de recontextualização, desenvolvido por Bernstein, B. (1998), é reapropriado no campo destes estudos para nomear os processos de ressignificação implicados na construção das políticas curriculares.

Ainda sobre as relações entre os textos da política e os contextos da prática, diz Ball (1994) que os textos não falam claramente o que deve ser feito, mas criam circunstâncias nas quais é possível decidir entre um leque de opções possíveis. As políticas transformam algumas das condições sob as quais se trabalha, mas não modificam todas as circunstâncias. As políticas são ações sociais criativas e o resultado de conflitos entre interesses no contexto, não podendo ser lidas a partir exclusivamente dos textos.

Como discurso, a política curricular conecta necessidades de gestão e administração da população com as aspirações e expectativas individuais e está implicada em uma política de verdade e conhecimento na sociedade. O discurso tem conexões profundas com o desejo e o poder e tem efeitos de verdade, pois são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que tratam” (Foucault, 1995). As políticas são sistemas

de práticas e um conjunto de éticas e valores implicados na produção de certas formas de sociabilidade, subjetividade e trabalho. Considerar as políticas como discurso significa estar atento às relações de poder-saber que são instituídas, modificadas ou deslocadas, e mapear seus efeitos seja na prática pedagógica ou na estrutura escolar, nos padrões de acesso e oportunidades sociais.

No discurso incorporado nos textos das políticas que reformaram os cursos de licenciatura no início do milênio estão implicadas formas de raciocínio que instituem uma geografia do espaço social e pedagógico da formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil, indicando suas mazelas e perigos e anunciando suas esperanças e possibilidades. Essas formas de raciocínio dividem e capacitam os professores e as professoras e seus formadores para a ação e a participação no mundo da escola e do trabalho docente, privilegiam determinados saberes e concepções de formação em detrimento de outros.

Os textos da política são tomados não como elementos reais e positivos que afirmam intenções, propósitos e vontades dos sujeitos, mas como veículos de práticas discursivas que estão imbricadas em sistemas de classificação que são culturais e históricos. Os discursos educacionais incorporados nos textos da reforma incorporam e instituem modos de raciocínio sobre a escola e o trabalho docente, promovem sistemas de inclusão e exclusão, permitindo distinções, categorias e diferenciações aplicadas aos objetos e aos sujeitos educacionais.

Profissionalismo docente na legislação curricular: efeitos nos saberes da formação e na profissionalização inicial dos docentes

A legislação preconiza o professor como profissional do ensino que tem como núcleo de sua tarefa o processo de ensino e aprendizagem e a gestão da sala de aula, estando atento à diversidade dos alunos, ao seu enriquecimento cultural, utilizando metodologias e estratégias investigativas e recursos de apoio didático que garantam o desenvolvimento dos conteúdos curriculares estabelecidos, estimulando hábitos de colaboração e trabalho em equipe entre os alunos. A docência, diz o Parecer CNE/CP 009/2001 que justificou e lançou os fundamentos da reforma dos cursos de licenciatura no início do milênio, deve ser a base da formação tendo no horizonte as mudanças na

organização pedagógica e curricular da educação básica e articulando teoria e prática (BRASIL..., 2001a, p.4-5).

A legislação que reformou os cursos de licenciatura veio na esteira das modificações na educação básica introduzidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no final dos anos de 1990. O texto introdutório dos Parâmetros era muito claro ao indicar que o sucesso da nova política e a mudança do quadro da má qualidade do ensino da escola básica era centralmente uma questão da “má qualidade da formação que tem sido ministrada” (PCN, p.30), indicando a urgência de se rever os currículos da formação profissional dos docentes em termos de conteúdo e metodologia.

O discurso do texto política curricular oficial que reformou os currículos de licenciatura, mesmo utilizando certos axiomas ou enunciados caros aos movimentos pela formação do educador característicos da década de 80, de exaltação do professor como produtor do currículo e articulador cultural; na associação com enunciados e proposições de outras políticas e textos legislativos que instituem outros ordenamentos e finalidades nos currículos, resulta na produção de sentidos contraditórios. A legislação fala em autonomia e participação dos professores na elaboração curricular, mas instituiu exames nacionais de avaliação da Educação Básica e do Ensino Médio; preconiza o aperfeiçoamento profissional e a formação continuada, mas o que se observa são as imensas dificuldades que os professores da Educação Básica enfrentam para obterem licenças de suas rotinas de trabalho para qualificações de curto ou longo prazo; a legislação indica qualificação profissional de alto nível, mas institui a pedagogia das competências e a epistemologia da prática como os fundamentos da matriz curricular na formação inicial dos professores, etc.

A interdiscursividade é um aspecto que deve ser considerado nas múltiplas relações entre as políticas educacionais e curriculares, neste caso entre os textos das legislações curriculares que versam sobre a formação de professores e os currículos da Educação Básica. Ao considerar o conjunto das políticas docentes e curriculares instituídas para esses níveis de ensino pode-se concluir por suas fortes características regulatórias e conservadoras, sobrepondo-se a seus enunciados emancipatórios e iluministas. Se emergem aqui e ali anúncios e enunciados que remetem aos discursos das pedagogias críticas e progressistas que pautaram a defesa de uma escola democrática e popular nos anos de luta pela redemocratização da sociedade brasileira que caracterizou

a década de 1980, a tônica das propostas em termos da organização dos currículos e do trabalho docente são de cunho gerencialista. Os professores são reduzidos à tarefa de executores eficientes de currículos e pacotes instrucionais previamente estabelecidos, por cujos resultados serão devidamente cobrados e recompensados (ou não!!!) através de adicionais salariais de tipo bônus que caracterizam um tipo de trabalho precarizado e flexibilizado.

O Parecer CNE/CP 9/2010 incorpora algumas teses que a ANFOPE vem defendendo desde sua criação em 1990 – a defesa da docência como base da formação do educador e de uma base comum nacional, ideias presentes no campo da formação de educadores desde 1980, quando foi criado o Comitê Nacional Pró-formação do Educador, em meio às tentativas que os movimentos de docentes e de crítica educacional faziam para retirar das mãos do Estado as iniciativas de reformulação dos cursos de formação dos educadores.

Nesses anos, os documentos oficiais, que recolhiam as posições das instituições e entidades participantes nos seminários regionais sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos Para a Educação, definiam o professor de modo mais recorrente como um educador, no interior de um discurso que enfatizava a educação como ato político que deveria estar engajado na emancipação das consciências e da sociedade. **Educador**, defendia a crítica naqueles anos, **é todo aquele profissional que desenvolve ações educativas que podem ter “múltiplas funções”, “dentro ou fora do sistema escolar**, sem prejuízo de quaisquer especialidades.” [grifos meus] (MEC/SESu, 4 a 8/10/1982, p.9). É:

o profissional que domina um conteúdo específico, **conhece e sabe utilizar técnicas e recursos didáticos** e **é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre.** (MEC/SESu, 1982) [grifos meus]

É interessante observar comparativamente como nesses anos era definida a profissionalidade docente e as demandas em termos dos saberes necessários para a profissionalização dos professores quando se tratava da formação inicial. Em pouco mais de 30 anos outro senso comum, outro discurso hegemonizou o pensamento no campo, conquistando mentes e corações antes mais críticos e radicais. A base comum à formação de todos os profissionais da educação era entendida como uma “ampla e sólida base de

formação geral e pedagógica” à qual deveria ser articulada a formação específica para atender os diferentes campos de trabalho.

O discurso atual das políticas oficiais para a formação do educador da educação básica é também defender a docência como base da formação, mas definida em termos do ensino ou do processo instrucional capaz de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos, expresso na forma de desempenhos mensuráveis e dados estatísticos. A ação do professor é significada como pertinente à sala de aula e ao processo instrucional, à definição dos projetos curriculares da escola e a todos os aspectos e âmbitos que estão referidos ao processo de ensino, implicando o estreitamento dos vínculos com o conjunto da escola e da comunidade. O professor é responsabilizado por sua formação e autoformação, estimula-se o aprendiz para toda vida e empreendedor de si próprio. A reflexão e a autorreflexão na ação é a racionalidade instrumental (instrucional) dessa pedagogia que pretende formar o professor prático reflexivo.

O axioma da docência como base da formação do educador é um enunciado diferente nos textos da ANFOPE. O educador é sim definido enquanto um profissional do ensino, mas a docência é trabalho pedagógico e é trabalho social e político, compreendido como uma totalidade que requer, para isso, uma

sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (...) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. (ANFOPE, 2000, p.11).

A formação dos professores tem então de ser ampla “com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (...).” (ANFOPE, 2000, p.9).

Já a formação profissional dos docentes é entendida, nas políticas educacionais contemporâneas, como “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.” (BRASIL..., 2001a, p.29).

A formação profissional é entendida do ponto de vista da legislação como a fabricação de um funcionário que irá exercer suas funções no quadro da administração do Estado, atento ao mandato das políticas educacionais e curriculares propostas pelo Estado

e atento às formas de regulação do trabalho escolar e docente, especialmente através dos exames nacionais e da certificação de professores, baseados nos referenciais curriculares e na aferição das competências. Há uma conexão estreita entre as mudanças nos processos de formação dos professores e as demandas do Estado relativas ao êxito da escola brasileira de educação básica, definido pela melhoria dos índices de desempenho da população escolar desse nível de ensino, medido por sistemas de avaliação padronizados nacionalmente.

As definições que posicionam o professor como um especialista na gestão da aprendizagem de seus alunos submetem o profissionalismo e a profissionalidade docente às metas oficiais para a educação básica brasileira, estabelecidas pelos governos das últimas décadas em consonância com organismos transnacionais como a OCDE, a OREALC/UNESCO, que se utilizam de sistemas de comparação com os países mais desenvolvidos e industrializados.

A ênfase na formação prática e na pedagogia das competências estão entre as principais diretrizes que fazem parte da agenda internacional para as reformas na formação de professores nos países que recebem auxílio técnico e financeiro de organismos como a UNESCO e o Banco Mundial. (Maués, O. C., 2003; Maués, O. C.; Camargo, A. M. M. de, 2014). A primazia da prática aparece ao lado da importância da formação continuada e na proposta de um modelo de “universitarização” da formação que defende o aproveitamento e a validação das experiências anteriores e a prioridade do aprendizado prático-técnico da docência em locais o mais próximos dos locais onde é efetivamente exercida, ou seja em contextos escolares, ou de simetria invertida. O ideal formativo do docente prático reflexivo é a síntese dessa proposta.

A fé quase que inabalável em um tipo de saber tácito que se desenvolve nas experiências do cotidiano, pauta os requerimentos de qualidade dos processos formativos dos docentes e fortalece o argumento de que os currículos de licenciatura têm sido muito teóricos, conteudistas, desvinculados das realidades escolares de massa ou ainda, segundo alguns mais conservadores, recheados de ideologias de esquerda. Sob essas premissas e a carência de professores no continente africano e nos países em desenvolvimento para atender as demandas de universalização dos sistemas nacionais de ensino que se edificaram no pós-colonialismo (Moon, 2008), erigiu-se a prática como a fonte dos saberes docentes que realmente interessam na formação e fazem a diferença na

constituição da competência dos professores para gerenciar o ensino e avaliar o rendimento escolar. Esses argumentos e propostas têm tal poder de convencimento que de modo mais radical ou híbrido aparecem em diferentes propostas e modalidades de educação e formação de professores, tanto no Brasil como no mundo. Programas como o PIBID¹, o Teach For America (TFA)², o Teach For All³, para citar alguns que atualmente são alvos inegáveis de simpatia e sucesso quase que incontestáveis, são exemplos desse tipo de proposta.

Essa forma de profissionalismo e profissionalidade aparece ainda no texto curricular oficial quando indica os saberes que devem fazer parte da educação do professor nos cursos de licenciatura, de nível superior. O discurso curricular oficial consagra uma pedagogia centrada nas competências, definidas como “saber-fazer”, ações e “formas de atuação”, conhecimentos e habilidades que são mobilizadas “em situação”, na resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem. Os saberes da formação são descritos em termos de competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e, por último, as referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL..., 2001a, p. 41- 44).

Além das competências o texto do CNE indica também os conhecimentos que devem participar do desenvolvimento profissional dos futuros professores durante a formação inicial. São, na verdade, os denominados saberes docentes, que incluem os conhecimentos profissionais ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes disciplinares e curriculares e os saberes experienciais. O texto do CNE enumera-

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Criado em 2007 com a expansão das atribuições da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), o PIBID visa incentivar a formação de professores para a educação básica e elevar a qualidade da formação inicial fornecendo bolsa aos licenciandos e inserindo-os no cotidiano das escolas da rede pública desde o início de sua formação, estimulando-os a experiências inovadoras, sob a supervisão de professores da licenciatura e de professores da escola.

² Criado em 1989 por Wendy Kopp, quando estava no último ano da Universidade de Princeton, o TFA reúne empresas privadas e fundações de diversas naturezas com o objetivo de encontrar uma solução para o fracasso das escolas pobres e a escassez de professores nas escolas urbanas e rurais dos E.U.. Para tanto desenvolve programas alternativos de treinamentos de professores, recrutando jovens talentosos estudantes egressos dos melhores cursos e universidades públicas e privadas. Além de serem cursos rápidos, condensados, uma parte significativa do treinamento desses estudantes dá-se já no contexto da prática ao lado de professores mais experientes.

³ A versão globalizada do Teach For America.

os do seguinte modo, entre os quais figura o conhecimento advindo da experiência como um campo de saber autônomo: “Cultura geral e profissional”; “Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos”; “Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação”; “Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino”; “Conhecimento pedagógico”; “Conhecimento advindo da experiência” (BRASIL..., 2001a, p. 44-49).

Nesse conjunto de conhecimentos, os saberes experienciais são efetivamente privilegiados, pela ênfase nas competências, na reflexão na ação, na solução de problemas e na metodologia de projetos como estratégias didáticas recomendadas. Mas é sobretudo pela matriz curricular proposta pela Resolução CNE/CP 2/2002 que a prática adquire um lugar de relevância no curso da formação. Esta matriz curricular, ao definir os componentes obrigatórios da formação e a distribuição do tempo mínimo do curso de licenciatura (2.800 h), aloca 400 h para o componente do estágio supervisionado e outras 400 h para o que denomina de prática como componente curricular (PCC). Sendo as demais, 1800 h, destinadas a “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e dedicadas às atividades de ensino e aprendizagem” e 200 h para outras atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, como participação em monitorias, pesquisas, eventos, etc. (BRASIL,2002).

Para fugir de um modelo curricular que reservava a formação pedagógica e o estágio curricular supervisionado para os semestres finais da duração do curso, como era, por exemplo, no esquema curricular vigente até o final da década de 1990, a legislação ampliou não só o tempo do estágio curricular supervisionado para 400 horas, mas instituiu também mais 400 horas de prática como componente curricular. O conhecimento que advém da experiência, e a reflexão na ação, é sem dúvida um dos pilares mais importantes da pedagogia oficial para a formação de professores. Desde esse ponto de vista, a legislação incorporou as premissas que têm vigorado nos últimos anos no campo das discussões e da literatura especializada sobre o profissionalismo docente e os saberes docentes, que atribui um valor excepcional aos conhecimentos experienciais e ao conhecimento tácito (SCHÖN, D. 1997, 2000; GAUTHIER, C., 1998; NÓVOA, A.1997; PIMENTA, S. G.2011; TARDIF, M. 2002).

A exaltação da experiência ou do conhecimento da experiência como um campo de saber da formação profissional dos docentes é explicada pelo Parecer CNE/CP009/2001 quando diz o que entende por conhecimento da experiência:

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor. (BRASIL..., 2001a, p.49)

14

Essa passagem do texto curricular oficial supõe um conhecimento que brota espontaneamente e de modo imediato da experiência profissional, como se a significação ou a conceitualização dessa experiência para o sujeito aprendiz dispensasse, mesmo que de modo rudimentar, qualquer forma de linguagem ou de conceitualização. O processo de significação implica o uso da linguagem e todas as formas de prática social são atravessadas pela linguagem.

E o documento diz ainda logo a seguir:

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado. (BRASIL..., 2001a, p.49)

O texto considera que a prática de ensino ou o exercício da docência gera necessariamente um conhecimento de valor para quem está aprendendo a ser professor e que, colocar os alunos precocemente nessas situações no curso de sua formação, pode ser um meio de enfrentar os problemas que vêm vivendo as licenciaturas. Nesse sentido há um certo enfoque pragmatista nesse argumento. O conhecimento teórico é admitido e tem lugar no extrato anterior quando encontra fins úteis e instrumentais: iluminar e esclarecer a prática e a experiência. Essas formulações e divisões entre teoria e prática, entre experiência e teoria, contraditoriamente, termina por reforçar dicotomias e divisões que a própria reforma critica e pretendia superar.

Uma forma de profissionalismo preocupada com uma performance do professor centrada no processo instrucional aparece ainda no Parecer CNE/CP 009/2001 quando se trata de caracterizar o tipo de pesquisa que deve pautar o trabalho docente. O professor, além de ensinar, deve ser um pesquisador cotidiano do (seu) processo de ensino a fim de desenvolver tecnologias pedagógicas e didáticas e currículos mais eficientes:

a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. (BRASIL..., 2001a, p.35)

15

O tempo e o objeto da pesquisa confundem-se com o tempo e o objeto do ensino. Ou seja, tanto a pesquisa como o ensino devem ter como foco os processos de transposição didática. O documento deixa subentendido, pelo apagamento das diferenças, que ensinar e pesquisar são atos concomitantes, regidos pelas mesmas regras, pelos mesmos tempos, pelos mesmos espaços educacionais e institucionais e regras, com ordenamentos e instrumentos muito semelhantes. É suposta uma identidade de processo e finalidade entre o ensino e a pesquisa que pode ser objeto de longas discussões e de inúmeras ressalvas. Com essas formulações restringe-se o professor a um tipo de pesquisa “útil”, que atende justo a demandas da prática e a elas se submete com todas as suas vicissitudes e interesses imediatos, nem sempre pautados pela crítica, pela visão de futuro, pela criatividade intelectual e a imaginação mais radicais.

Ao conferir identidade e terminalidade própria aos cursos de bacharelado e licenciatura, a legislação termina por reforçar a dicotomia entre o pesquisador e o professor, ou entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada. Ao bacharelado, reserva-se o preparo propedêutico para a pesquisa acadêmica, e à licenciatura, um tipo de pesquisa aplicada ao ensino que tem no horizonte o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas e didáticas mais eficazes para a educação básica. A transposição didática aparece no texto legislativo como o problema central que deve ocupar os professores em suas investigações.

Como se pode observar, tanto no que se refere à proposição dos saberes que devem fazer parte da formação inicial dos docentes, como das tecnologias didáticas e do tipo de pesquisa que os currículos de licenciatura devem estimular, há nas normativas oficiais uma obcecação por um tipo de conhecimento instrumental e/ou técnico na

profissionalização inicial dos docentes: o futuro professor deve ser produzido através de saberes práticos e úteis, que atendam a demandas da prática do ensino e do fazer docente, dos currículos e das organizações escolares tais como estão configurados pelas políticas educacionais atuais, que avançam para ordens de racionalização e controle crescentes.

É o aprisionamento do futuro no presente. Tratar da formação de uma geração de professores e professoras que terá a seu encargo a responsabilidade da educação e da elevação cultural das novas gerações, atentos exclusivamente às demandas imediatas de um tempo histórico em grande parte reificado pelo mercado e seus artefatos materiais e simbólicos, é eliminar a possibilidade da crítica e da imaginação mais lúcida e criativa que o trabalho intelectual e a reflexão sistemática e “desinteressada” são capazes de possibilitar acerca do futuro e da escola.

16

Reflexões finais

Pelas observações anteriores e de estudos que têm se dedicado a problematizar e observar os efeitos nos currículos dos cursos de licenciatura, em nível superior, que resultaram das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, pode-se concluir que está em curso um movimento de despotencialização e desintelectualização da formação inicial dos professores e das professoras da Educação Básica. (FREITAS, H., 2002; DINIZ-PEREIRA, J. E. ; VIANA, G. M. 2010; GARCIA, 2010; GARCIA, M. M. A. *et al.*, 2013; MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. DE, 2014).

A um pouco mais de uma década de reformas nos cursos de licenciatura, decorrentes da legislação curricular do início do milênio, investigações baseadas em estudos de casos têm indicado que as mudanças em contextos locais vêm enfrentando dificuldades, frustrando as intenções da própria legislação, por alguns considerada bastante avançada em sua concepção curricular e especialmente na proposição da prática como componente curricular como eixo da formação.

A matriz curricular oficial possibilitou avanços nos currículos do ponto de vista que os alunos vêm sendo colocados de modo mais precoce em contato com as escolas e com a prática docente, quando comparados com os currículos anteriores à reforma do início da década de 2000. No entanto, os estudos observam que, apesar dessas vantagens, os currículos, ao incorporarem as diretrizes oficiais e sua extensa carga horária de prática e estágio supervisionado (800 h), ficaram marcados por saberes mais pragmáticos

relacionados à aplicação de técnicas e recursos (Costa, F. F., 2012), sendo levados à exclusão de saberes pedagógicos de cunho mais humanista e relacionados às ciências básicas da educação (Garcia, M. M. A. *et al.*, 2013). Como também alguns currículos foram levados a excluir disciplinas e conteúdos relacionados ao conhecimento disciplinar específico que eram objetos de ensino das licenciaturas investigadas (Garcia, M. M. A., 2010; Garcia, M. M. A. *et al.*, 2013). Esses aspectos reforçam a tese de um viés pragmata e empirista da política curricular oficial proposta para a formação inicial de professores.

Há indicadores de que as mudanças propostas pelo texto da política curricular oficial foram recontextualizadas nas instituições formadoras a partir de uma tradição curricular fortemente disciplinar vigente nos currículos de licenciatura, sem conseguir alterar substancialmente as velhas concepções e práticas pedagógicas e o modo como vinham acontecendo os estágios: o estágio continua sendo entendido como lugar de verificação e de aplicação da teoria que se aprendeu no curso da formação; ainda o mais comum é a ausência ou a fragilidade de projetos de cooperação entre a universidade e as escolas e/ou os sistemas de ensino na organização e no acompanhamento dos estágios e dos alunos estagiários. (COSTA, F. F., 2012; GARCIA, M. M. A *et al.*, 2013)

Outros estudos indicam ainda (Diniz-Pereira, J. E.; Viana, G. M., 2010) que as reformas dos cursos de licenciatura, mesmo com a exigência legal de estruturas curriculares com identidades e terminalidades próprias, superando o antigo modelo três mais um que inspirava a organização curricular vigente até o início de 2000, têm tido dificuldades para alterar a cultura concorrencial de profundo desprestígio e menor status acadêmico da licenciatura frente aos cursos de bacharelado. Separaram-se os cursos⁴, as ofertas de vagas, mas as licenciaturas continuam subsumidas pela cultura dos cursos de bacharelado. Seja pela força da tradição e da história da formação de professores no ensino superior brasileiro, da mentalidade e *habitus* de seus professores, alunos, departamentos, e/ou do lugar inferior que ocupa a educação e a pedagogia como objetos de estudo nas hierarquias do campo científico e acadêmico-universitário, etc.

⁴ Em alguns casos, como o da Educação Física, a separação da licenciatura e do bacharelado imposta pela Resolução CNE/CP n. 1, de 18/02/2002 foi objeto de profundos dissensos entre os profissionais do campo. A Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, inconformada com a fragilização da formação inicial dos seus profissionais acarretada pelo fracionamento das duas habilitações, em 2011 voltou a rearticular em um único curso as duas habilitações (NETO, V. M., *et al.*, 2012).

Conclui-se, então, dizendo mais uma vez que as reformas na formação inicial de professores acentuam os saberes práticos e técnicos nos currículos de formação e a autorresponsabilização docente, na forma de competências e habilidades mensuráveis e facilmente mobilizáveis e no estímulo a uma forma de subjetividade prática autorreflexiva. Ainda que a tradição curricular e de planejamento dos professores formadores no ensino superior resista a essa tendência, das competências, pois tradicionalmente os conteúdos são o foco do processo de ensino e do trabalho docente nesse nível de ensino, a política de exames nacionais e de certificação docente, ao lado dos efeitos da reforma sobre os saberes da formação profissional nos currículos das licenciaturas, tende a reforçar esse rumo. Nesse sentido, apesar do aparente paradoxo, há que se caracterizar a tendência atual do movimento da formação inicial de professores como um processo de desprofissionalização docente (Jedlicki, L. R. ; Pino, M. 2010), ou ainda, como preferem outros autores, como a emergência de formas de pós-profissionalismo (Ball, 2012), envolvendo condutas cuja característica é a obediência a uma racionalidade técnica e instrumental, no contexto de um Estado gerencialista

É no interior desse sistema de pensamento e reflexão que se pode situar a sedução que o discurso pedagógico de nosso tempo tem pelo ideal do desenvolvimento profissional de um docente autônomo e autorreflexivo. É esse mesmo ideal que se precisa submeter à crítica para instituir e tornar possível no presente e no futuro as radicalidades e as diferenças na formação de professores e na escola.

Referências

ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 2000. Documento final. X Encontro Nacional. Brasília.

BALL, S. 1994. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. *Education Reform; a critical and post-structural approach*. Buckingham / Philadelphia, Open University Press, p.14-27.

_____. 2001. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*,1(2):99-116.

_____. 2005. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. 35(126): 539-564.

_____. 2012. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*,7(1):33-52.

BRASIL. 2001a. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2004.

BRASIL. 2002. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 3 mar. 2004

BRASIL. 2001b. Conselho Nacional de Educação. BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. 2002. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.> Acesso em: 3 mar. 2004

COSTA, F. F. 2012. Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas! IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formação_de_Professores/Trabalho> Acesso em: 04/12/2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. ; VIANA, G. M. 2010. A atual reforma das licenciaturas na UFMG e as lutas concorrenciais no campo universitário. In: ROCHA, S. A. da (Org.). *Formação de Professores: licenciaturas em discussão*. Cuiabá: EdUFMT, v. 1, p. 15-24.

FOUCAULT, M. 1990. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. 9 ed, Graal, p.179-191.

_____. 1995. *A arqueologia do saber*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 239 p.

FREITAS, H. 2002. Formação de professores no Brasil; 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, 23(80):136-167.

GARCIA, M. M. A. 2010. Textos e contextos na reforma das licenciaturas: o caso da UFPEL. *Educação & Realidade*. 35(2): 229-252.

GARCIA, M. M. A. *et al.* 2013. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. *Educação em Revista*, 29(3):233-264.

GAUTHIER, C. 1998. *Por uma teoria da Pedagogia*; pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, Editora da UNIJUÍ, 480 p.

JEDLICKI, L. R. ; PINO, M. 2010. Desprofissionalização docente (Verbete). In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. (Orgs.) *Dicionário de Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, CD-ROM.

LAWN, M. 2001. Os professores e a fabricação de identidades. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>. Acesso em: 19/12/2011

LOPES, A. C. 2004. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*.(26):109-118.

MAUÉS, O. C. 2003. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, (118):89-117.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. de. 2014. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(1):77-91. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991013>. Acesso em: 18/07/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 2001. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília, 126 p.

MOON, B. 2008. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educ. Soc.* , 29(104): 791-814.

NETO, V. M. *et al.* 2012. Formação de professores de Educação Física: um projeto que revê a relação entre licenciatura e bacharelado. XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - UNICAMP – Campinas. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0063s.pdf. Acesso: 03/03/2013.

NÓVOA, A. 1997. Formação de professores e formação docente. In: _____. (org.) *Os Professores e a sua formação*. 3 ed. Lisboa, Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, p.15-34.

PIMENTA, S. G. 2011. *O Estágio na Formação de Professores*: unidade teoria e prática? 10 ed., São Paulo, Cortez, 200 p.

REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA EDUCAÇÃO: Síntese dos documentos apresentados e elaborados nos seminários regionais/ 1981. MEC/SESU. Rio de Janeiro, 4 a 8 de outubro de 1982.

SCHÖN, D. 1997. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa, Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, p. 79-91.

_____. 2000. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 256p.

POPKEWITZ, T. S. 1992. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, p.35-50.

_____. 1997. *Reforma educacional; uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre, ARTMED, 294p.

TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ, Vozes, 325p.