

PROFISSÃO DOCENTE E PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE DESQUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

TEACHING AS A PROFESSION AND THE PROPOSALS FOR A CONTINUOUS TEACHER TRAINING: CONSIDERATIONS ON THE PROCESSES OF NON-QUALIFICATION OF THE TEACHER'S TASK

Marlice de Oliveira e NOGUEIRA¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é fomentar um diálogo com discussões estabelecidas por diversos autores, no Brasil e em outros países, sobre a profissão docente e os processos formativos vividos pelos professores no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Profissão Docente; Escola; Formação Continuada.

ABSTRACT

The objective of this article is to promote a dialog with discussions established by several authors, both in Brazil and in other countries, about teaching as a profession and the training processes experienced by the teachers in the school routine.

Keywords: *Teacher Profession; School; Continuous Teacher Training.*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é fomentar um diálogo com discussões estabelecidas por

diversos autores, no Brasil e em outros países, sobre a profissão docente e os processos formativos vividos pelos professores no interior das escolas. O texto busca, então, articular alguns aspectos da história da constituição da

¹ Mestre em Educação pela PUC-MINAS. Docente, Faculdade de Pedagogia, Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC. Juatuba, MG. E-mail: <nogueira_mar@uol.com.br>.

profissão docente no Brasil com as discussões atuais sobre as dificuldades impostas ao trabalho do professor e o posicionamento da escola como locus de formação continuada dos professores.

Estamos vivendo a emergência de uma intensa discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores. Em quais espaços deve ocorrer a formação dos professores? Como a formação inicial pode, efetivamente, abarcar a complexidade da profissão docente? Em quais espaços ocorrem as aprendizagens sobre o ensinar? Como são construídos os conhecimentos e saberes pedagógicos e disciplinares? As análises contemporâneas da formação do professor representam uma tentativa de negação ou superação da metanarrativas (grandes explicações que buscavam “darem conta” da vida social universal) na busca dos saberes locais e particulares: o que retrata a nossa era – um tempo contraditório e repleto de diversidade, transformação e ambigüidade. Todavia considero importante não perdermos de vista uma análise histórica da constituição da profissão e, ao mesmo tempo, uma análise crítica das condições imperativas para o trabalho do professor no interior das escolas. Trata-se de análises que podem contribuir para uma compreensão mais ampla do trabalho e da formação docente nos tempos atuais.

Para melhor compreender e dialogar com as discussões atuais sobre a formação do professor no seu local de trabalho - uma formação continuada e prática -, torna-se necessária, inicialmente, uma breve análise da trajetória histórica vivida pelos professores no Brasil. Para tanto, busco focalizar o trabalho dos professores primários (ou seria melhor dizer, professoras primárias) e o intenso processo de feminização do magistério. Na segunda parte do texto, pretendo trazer à tona as especificidades dos processos de intensificação e precarização do trabalho do professor em continuidade às discussões sobre os processos de feminização. Uma visão crítica desses processos contribui para a construção de um olhar mais reflexivo sobre o trabalho docente nos dias de hoje. Finalmente farei uma análise do trabalho do

professor a partir das discussões atuais sobre a formação continuada e sobre a escola como locus de formação.

A elaboração deste texto exigiu-me muitas leituras na busca de compreender os processos de formação continuada vividos pelos professores no cotidiano de seu trabalho. Meu interesse no campo da formação de professores advém da minha trajetória como professora da rede pública estadual no ensino primário e na articulação com essa prática, da minha atuação profissional atual como formadora de docentes, tanto nos cursos de Pedagogia como Normal Superior. Além disso, durante a construção de minha pesquisa de mestrado, focalizando a prática do currículo no interior da sala de aula, muitas questões sobre os processos cotidianos da formação do professor e sua interseção com a recontextualização dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos operada no interior da complexa relação pedagógica foram tomando lugar nas minhas reflexões.

Sendo assim, acredito que uma busca constante de compreensão ampliada sobre a formação e o trabalho do professor pode cumprir o papel de clarear e delimitar novos olhares sobre a prática docente e a (re)produção de conhecimentos nos espaços escolares, abrindo caminhos para uma construção, possivelmente mais real, dos processos de formação continuada dos professores em nossas escolas.

Magistério e gênero: complexidade histórica

A desvalorização do trabalho docente é um processo intensamente vivido no Brasil desde os tempos iniciais da emergência do trabalho do professor e, principalmente, a partir do século XIX. No interior desse processo de desvalorização, outras questões estão inseridas e se interpenetram: a relação entre gênero e magistério também não é recente e já esteve presente fortemente nesses tempos.

De acordo com Nunes (1985), o processo de feminização do magistério no Brasil tomou

lugar num momento em que o campo educacional se expandia em termos numéricos. O espaço urbano se constituía como um espaço social e político e a industrialização impactava a vida social no Brasil trazendo, novas exigências para as políticas públicas educacionais e sociais. Aliando-se a essa demanda de mão-de-obra, o discurso oficial construía-se fundamentado em explicações que consideravam a presença feminina como a mais apropriada para o magistério primário, atrelada às idéias de vocação e maternidade.

Os discursos, de profunda tendência catolicista de vocação para a maternidade, tiveram o poder de reforçar os estereótipos e disseminar a idéia de que o magistério primário exigia algumas qualificações que somente a mulher possuía: dons maternais para a orientação das crianças. Nunes (1985) mostra que a profissionalização feminina nesse contexto enfrentou grandes obstáculos: pequeno número de escolas normais, dificuldades de acesso aos cursos superiores, luta pela emancipação feminina, o difícil acesso à progressão na carreira do magistério, dentre outros.

Retomando a idéia da vocação e da maternidade, podemos dizer que essa abordagem que considera o magistério como uma profissão apropriada para as mulheres ainda está presente em muitos espaços sociais e profissionais da sociedade brasileira. A idéia do magistério como profissão feminina explicita uma perversa desigualdade de gênero que subsidiou o intuito de relacionar a atividade do magistério à atividade feminina para tornar “naturalizada” historicamente a desvalorização profissional e salarial.

Tanto em Nunes (1985) quanto em Demartini e Antunes (1993), podemos ver que a entrada das mulheres no magistério (e mais especificamente, nas Escolas Normais) e o intenso processo de feminização da profissão docente foi um fenômeno que aconteceu muito rapidamente. No século XIX e início do século XX, os cursos de formação de professores receberam um número muito maior de mulheres que de

homens e em pouco tempo elas eram a grande maioria.

Demartini e Antunes (1993) demonstram, através de um estudo histórico, o intenso processo de feminização do magistério e um progressivo abandono da carreira docente pelos homens. Os homens vão em busca de outros empregos e melhores salários, deixando os lugares do magistério para serem ocupados pelas mulheres.

Segundo as autoras, as professoras levavam desvantagem em relação aos homens professores quanto à remuneração e à ascensão na carreira. Discursos preconceituosos e segregadores justificavam essa desvantagem. O professor teria mais responsabilidades civis que as mulheres, pois era sempre o chefe da família e pesava sobre seus ombros a responsabilidade do lar; o salário das professoras era secundário ou complementar, pois elas não dependiam dele para viver; e por fim, as mulheres apresentavam uma vocação para o magistério, que abraçavam como uma extensão da sua função materna. Sendo assim, o magistério passa a ser visto como um “não trabalho” e as professoras chamadas de “mães professoras”. O magistério era visto como uma ocupação ideal para as mulheres por permitir a conciliação das atividades domésticas e as profissionais.

Conseqüentemente, o trabalho feminino foi progressivamente restringindo-se ao “fazer”, e distanciando-se cada vez mais dos processos de concepção e criação. Enquanto as funções do “coordenar ou conceber” eram destinadas aos homens, que ocupavam ora cargos administrativos, ora funções pedagógicas hierarquicamente superiores, as mulheres ocupavam cada vez mais os espaços das salas de aula. Esses fatores reforçaram os processos de controle externo sofridos pelo magistério e as professoras, cada vez mais, precisaram demonstrar competência extrema para obter alguma ascensão na carreira.

Podemos assim dizer que a complexa feminização do magistério, somada e interpenetrada por fortes processos de desqualificação do trabalho docente tecem a

rede intrincada da crescente desvalorização e precarização do trabalho do professor.

Processos contemporâneos de desqualificação do trabalho docente

Para compreender a continuidade histórica do processo de desqualificação do trabalho docente, busco, principalmente, as contribuições de Michael Apple em relação às análises realizadas sobre as relações de classe e gênero, associadas às propostas e tendências políticas que modificaram as especificidades do trabalho docente na contemporaneidade. Para tanto, utilizo os textos por ele escritos: *Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente (1987;)* *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora (1999)* e *Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora (2001)*.

Na década de 1990, Apple concentrou-se nas análises que deram e ainda dão a devida importância às relações de gênero, classe social e raça no processo de reprodução cultural e social e aos estudos culturalistas. Cada espaço da vida social é formado por dinâmicas de raça, gênero e classe social. Apple considera que cada uma dessas esferas da vida social possui uma dinâmica própria e particular e, ao mesmo tempo, constrói uma outra dinâmica oriunda da inter-relação entre elas. Não se pode compreendê-las isoladamente. Existem interconexões complexas entre as diversas histórias de lutas, opressões e conflitos de classes, gênero e raça dos estudantes e professores das escolas de uma determinada sociedade. Essas dinâmicas atuam diretamente na vida cotidiana das escolas e no trabalho do professor, integrando todos esses aspectos. Uma análise relacional dessas dinâmicas, no entanto, como quer Michael Apple, é, sem dúvida, um desafio e uma tarefa muito complexa. O reconhecimento dessa dificuldade denota o primeiro movimento para se evitar uma visão reducionista dos problemas educacionais e das especificidades do trabalho docente.

Se o espaço da escola pode ser definido como um campo complexo e dinâmico, permeado por relações de poder, também se pode considerar dialeticamente que, desse mesmo lócus, emergem desejos, expectativas e necessidades dos sujeitos que aí interagem. Dessa forma, ao reconhecer as contradições que permeiam o mundo escolar, é possível percebê-lo não somente como instrumento de dominação, mas, também, como um espaço para construções e reconstruções sociais.

Essas contradições envolvem questões relativas às dinâmicas de classe, com as quais Apple tanto se preocupou em grande parte de sua obra, como também questões de gênero, raça e religião, posteriormente reconhecidas por ele nos trabalhos da década de 90.

O foco das análises desloca-se, a partir desse período, do centro - que antes se caracterizava pelas relações de classes - e caminha em direção às contradições que emergem no cotidiano escolar e na prática do professor sobre relações de classe, raça e gênero, assim como também na economia e na cultura. Nessas novas análises, o gênero ajuda tanto a produzir a classe como também a contradiz. Tornou-se claro, então, que a análise da educação, partindo apenas das relações de classe, apesar de incluídos os processos de conflito e resistência, não conseguiriam “dar conta” nem possibilitariam uma compreensão ampla das questões educacionais.

Para compreender melhor os processos sociais e educacionais, complexos e ambíguos, vividos pelos professores e alunos no interior da escola, Apple tem-se dedicado a examinar e analisar o movimento político que ele chama de “restauração conservadora” ou “modernização conservadora”, nos Estados Unidos. Os principais conflitos desse ideário conservador na educação remetem às questões do conhecimento oficial e dos intensos processos de desqualificação do trabalho do professor. Para compreender o avanço dessas idéias “conservadoras”, partirei trazendo uma visão dos diversos segmentos da sociedade que formam esse “bloco hegemônico”, ou aliança conservadora, segundo Apple (2001).

Esse movimento da Aliança conservadora tem “empurrado” a educação e a política social para moldes também conservadores, numa amplitude de contradições e tensão, em muitos países do mundo, não se restringindo aos Estados Unidos. Pretendo especificar melhor essa aliança, apresentando, a seguir, os grupos que a formam.

Os *neoliberais* são modernizadores econômicos que desejam que a educação esteja moldada de acordo com os interesses da economia. Eles vêem as escolas como incompetentes e planejam torná-las mais competitivas e “eficientes”. Os *neoconservadores* são aqueles que concordam com os ideais econômicos dos neoliberais, mas seus objetivos se direcionam para uma restauração cultural, ou seja, uma volta àquela educação romantizada na qual a cultura da elite era considerada a melhor para todos. Os *populistas autoritários* formam um grupo que vê a educação através da ótica da religião e dos ensinamentos bíblicos e apregoa uma relação escolar entre professores e alunos baseada numa autoridade tradicional, na qual todos (professores, alunos, diretores, especialistas) estejam sob controle. Finalmente, o grupo formado por *executivos e profissionais da nova classe média* são geralmente empregados do Estado e têm a posse do conhecimento técnico-administrativo. Desejam, então, transpor para as escolas suas técnicas de controle administrativo através de projetos como, por exemplo, os exames nacionais.

Cada um desses grupos tem seus interesses e sua agenda na política social da nação, com inúmeras propostas e políticas educacionais, inclusive, pautadas no provimento de condições para que a escola possa contribuir para a competitividade na economia e também para o resgate de um passado familiar e escolar chamado de “ideal”. Os objetivos para a educação são os mesmos objetivos direcionados à economia e ao mercado. Esses grupos difundem idéias que transferem para a educação a responsabilidade pelo subemprego e desemprego, assim como também pela ruptura dos valores tradicionais de família, educação e trabalho.

Apesar das inúmeras divergências e contradições entre esses 4 grupos, o movimento de influência na educação tem sido bastante eficiente e condizente com os objetivos gerais da aliança, segundo Apple. Mas para que essas idéias conservadoras encontrem respaldo e esses grupos possam exercer sua liderança, é necessário que a sociedade acredite que as representações da realidade apresentadas fazem mais sentido que as outras alternativas. A eficácia desse processo de convencimento dá-se no fato de que muitos dos argumentos utilizados estão em consonância com os desejos e esperanças das pessoas. Apple acredita que, nesse sentido, a *Aliança da Direita*, como ele chama o movimento de modernização conservadora, obteve mais sucesso que os movimentos de esquerda; principalmente por manipularem as principais questões sociais, como a educação e a política econômica, trazendo-as para o seu próprio terreno. Voltando-nos para as influências desse processo na profissão docente, podemos dizer que esses espaços de representação criados pelo ideário proposto não somente criam futuros imaginários para a pessoas, como também criam identidades. (APPLE, 2001) Novas identidades para a profissão do professor estão sendo tecidas gradativamente no interior das políticas educacionais e das novas propostas de formação continuada de professores.

As discussões sobre o que se deve ensinar nas escolas e o como ensinar continuam criando um ambiente de tensão e conflito. O currículo nacional merece aqui um maior destaque. Qual seria a função social desse currículo? Ele pode ser visto como uma forma, um instrumento para estabelecer os parâmetros necessários para uma avaliação tanto nacional (política), como individual - para que os pais possam avaliar e “escolher” a escola e os professores para seus filhos. Todavia as implicações sociais vão bem além destas visões.

As mudanças no cenário educacional produzidas pelas novas políticas e pelos novos discursos educacionais podem ser compreendidas também pela idéia de

performatividade trabalhada por Stephen Ball (2004). A *performatividade*, conceito que advém do ideário neoliberal, desempenha, segundo Ball, um importante papel na produção de uma nova visão sobre o professor e sobre a educação. A idéia de *performatividade*, produzida hibridamente por discursos globalizadores em ressonância nos contextos locais, penetra o mundo escolar e configura novas subjetividades. Os discursos de responsabilidade pela qualidade da educação, depositados sobre os professores e o desempenho de seu trabalho, mudam significados e elaboram novos perfis profissionais. O professor deve, então, ser ou “mostrar ser” um profissional crítico, reflexivo, saber trabalhar em equipe, participar da gestão escolar, ter seu trabalho avaliado, dentre outros desempenhos.

Que professor é preconizado pelos discursos atuais? Associadas às discussões anteriores, podemos analisar, então, a partir das idéias de Michael Apple (1987 e 1999) e de Stephen Ball (2004), as questões relativas à forma de participação dos professores na discussão e elaboração de seu próprio trabalho. Os professores, no interior de um intenso processo de intensificação e desqualificação do trabalho, ficam impedidos de exercer, em amplitude, suas competências profissionais, num processo complexo de “desqualificação” do trabalho docente. Essa “desqualificação” é provocada principalmente pela divisão entre a concepção e a execução do trabalho escolar. As propostas educacionais, elaboradas de forma fragmentada e, muitas vezes, em espaços externos à escola ou à ação docente, distanciam o “objeto” do sujeito, fazendo com que o professor perca, de certa forma, o controle sobre seu próprio trabalho. E, ao mesmo tempo em que são fragilizados os elos entre a concepção e a execução, são desenvolvidas complexas e sofisticadas tecnologias para avaliar o desempenho do professor, da escola e do aluno.

Sob esse ângulo, a concepção das propostas educacionais fica, muitas vezes, a cargo de agentes externos ao processo de transmissão pedagógica, cabendo ao professor a execução das propostas prescritas. Argumento

que o distanciamento entre a concepção e a execução das propostas pedagógicas e curriculares produz ambigüidades e deturpações na sua concretização no espaço escolar. A falta de participação ativa na elaboração do trabalho com o qual os professores tornarão efetiva a sua prática pedagógica pode, como afirma Apple (1999), tornar o trabalho pedagógico um ato acrítico.

Entrecortando o processo de desqualificação do trabalho provocado pelo distanciamento entre os processos de concepção e execução, os professores se vêem diante de novas exigências baseadas no domínio de novas práticas e saberes para o exercício da prática docente. O trabalho interdisciplinar, a participação na gestão escolar, a avaliação formativa são “novidades” que o professor recebe no mesmo pacote e se vê impelido a executar, sem, muitas vezes, um processo anterior de construção de conhecimento e reflexão.

A intensificação do trabalho docente faz parte de um processo complexo de desqualificação e desvalorização da profissão, pois como afirma Apple (1999, p.184):

[...] a intensificação leva as pessoas a “tomar atalhos” de modo que apenas é feito o “que é essencial” em relação à tarefa a ser imediatamente executada. Isso força as pessoas a confiarem de forma crescente em “especialistas” para dizer-lhes o que fazer e elas começam a perder a confiança nas próprias habilidades que desenvolveram ao longo dos anos. Nesse processo a qualidade é sacrificada pela quantidade.

Na realidade, o professor vê que aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada e extremamente burocrática mudou. O que não significa que estejamos diante de uma escola democrática, que desenvolve um trabalho coletivo, pautado na formação contínua, tanto de seus alunos quanto de seus professores. E o que, também, não significa que o professor tenha transformado a sua prática no interior da sala de aula. E que, ainda, talvez signifique um acréscimo

de tarefas na prática docente e não a sua mudança.

A intensificação do trabalho, somada a um processo constante de precarização da atividade docente através dos processos anteriormente citados e de outros imperativos mais práticos – aumento de contratos temporários, arrocho salarial, inadequação e até mesmo ausência de plano de carreira, instabilidade no emprego, dentre outros – tem produzido mudanças no trabalho docente que, conseqüentemente, trazem maiores desgastes e insatisfação por parte dos professores.

Como então falar de formação continuada num contexto de uma prática entrecortada por questões tão pungentes de precarização e desqualificação?

O espaço da escola como lócus de formação

No Brasil podemos dizer que, nas últimas décadas, um discurso foi-se definindo em relação ao trabalho do professor. Um discurso que focaliza a má formação dos professores como um dos fortes causadores da baixa qualidade do ensino no país. Seguindo a lógica desse discurso, muitas políticas preconizam como solução para resolver os problemas educacionais a formação continuada dos professores, que não estariam preparados para ensinar e precisariam desenvolver competências para tanto. Apontar, no entanto, a incompetência do professor como principal causa da má qualidade da educação é ter uma visão bastante simplista dos problemas de nossas escolas. Uma abordagem mais crítica leva em conta as condições de que os professores dão aula e os aspectos relacionados anteriormente nesse texto.

Os modelos de formação continuada presentes tanto nos discursos acadêmicos quanto nas políticas educacionais podem ser, segundo Candau (1996), agrupados em dois modelos: um clássico, baseado no formato da escolarização e denominado como “reciclagem”,

e outro, ainda em fase de construção e baseado na focalização da escola como lócus de formação e na valorização dos saberes docentes.

De acordo com a citada autora, no modelo clássico, a formação continuada dos professores se dá de forma intermitente e fragmentada. Os professores, no decorrer de sua vida profissional, são chamados a se “reciclar”, ou seja, a freqüentar cursos que objetivam produzir ou reproduzir novos conhecimentos nas diversas áreas de atuação profissional. O lócus privilegiado dessa formação é a universidade na qual o professor faz cursos de especialização ou aperfeiçoamento em diferentes níveis.

O outro modelo, ainda em construção, tem sido desenvolvido nos últimos anos na busca de se construir uma nova visão sobre a formação do professor. Nesse novo modelo, o lócus privilegiado para a formação continuada é a própria escola, ou seja, o contexto no qual o professor vivencia sua prática profissional. Nessa perspectiva, a escola se tornaria o local no qual o professor refletiria, junto com os pares, sobre sua prática e construiria novos saberes para sua melhoria. No entanto, de acordo com Candau (1996), essas premissas não se efetivam assim, de forma tão automática, e nem se alcança o objetivo de formar os professores no contexto da prática, tornando-a uma prática reflexiva e crítica, de maneira tão espontânea.

Argumento, então, que uma prática mecanizada, entrecortada pelos matizes da precariedade e da desqualificação do trabalho, não permite, facilmente, que se forme um professor reflexivo, que consegue pensar e avaliar sua própria prática para transpô-la e formar-se continuamente. Os professores subjetivados, por um lado, pela cultura da performatividade e da intensificação do seu trabalho, e de outro, por um histórico e intenso processo de desvalorização e desqualificação da profissão, vêem-se perdidos num emaranhado complexo de obrigações e necessidades. A formação continuada, como uma necessidade e uma obrigação, permeia o imaginário dos professores e torna-os cada vez mais presos na teia complexa da vida social e profissional.

Além disso, as políticas de formação continuada, fantasiadas de modelos inovadores que privilegiam a escola como *locus* de formação do professor, permanecem, muitas vezes, engessadas no modelo clássico de formação e, quando caem nas escolas, perdem a fantasia, modelando-se na coluna vertebral da escola, ainda estruturada num modelo tradicional e verticalizado de relações sociais de trabalho e de ensino-aprendizagem.

Para exemplificar, o governo do Estado de Minas Gerais implantou programas de formação continuada que, inseridos nas escolas e no cotidiano dos professores, objetivaram – ainda que apenas formalmente – “ampliar a formação pedagógica dos professores através de uma ação reflexiva sobre a prática”. Podemos, assim, falar dos programas PROCAP (1998)² SIAP³ (iniciado em 2001), da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Esses programas explicitam, então, a intenção das políticas que os subsidiam de formar o professor no contato e na suposta articulação entre a prática diária e a reflexão sobre a prática.

Afirmo, no entanto, que programas como os citados - ao condensarem conteúdos previamente formatados e demarcados, transformados em livros-textos e fitas de vídeo -, ao mesmo tempo em que recaem sobre as escolas como virtuais propostas de reflexão, estruturam-se numa lógica interna que os torna rígidos e distantes da mesma prática com a qual objetivaram aproximação e interpenetração. (NOGUEIRA, 2004)⁴

Sendo assim, não bastam os espaços de discussão concedidos oficialmente por leis,

resoluções e programas de formação. Há, então, algo mais a ser conquistado pelas escolas, ou condições a serem possibilitadas para se aumentar os espaços de formação no *locus* escolar. Oficialmente, esses programas constituem-se como espaços “vazios”, por não estarem conectados aos processos coletivos de construção e reconstrução educacional, a serem vivenciados pelos sujeitos nas escolas. A meu ver, os processos de formação precisam, sim, estar conectados e apoiados pelos órgãos oficiais que, sem o autoritarismo da imposição de normas, idéias pedagógicas e diretrizes rígidas, ofereceriam uma parceria, um “trabalhar junto”, constante e dialógico, com cada unidade escolar.

As propostas de formação contínua para os professores, geridas nessa perspectiva, exigiriam também uma parceria não dupla, mas tríplice: escola, órgãos estaduais (secretarias e superintendências regionais) e universidades. Essa parceria abriria possibilidades de uma interlocução mais produtiva entre as teorias educacionais e as práticas escolares, sendo necessário, para isso, um deslocamento da perspectiva da racionalização técnica do ensino e de produção e gestão do “como fazer”, para a construção de espaços de criação de novos significados educacionais e sociais, por meio da discussão do “para quê” nas invenções educacionais e nas propostas de formação do professor.

Partindo dessa idéia, o papel das universidades torna-se de suma importância, ao aproximar, de forma efetiva, os conhecimentos acadêmicos das realidades educacionais, quebrando a dicotomia teoria/prática e incentivando não mais apenas o “aprender a

² O PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) foi um programa de formação continuada desenvolvido por meio da Secretaria de Educação do Estado de Minas voltado para as escolas das redes estadual e municipal do ensino fundamental. Segundo documentos da SEE-MG, o programa foi efetivado por uma ação conjunta, do poder público estadual e municipal, por meio das Secretarias de Educação e das Instituições de Ensino Superior. O programa teve início no ano de 1998, sendo constituído por um extenso material vídeo-gráfico.

³ A Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, na gestão do governador Eduardo Azeredo, implantou o SIAPE (Sistema de Apoio Pedagógico), que se constituía como um programa de descentralização da gestão educacional e de formação continuada. A Resolução da SEE. 006/2000 instituiu a exigência de uma reunião quinzenal dos professores para uma reflexão e avaliação coletiva do trabalho pedagógico da escola. Essa resolução foi alterada pela Resolução 151/2001, da mesma secretaria, que passou a freqüência das reuniões para mensais com 4 horas de duração.

⁴ Os trabalhos de Pena (2004) e Duarte(2002) também abordaram a elaboração e a implantação do Procap nas escolas de Minas Gerais e constataram os contrastes entre a proposta e a sua concretização.

fazer”, tão comum nos cursos de formação de professores, mas trazendo a reflexão sobre o fazer, uma flexibilidade crítica sobre a prática, no desenvolvimento da “práxis pedagógica”, ou seja, de uma ação pedagógica orientada pela reflexão teórica, o que, nesse sentido, possibilitaria a produção de novos saberes.

Por outro lado, os professores nas escolas - sem espaço efetivo para uma formação profissional “no” trabalho, e “para” um trabalho docente reflexivo e recursivo, no qual pudessem efetivar trocas reais com seus parceiros -, permanecem imersos na dicotomia entre concepções tradicionais do ensino que, de certo modo, estão sedimentadas em suas práticas, e novas idéias e/ou propostas educacionais. Esse embate dificulta as ações dos professores, impedindo-os de se apropriarem de espaços de discussão e de construção, a partir das realidades e das potencialidades que essas realidades possam abarcar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a formação continuada recaem sobre professores e professoras marcados historicamente por questões complexas de feminização, desvalorização e desqualificação do trabalho docente. Esses aspectos não podem ser negligenciados ao discutirmos os processos de formação dos professores nas escolas. Estamos falando de sujeitos vivos, contextualizados, tangidos pela história e pela luta diária por respeito profissional.

Os discursos atuais sobre a formação de um professor reflexivo, no contexto da prática e na articulação entre uma formação teórica sólida e uma prática refletida e discutida, possibilita um novo olhar sobre o professor e sobre o caráter complexo do seu trabalho. O professor não apenas reproduz conhecimentos, mas produz novos saberes com os quais constrói sua prática e, a partir dos quais, recontextualiza os conhecimentos escolares, tornando-os ensináveis no contexto da aula.

E, dizendo tudo isso, não quero cair na armadilha de romantizar e acreditar que basta o esforço de professores isoladamente ou em pequenos grupos de pares, nos diversos contextos escolares, para desenvolverem um processo reflexivo de formação na prática, para que tudo mude e o professor possa modificar e melhorar seu trabalho. Mas antes disso, acredito que algo se possa fazer e, talvez o primeiro passo seja a aproximação entre os discursos educacionais e a realidade escolar.

Os discursos sobre a educação e sobre a formação dos professores não são apenas teorizações abstratas: a escola deste texto existe e o professor também. A questão que se coloca é a seguinte: se, apesar do avanço dos estudos sobre a formação de professores, a teoria e a prática permanecem em dicotomia, como proceder? Acredito que as teorias não podem ser simplesmente transplantadas para a prática, mas uma prática fundamentada e discutida sob a luz das teorias faz avançar não somente a prática, mas também as próprias teorias. Esse processo é dinâmico e eternamente incompleto, porque a ciência não implica verdade absoluta e irrestrita. Ao contrário, ela é vivida e dinamizada na prática diária da vida social. Ela é constantemente confrontada e reconstruída. E acredito que a aproximação entre as universidades e as escolas possa possibilitar uma compreensão mais crítica e ampliada dos processos vividos pelos professores na dinâmica da vida escolar e nos processos internos para sua formação profissional continuada e cotidiana.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- APPLE, Michael W. Reestruturação educativa e curricular nas agendas neoliberal e

neoconservadora. Entrevista (online). *Currículo sem fronteiras*. V.1. n.1. janeiro/junho, p. 5-33, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.com>>. Issn1645.1384.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, V.25. n. 89, set/dez, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.; MIZUKAMI, M. da G. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. S. Carlos: EdUFSCAR, p. 139-153, 1996.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n. 86, p.5-14. agosto, 1993.

DUARTE, Vanda Catarina. *Os programas de capacitação de professores do ensino funda-*

mental nos estados de Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. Dissertação. (Mestrado em Administração Pública). Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2002.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. *A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola de ensino fundamental*. Dissertação. (Mestrado em Educação). PUC-Minas, Belo Horizonte, 2004.

NUNES, Clarice. A sina desvendada. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n. 2, p. 58-65, dez. 1985.

PENA, G.A.C. *A formação continuada de professores e sua relação com a prática docente*. Dissertação. (Mestrado em Educação) UFMG, Belo Horizonte, 1999.

Recebido em 22/7/2007 e aceito para publicação em 10/9/2007.