

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE*

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Introdução

Objetivamos tecer algumas reflexões acerca dos desafios contemporâneos da formação e profissão docente no Brasil, compreendendo desde a perspectiva materialista-histórico-dialética, ancorados na análise bibliográfica, que, como fenômenos histórico-sociais, é necessário situá-los nas intrínsecas relações entre trabalho e educação, historicamente construídas.

Notadamente, autores de diferentes matizes teóricas (Nóvoa, 1999; Saviani, 2008) apontam que, mesmo que a preocupação em relação à formação de professores tenha surgido na Modernidade desde Comenius, é sobretudo no século XIX, decorrente do processo de secularização e de estatização do ensino que vai se constituindo, paulatinamente, o processo histórico de profissionalização docente (Nóvoa, 1999), implicando aspectos relativos, de um lado, à formação, tanto em tempos e *lôcus* específicos (cursos), quanto, de outro lado, ao próprio exercício do magistério, do professor como trabalhador da educação (Saviani, 2005a).

Segundo Nóvoa (1999), parece que na contemporaneidade a profissão docente se encontra em meio a uma crise, embebida em um certo mal-estar em relação à confiabilidade do trabalho de ensino que os professores levam a cabo diuturnamente, colocando em xeque o estatuto social da docência. Em uma frente, há discursos que, ancorados nos indicadores das avaliações externas, apontam para a necessidade de formar melhor os professores, visto que esses resultados revelariam uma baixa qualificação profissional do magistério. Em outra perspectiva, por sondagens realizadas, vez ou outra, pela imprensa e por relatórios de

* DOI - 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.170-181

diversas naturezas, revela-se que o professorado guarda, na sociedade, um prestígio profissional.

Essa ambiguidade na qual transita a imagem social do professor é expressão do embate de projetos educacionais historicamente construídos, próprios de uma sociedade marcada pela divisão social em classes diametralmente opostas, que estão disputando, justamente, o direito a regulamentar o processo de trabalho pedagógico, pelo qual se forma a nova geração, controlando e regulando o principal trabalhador da educação, o(a) professor(a).

Considerando esse cenário, as reflexões aqui tecidas estão organizadas, além dessa introdução e das considerações finais, em duas partes: começando com apontamentos sobre os fundamentos histórico-ontológicos da relação entre trabalho e educação para, em seguida, avançar, destacando alguns aspectos relativos ao processo de constituição histórica da (de)formação e (des)profissionalização docente.

Apontamentos histórico-ontológicos sobre a relação trabalho e educação

Segundo Saviani (2007; 2008), a educação e o trabalho são fenômenos propriamente humanos, o que exige a compreensão da natureza humana que permita aos seres humanos realizar as atividades de trabalhar e educar. Diferentes concepções levam a respostas distintas.

Difundida no imaginário social, tem-se a ideia de que o que caracteriza o ser humano e o distingue dos demais animais é a razão. Sendo a racionalidade o atributo essencial humano, atividades laborais não seriam valorizadas, ainda que consideradas como necessárias. A formação humana, assim, deveria ser ancorada em atividades de contemplação e de desenvolvimento do pensamento.

Por outra perspectiva, foi possível a Darwin (2014), pautando-se em conhecimentos biológicos, defender que o ser humano seria resultado da evolução natural do mundo animal sendo esse, portanto, uma espécie específica dentre aquelas identificáveis no reino animal, sujeitos, portanto, às mesmas leis da natureza.

Diferente dessas concepções, compreendemos o ser humano como um ser histórico-social, em que “[...] tudo o que tem de humano

nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1978, p. 261), na qual a atividade vital por meio da qual ocorre a produção da vida propriamente humana e, conseqüentemente, a formação dos seres humanos, é o trabalho, sendo essa uma “atividade criadora e produtiva” (Leontiev, 1978, p. 263). Desse modo,

[...] pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 1978, p. 263).

Nesse processo de produção da sua existência material e imaterial (simbólica), os seres humanos não só produzem um mundo propriamente humano, o mundo da cultura, mas também a si mesmos. Eles não só modificam a natureza, mas a sua própria natureza humana.

Podemos dizer, pois, baseando-se em Saviani (2007), que no início da história social da humanidade, trabalho e educação se identificavam, ou seja, os seres humanos se educavam e educavam as novas gerações no processo mesmo de produção da existência, trabalhando. Todavia, conforme as necessidades preliminares foram sendo satisfeitas, novas necessidades produtivas e culturais foram se impondo, bem como novos e mais avançados instrumentos materiais e simbólicos foram potencializando a complexificação da vida, do trabalho, dos processos de formação humana. Para Saviani (2007), esse se constitui no fundamento histórico-ontológico da relação trabalho-educação. Nas palavras do autor:

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (Saviani, 2007, p. 155).

Esse pressuposto permite afirmar que o ser (dos seres humanos), no que tange às suas características propriamente humanas, não são transmitidas hereditariamente pelo fato de se fazer parte de uma determinada espécie animal, nem se desenvolvem pelo simples exercício contemplativo, mas é, antes, resultado de um longo e sistemático processo de apropriação da cultura histórica e coletivamente elaborada pela humana. Eis porque, para Saviani (2005b, p. 13):

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O processo de formação humana, assim, é resultado de uma relação ativa dos seres humanos com o mundo de objetos, processos, relações e ideias que os circunda. No entanto, essa relação não é direta, mas é, antes, mediada por outros seres humanos, sendo, pois, uma relação educativa, pedagógica. Essa atividade formativa necessita ser recorrente, pois representa a possibilidade de continuidade do desenvolvimento histórico-social da humanidade; sem a transmissão às novas gerações do conjunto da cultura humana, a história seria interrompida.

Outro aspecto relevante a destacar é o fato de que as formas sociais que a educação assume ao longo da história adquirem características específicas, decorrente das bases sob as quais as sociedades se organizam. Assim, a institucionalização da educação na forma escolar é fruto de um longo processo de constituição.

É certo que a escola nasceu há milênios, na Antiguidade, como um lugar do ócio, do tempo livre, sendo, portanto, *locus* de formação dos membros da Aristocracia, daqueles que não viviam do trabalho. Diferente dessa classe social, os escravos, as classes subalternas se educavam no processo de trabalho. A escola emerge, portanto, junto às sociedades de

classes e, como tal, traz essa marca histórica da desigualdade social traduzida em desigualdade educacional.

É na modernidade, na qual impera o modo de produção capitalista, que a escola se converte numa questão social que, gradativamente, vai se ampliando e complexificando, tornando-se a forma predominante de socialização das novas gerações. Esse processo está ancorado nas revoluções política e industrial, em que se coloca a necessidade de se pensar a instrução do povo e, conseqüentemente, formula-se e se difunde a ideia da necessidade de universalização de uma escola pública e laica. Do ponto de vista político, a escola cumpriria o papel de transformar súditos em cidadãos. Do ponto de vista econômico, tratava-se, agora, de qualificar os seres humanos como mão de obra adequada à produção cada vez mais industrializada em que a ciência se converte em força produtiva (Saviani, 2007).

Ao mesmo tempo em que se busca, pela escolarização, formar as novas gerações, dada a clivagem de classe que caracteriza as formações sociais capitalistas, essa educação adquire as marcas da desigualdade social. Assim, “[...] a concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos.” (Leontiev, 1978, p. 269). Temos, nessa perspectiva, dois sistemas de ensino como expressão dessa clivagem social: um público, que na contemporaneidade atende os filhos das classes subalternas e outro privado, em que estudam os filhos das classes economicamente mais favorecidas. Essa determinação externa adentra os muros escolares condicionando as diretrizes e bases em que o trabalho pedagógico se realiza, bem como regulando o trabalho docente, a fim de que os sujeitos do ato educativo sejam conformados a um projeto educativo que responda à manutenção das sociedades de classe.

Esse contexto revela uma contradição essencial entre capital e trabalho, própria do modo de produção capitalista. Se, por um lado, é necessário formar para a vida social e para o trabalho, tendo em vista a natureza histórico-social da existência humana, essa formação precisa, na ótica do capital, ser regulada em níveis elementares, a fim de garantir a manutenção da estratificação social vigente, em que uma minoria se apropria dos resultados do trabalho da maioria da população. Na ótica daqueles que vivem do trabalho, ao contrário, cabe denunciar a situação

concreta em que se desenvolve a educação das classes subalternas e, concomitantemente, elaborar um projeto educativo alinhado aos interesses dos trabalhadores, com a finalidade de promover uma formação integral dos seres humanos. Configura-se, assim, na atualidade, o embate de projetos educativos em articulação com projetos societários diametralmente opostos, que tem implicações no processo de constituição histórica da profissão e formação docente.

Atualmente, como bem analisa, a disputa pela escola está mais evidente e acirrada, tendo em vista a atuação mais direta de organizações sociais representativas do empresariado, como o Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Ayrton Senna, dentre outras. No cerne da disputa está a organização e gestão do processo de trabalho pedagógico, mais precisamente em dois núcleos conceituais que determinam o processo educativo: avaliação/objetivos e conteúdo/métodos.

A partir da década de 1990, no Brasil, percebemos a elaboração e a implementação de uma política educacional centrada na avaliação com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Pela avaliação se passou a induzir a definição dos objetivos educacionais que, gradativamente, implicaram o condicionamento dos conteúdos a serem ensinados nas escolas e nos métodos de ensino. Chegamos à década de 2020, portanto, na esteira desse projeto político-pedagógico, em plena implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas políticas de avaliação e de currículo condicionam outras, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a de Formação de Professores.

Acompanhando o processo de gênese e desenvolvimento da escola moderna, temos o processo de conversão da docência em profissão, visto ser o professor o sujeito que realiza o processo de trabalho educativo.

Constituição histórica da (des)profissionalização e (de)formação docente

Articulado ao processo de institucionalização da educação pela escola, sobretudo a partir do século XIX em que mundialmente se consolidam os sistemas nacionais de educação, começa também a se constituir o magistério como profissão, como trabalho a ser exercido por um profissional/trabalhador específico.

Segundo Nóvoa (1999), esse processo de profissionalização abarca quatro momentos que não devem ser entendidos como um “passo a passo”, mas, antes, precisam ser considerados como elementos que vão se configurando concomitantemente: o primeiro momento consiste no fato de a docência ser tida como atividade única ou ao menos a principal do sujeito; o segundo aspecto se relaciona ao estabelecimento de um suporte legal regulamentador da docência a ser exigido para seu exercício; o terceiro momento se refere à institucionalização da formação de professores, pelo qual se garantiria o domínio, por parte dos futuros professores, de conhecimentos teóricos e práticos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, por fim, mas não menos importante, o quarto elemento que caracteriza a constituição histórica da profissão docente diz respeito à criação de associações de profissionais da educação, representativas dos interesses e necessidades da categoria profissional.

Esses quatro momentos acima sumariados seriam instituídos e instituintes de duas dimensões primordiais que caracterizariam o perfil profissional do ser professor: de um lado a criação, gradativa, de um corpo de conhecimentos teóricos e práticos definidores da profissão docente e, portanto, objetos da sua formação e, de outro lado, a definição de valores éticos e normas para o exercício do magistério. Esse se constitui, portanto, de acordo com Nóvoa (1999), como o processo de profissionalização do professorado que, numa tendência de desprofissionalização desde o século XIX, encontra-se num momento crítico de desprofissionalização diante das políticas neoliberais em vigor na contemporaneidade.

No Brasil, é possível identificar a gênese desse processo de profissionalização do magistério no período Monárquico, em particular com o advento da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827. Ao determinar a criação de escolas de primeiras letras em lugares, vilas e cidades mais populosas, define-se o método de ensino mútuo como oficial, além de indicar, no Artigo 5º, que os professores “[...] que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.” (Brasil, 1827).

A docência se torna, portanto, profissão, ou seja, reveste-se de um estatuto econômico-social, com viés específico dado pela natureza e especificidade do trabalho educativo, cuja finalidade consiste em “[...]”

produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 2005, p. 7).

Da análise do trabalho educativo, assim, é possível a Saviani (1996) identificar e definir os saberes docentes implicados na formação do educador que foram consolidados ao longo da história educacional, na ordem de cinco saberes: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular. Esses saberes não devem ser considerados individualmente, mas como uma totalidade a orientar a formação inicial e continuada de professores.

O saber atitudinal se refere, como o próprio nome sugere, às “[...] atitudes e posturas inerentes ao papel do educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.” (Saviani, 1996, p. 148).

O saber contextual concerne às condições objetivas, historicamente situadas, que condicionam o trabalho educativo, ou seja, “A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo [...]” (Saviani, 1996, p. 149).

Os saberes específicos se pautam nos saberes das diferentes áreas do conhecimento, entendidos estes como socialmente construídos, que passam a integrar os currículos escolares na forma de saberes escolares, considerando o crivo da necessidade de apropriação dos seres humanos para se tornarem humanos do seu tempo, como já salientado anteriormente.

Os saberes originados das Ciências da Educação, da Pedagogia, circunscritos nas teorias educacionais, compõem o que Saviani (1996) denomina de saberes pedagógicos. São estes saberes que se constituem como base especificamente educativa pelo qual se define a identidade do educador como um profissional da educação.

Por fim, destaca-se o saber didático-curricular, que diz respeito aos “[...] conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando.” (Saviani, 1996, p. 149). Esse é o saber-fazer, não se restringindo, mas ressaltando o domínio de procedimentos metodológicos, que se estende à própria e

complexa dinâmica educativa, envolvendo “[...] uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados” (Saviani, 1996, p. 150).

Vejam que esses saberes destacados por Saviani deveriam compor os eixos formativos àqueles que exercerão o magistério, tanto nos cursos de formação inicial quanto nos processos de formação continuada de professores.

Contudo, o que se constata é que, na esteira da política educacional brasileira a partir, sobretudo, da década de 1990, no bojo de um projeto de educação neoliberal, busca-se regular e controlar o trabalho educativo, em especial, pela regulação e controle do professor. Desse modo, no contexto em que há um forte ataque à educação, em geral, e à educação pública especificamente, ocorre, concomitantemente, um processo de desvalorização da profissão docente e de esvaziamento da formação de professores, provocando um fenômeno de (des)profissionalização do magistério, ou, como afirma Evangelista (2009), assiste-se a um processo de reconversão docente, implicando um alargamento da atuação dos professores tanto no que se refere às frentes de ação quanto aos espaços. Em tese, os professores precisariam ser preparados para enfrentar as exigências e demandas de um suposto mundo em constante transformação, em que, mais do que se apropriar dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticas que a escola teria o papel de propiciar, impera a necessidade de aprender a aprender.

São elucidativas as orientações do Banco Mundial (BM) para a formação de professores, como analisa Becker (2015, p. 143):

[...] as orientações defendidas pelo BM para formação de professores é que ela se dê ao longo da carreira em detrimento da formação inicial. A formação emerge como treinamento e concebe-se o professor como aprendiz eternamente treinável [...] (inserido) num movimento de eterna “obsolescência docente”, isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz. A lógica do treinamento se institui também por meio do estabelecimento de padrões docentes, isto é, a definição do que um professor deve saber e ser capaz de fazer é uma indicação medular nas políticas educacionais propostas pelo Banco que, contraditoriamente, compõe o “tornar-se-professor-sem nunca-chegar-a-sê-lo”.

Nesse sentido, é necessário “qualificá-lo” continuamente, sendo o professor (trans)formado de mestre à eterno aprendiz. O trabalho educativo, que deveria ser o cerne de organização da formação inicial e continuada de professores, bem como o eixo organizador da escola, perde a centralidade. O que é próprio da constituição histórica da escola moderna e da profissionalização docente se dilui e o supérfluo toma o lugar do essencial. Só assim conseguimos entender que, na atualidade, há um processo contínuo de esvaziamento dos conhecimentos clássicos e, no seu lugar, ensina-se (Pasmem!) até a fazer “brigadeiro gourmet”. Para essa “nova” educação, o professor-mestre torna-se um obstáculo. É preciso, assim, subjugar-lo.

Considerações finais

Iniciamos esse capítulo fazendo alusão à ambiguidade da imagem social que o professor adquire atualmente, que transita entre a ideia do professor como obstáculo para o progresso da educação e das sociedades, de um lado, e, de outro, como aquele que seria capaz de enfrentar, pelo trabalho educativo, as mazelas e exclusão social às quais são submetidas tantas pessoas na contemporaneidade. Eis a face perceptível dos desafios enfrentados na (de)formação e (des)profissionalização docente.

Essa situação atual, como evidenciado, é fruto de uma contradição que marca as sociedades cindidas socialmente entre trabalho e educação. De um lado, no curso da história, a produção da vida material e espiritual vai se ampliando e complexificando exigindo que os seres humanos, para se tornarem humanos do seu tempo, apropriem-se das riquezas histórica e coletivamente construídas pela humanidade, incluindo os bens materiais e simbólicos. De outro lado, essa riqueza é socializada de forma regulada e em doses homeopáticas, dada a clivagem de classe social, em que a produção material da vida material é cada vez mais socializada pelo conjunto dos trabalhadores, enquanto o resultado do trabalho é privadamente apropriado por um pequeno grupo de pessoas proprietárias dos meios de produção.

É nesse contexto contraditório que a escola se torna uma questão social, convertida, assim, em pauta política. A universalização da educação escolar para formação dos cidadãos e dos “novos” trabalhadores passa a

ser uma ideia cada vez mais difundida e perseguida. A docência, nesse processo, adquire, gradativamente, um estatuto social exigindo um a constituição de uma profissão específica - a docência, o magistério.

Desde o século XIX, portanto, concomitantemente à constituição dos sistemas nacionais de instrução pública, evidencia-se a constituição histórica da profissão docente. A formação dos professores passa a ocupar um lugar de destaque, a fim de socializar o conjunto de conhecimentos, normas e valores éticos próprios do trabalho educativo àqueles que assumiriam a tarefa de educar as novas gerações.

Entretanto, esse processo de formação e profissionalização de professores sofre um revés na contemporaneidade, em especial, no Brasil, da década de 1990. Na política educacional atual, o professor é avaliado, responsabilizado, requalificado, massificado, instrumentalizado, precarizado, ou seja, é violentado objetiva e subjetivamente.

A face visível desse movimento em curso se configura em uma “tragédia docente” (Shiroma *et al.*, 2017), que se objetifica, além do chamado para que os professores assumam tarefas não próprias da educação escolar, moldando-se como um trabalhador multitarefas, polivalente, em um processo contínuo de (re)profissionalização, calcado na premissa, amplamente difundida com base nos baixos indicadores de qualidades, de que os professores não estão qualificados para esse mundo tecnológico, para atender às novas habilidades e às competências exigidas para o novo milênio.

Eis, sumariamente, nos limites postos para a escrita desse texto, os desafios contemporâneos da formação e profissão docente.

É preciso, portanto, buscar nos municarmos de fundamentos teóricos e de experiências históricas, a fim de lutarmos contra essa situação e propormos alternativas. É preciso denunciar as mazelas educacionais e sociais, para buscarmos, coletivamente, as brechas nas realidades concretas nas quais possamos intervir, anunciando novos projetos formativos e societários.

Referências

BRASIL. **Lei das Escolas de Primeiras Letras.** : Coleção de Leis do Império do Brasil, 1827.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. Trad. Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2014.

DECKER, A. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2016.

EVANGELISTA, O. Rede *Kipus* e reconversão docente na América Latina e Caribe. *In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS*, 4, 2009, Cascavel. **Anais**[...] Cascavel: Unioeste, 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, A. Profissão Professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, E. *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.