

A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília

Resumo

O presente trabalho discute a formação de professores a partir dos pressupostos da educação emancipadora em Marx e Gramsci. Baseia-se na necessidade de se pensar a formação docente como esfera privilegiada de concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. Como concretização desta proposta, argumenta em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática. Busca, ainda, investigar e compreender as concepções e práticas propostas nos projetos de formação desde a década de 1990, com a intencionalidade de, a partir daí, estruturar uma contraproposta na perspectiva da emancipação. O trabalho é fruto de reflexões de diferentes pesquisas que têm como objeto a relação teoria e prática na formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação emancipadora. Práxis.

Teacher training in a critical-emancipation perspective

This paper discusses teachers training based on the assumptions of Marx and Gramsci's "emancipating education". It is based on the need to think about teacher's training as a privileged sphere for the implementation of an education for the empowerment and autonomy human beings. It argues in favor of surpassing a model of teacher training centered on technical rationality and the epistemology of practice, as a way of materializing the aforementioned proposition. It also seeks to investigate and understand the conceptions and practices proposed in teacher-training projects since the 1990's, based on which it intends to structure a counterproposal in a perspective of emancipation. This paper is the result of reflections from different research projects, the object of which is the relationship between theory and practice in teacher training.

Keywords: Teacher training. Emancipating education. Praxis.

La formación de profesores en la perspectiva crítico-emancipadora

El presente trabajo discute la formación de profesores a partir de los presupuestos de la educación emancipadora en Marx y Gramsci. Se basa en la necesidad de pensarse la formación docente como esfera privilegiada de concretización de una educación para la emancipación y autonomía del ser humano. Como concretización de esta propuesta, argumenta a favor de la superación de un modelo de formación pautado en la racionalidad técnica e en la epistemología de la práctica. Busca también investigar y comprender las concepciones y prácticas propuestas en los proyectos de formación desde la década de 1990 con la intención, a partir de ahí, de estructurar una contra-propuesta bajo la perspectiva de la emancipación. El trabajo es fruto de reflexiones de diferentes investigaciones que tienen por objeto la relación teoría y práctica en la formación de profesores.

Palabras clave: Formación de profesores. Educación emancipadora. Praxis.

Introdução

A década de 1990, com a promulgação da LDB n. 9394/96, é marcada por um período de proposições e reformas no campo educacional. A formação de professores passou por um amplo debate nos segmentos da sociedade, discutindo-se projetos para a constituição da formação inicial dos professores.

Apesar de as discussões absorverem os diferentes tipos de formação – continuada, em serviço, à distância –, o que enriquece o debate, este artigo focalizará a formação inicial, que não deve ser considerada mais decisiva do que outro tipo de formação, e nem garante, por si só, a qualidade do profissional. Entretanto, a formação inicial, numa perspectiva social, supera o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização.

A formação inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo. Porém, esta formação inicial é um dos aspectos da formação de professores que, certamente, não define o profissional, nem sua competência, sucesso ou insucesso. A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

Sabe-se que, além de qualquer tipo de formação inicial ou continuada, só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimento nas condições de trabalho: salários e carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, e outros fatores.

O que justifica o olhar sobre a formação inicial neste estudo, apesar do grande número de pesquisas que já tratam do tema, é o movimento de reformas que cuida desta específica formação, simultâneo a algumas posições que procuram negá-lo. Atualmente, como resultados dos debates, têm surgido projetos de formação inicial com interesses diversos, muitas vezes antagônicos e conflitantes porque representam classes diferentes no seio da sociedade, portanto, projetos políticos com direções opostas.

A referida discussão também ocorre nas propostas dos órgãos internacionais, nos documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC, nas diretrizes curriculares para formação de professores, nos pareceres e nos discursos e proposições do Ministro da Educação. Nestes, a qualificação docente é preferencialmente preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência, ou seja, na atividade prática, a qual, aparentemente, é considerada o eixo da formação docente.

Nesse momento, a retórica da mudança vem se constituindo como algo urgente, necessário, da qual não se pode fugir. Urge a necessidade de definir projetos de formação

ou, mais que isso, desvelar a intencionalidade das propostas, evitando a aderência própria da irracionalidade moderna a modismos e, ainda, à cooptação.

A preocupação que instiga este estudo é a proposição de que, a partir do contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação do educador, parece haver, na verdade, a intensificação de uma visão pragmatista da formação deste profissional e um retorno ao tecnicismo¹ configurado sobre novas formas. Porém, permanece um mesmo padrão de conteúdo efetuado na superficialidade da formação, o qual que permite a continuidade da exploração.

As proposições sobre o objeto de estudo – neste caso, a formação de professores – foram elaboradas para que se possa tomar posição frente às mudanças, a fim de possibilitar uma reflexão voltada à construção da emancipação e autonomia dos sujeitos.

Princípios fundamentais para pensar a formação de professores

O objetivo principal deste artigo é definir uma direção para a formação inicial com base nos pressupostos de uma educação crítico-emancipadora, em que se entende a realidade como contraditória e dialética. Assim, nenhuma proposta é inteiramente de qualidade, nem se conforma com aspectos apenas positivos ou negativos. Sabe-se que existem as realidades e não há bipolaridade, pois, dependendo do interesse, principalmente o interesse de classe, há iniciativas diversas que podem conter aspectos diversos e antagonicos. Portanto, o que se busca é marcar coordenadas e princípios fundamentais para delinear um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, ou seja, para além das necessidades imediatas do mercado (Gramsci, 2000).

Para compreender e propor um projeto de formação, torna-se necessário mapear o plano de composição no qual o saber e o fazer da ação de formação se delinearão, ou seja, mapear as intensidades que podem originar um movimento de elaboração das formas teóricas. Para isso, trabalharemos os com alguns princípios que entendemos serem fundantes de um projeto de formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora, sendo eles: a categoria trabalho, a relação teoria e prática, a pesquisa na/da formação e a função docente.

1. Termo que representa o desejo de maior objetividade, produtividade e eficiência educacional, relacionado a um projeto de transformação social, que se apresenta no Brasil na década de 1920, visando às novas relações no mundo do trabalho. Era preciso, nesta perspectiva, formar trabalhadores eficientes, disciplinados e acima de tudo produtivos. Esse anseio de eficiência, disciplina e produtividade desejado pelos reformadores sociais acabou por fundamentar uma teoria educacional denominada por Saviani (1984) como “pedagogia tecnicista”.

A categoria trabalho: ser trabalhador docente

O trabalho docente, por sua condição histórica, está inserido numa lógica de produção e trabalho capitalista. A questão do trabalho docente subordinado ao mercado capitalista acontece na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola. Essa separação não só se aprofunda com o avanço do capital, como também os trabalhadores da educação deixam de ser trabalhadores assalariados para ser trabalhadores parcelares, expropriados do seu derradeiro privilégio: a posse do saber escolar através das mudanças no sistema educativo, que passa de um trabalho artesanal da escola tradicional para o trabalho parcelado dividido. O resultado principal desta mudança é a separação entre o produto e o processo de produção. Neste sentido, o trabalhador docente que se concentrava nas condições de seu trabalho (no mínimo o saber escolar) passa por um processo de divisão deste em que domina uma mínima parcela do ato pedagógico, perdendo sua autonomia.

A ideia do trabalho docente com especificidade pedagógica e natureza não-capitalista, mesmo tentando se apoiar em Marx (1979, livro 1, p. 79), não se justifica, pois no avanço do capital esta relação mudou, havendo uma empobrecimento dos trabalhos da educação. Pode-se apontar três tendências na interpretação do trabalho docente:

a) A perspectiva da proletarianização do trabalho docente que tem, em sua base, uma abordagem bravermaniana. O trabalho docente é encarado, nessa ótica, como um trabalho tipicamente capitalista. A crítica a esta concepção é que, mesmo submetidos à racionalidade e à organização da burocracia estatal e ideologicamente controlada, a escola e seus trabalhadores desenvolvem um processo de trabalho que não é similar ao desenvolvido no setor produtivo.

b) Uma segunda perspectiva desenvolvida por Enguita (1991), entre outros autores, aborda a questão da crise de identidade do trabalhador docente, localizada num lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarianização, no espaço de uma semiprofissão como grupo assalariado, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. No entanto, docentes, submetidos à autoridade de seus empregadores, buscam manter ou ampliar sua autonomia quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio, vendo a escola como um espaço contraditório:

a instituição escolar chegou a converter-se em um pesado aparato que, por si mesmo, constitui um subsistema social de grande importância. Como tal, goza de uma relativa autonomia e apresenta sua própria lógica, derivadas ambas das especificidades de sua função, seu público e **seus trabalhadores compostos por um corpo semiprofissional com expectativas e valores próprios**. Não se deve, pois, pensar a escola como um mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo. (Enguita, 1991, p. 218, grifo meu)

Portanto, Enguita (1991) vê aqueles que exercem o trabalho docente como sujeitos ativos nas relações sociais de trabalho. Essas formas de resistência são desenvolvidas de maneira individualizada, dificultando uma ação coletiva de transformação de tais condições de trabalho, muitas vezes alienantes que, porém, podem ser o germe de formas solidárias e coletivas de enfrentamento.

c) Uma terceira perspectiva revela que, no cotidiano do fazer escolar, os sujeitos não são determinados pela estrutura de dominação; há um desempenho ativo dos agentes sociais que pode evidenciar o papel dos docentes como intelectuais, cujas análises mais conhecidas são as de Apple (1995) e Giroux (1997). Há uma influência gramsciana presente na visão de Giroux quando elabora, para interpretação do trabalhador docente, a categoria de intelectual transformativo:

Intelectual transformativo é uma categoria que sugere que os professores enquanto intelectuais podem emergir de vários grupos e trabalhar com vários grupos, além da classe trabalhadora, incluindo-a. Grupos esses que propugnem as tradições emancipatórias e as culturais dentro e fora de esferas públicas alternativas. [...] É central para a categoria de intelectual transformativo a tarefa de tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico. (Giroux, 1997, p. 71)

Já Apple (1995) não só admite como também adere à tese da proletarianização do trabalho docente, sem, contudo, deixar de ver os movimentos contraditórios de constituição das classes sociais.

A discussão sobre a caracterização do trabalhador docente não foi resolvida e necessita de mais estudos teóricos através de pesquisas para um maior aprofundamento. Com base na tese de Antunes (2002), pode-se considerar o trabalhador docente como parte integrante das classes trabalhadoras que vivem do trabalho, vendem sua força de trabalho – neste caso, intelectual – e, dependendo do vínculo com a escola, pode ser considerado como trabalhador produtivo ou improdutivo, mas sob relações capitalistas. Deve-se, contudo, levar em conta as profundas marcas ideológicas e culturais que atribuem características específicas a essa parte das classes trabalhadoras. Essas características ajudam a desvelar o fato de que há frações de classe e de grupos dentro da mesma classe.

Por serem as relações sociais no capitalismo, mais especificamente no trabalho docente, relações contraditórias, e crendo no pressuposto de que “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma” (Marx, 1984, p. 94), acredita-se estar aí a construção de possibilidades para a superação amanhã.

O trabalho docente contém a contradição da intencionalidade dominante e a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado que, ao executar a tarefa de construir conhecimentos através do processo ensino-aprendizagem ou da pesquisa, termina explicitando

as condições sociais que determinam o caráter da exploração. Há um conflito porque a falsa consciência cede espaço à consciência mais totalizante que, por si só, não leva à transformação.

É claro que há características específicas do trabalho docente que não podem ser, mecanicamente e por analogia, comparadas às formas de trabalho ligadas diretamente à produção material. Marx (1980, p. 403-404) alerta sobre esta especificidade ao discutir produção material e imaterial, chamando atenção para o fato de que, na produção imaterial, existe uma “produção que é inseparável do ato de produzir”. A produção e o consumo são simultâneos, tal como acontece com o trabalho de padres, atores, médicos e, principalmente, neste caso, professores, pois nessas formas de produção a implementação de relações capitalistas é limitada, ou seja, não tem o alcance no mesmo nível das relações tipicamente de produção de produtos.

Porém, é preciso tomar cuidado para não cometer o erro de pensar que, por isso, o trabalho docente está imune ao controle e às formas de racionalização que o Estado capitalista impõe. A escola e seus trabalhadores desenvolvem um processo de trabalho que não é similar ao desenvolvido no setor da produção, mas é parte constitutiva e constituída desta realidade. Um exemplo das investidas da lógica racionalizadora sobre o trabalho docente é a qualidade total ou mesmo o neotecnicismo revestido, agora, de uma excessiva valorização da prática, do fazer. Estes são exemplos que permitem perceber que, apesar de sua especificidade, o trabalho docente sob as condições capitalistas também está submetido ao processo de alienação.

Enfim, esse trabalhador realiza uma função que, mesmo não podendo ser considerada tipicamente capitalista, vem sendo submetida a uma lógica capitalista de racionalização e organização. Nestas condições históricas e neste trabalho, que é alienado, o trabalhador não se reconhece e não detém todo o processo (finalidades, objetivos). Ele entrega sua vida ao trabalho, que passa a ser base para sua sobrevivência, porém não é totalmente determinado, como não o é, necessariamente, também em outros espaços. Talvez seja menos pela característica imaterial de seu produto, realização de um trabalho intelectual, que por sua própria natureza, sendo mais propício a práticas sociais revolucionárias. Com efeito, os trabalhadores intelectuais, em especial os professores, desenvolvem em sua profissão práticas que, ao mesmo tempo, reforçam e contestam as formas de dominação e controle².

O trabalho docente contém a contradição, a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado, em virtude da qual, ao executar a tarefa de construir conhecimentos, seja através do processo ensino-aprendizagem ou através da pesquisa, explicitam-se as condições sociais que determinam o caráter da exploração, e a falsa consciência pode ceder espaço à consciência mais totalizante.

2. O trabalho intelectual, que está para ser vinculado à reprodução ideológica, necessita ocultar a realidade da exploração econômica e tem que fazer os interesses burgueses parecerem os interesses gerais, contradição que possibilita ao professor, na qualidade de trabalhador intelectual, comprometer-se apenas no discurso com o que a ideologia prega.

Entendemos que, para se discutir qualquer projeto de formação de professores, é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois, por serem os sujeitos produzidos através do trabalho, só as mudanças nas relações de trabalho podem transformar a realidade. Consequentemente, a consciência não constitui a prática, mas o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas.

A relação teoria e prática na formação de professores: a práxis

O movimento de reforma iniciado na década de 1990 indica que a formação de docentes da educação básica deve ser analisada tomando como referência três aspectos intimamente ligados: a reestruturação produtiva, o debate sobre um novo paradigma do conhecimento e a relação teoria e prática nos cursos de formação.

No que se refere à reestruturação produtiva, os novos conceitos oriundos da produção, as formas de organização do trabalho e a produção do conhecimento suscitam crescentes exigências quanto às qualificações profissionais, que se traduzem em novas necessidades relativas à educação, em especial a dos trabalhadores. Consequentemente, repensar a formação de professores constitui-se parte fundamental das reformas educacionais, já que são eles que concretizam as ações e formam os novos sujeitos.

Nesse sentido, há uma ampliação da exigência legal para a formação mínima, que passa a ser a graduação (Lei n. 9.394/96). A exigência da graduação nas universidades permite articular esse nível de ensino com a pós-graduação, especificamente no princípio da indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão, chegando à formação inicial de professores. O debate sobre um novo paradigma de conhecimento também coloca a formação de professores como destaque nas principais conferências, seminários e políticas sobre educação, quando se inicia a discussão sobre a necessidade de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas.

Os modelos de formação mais difundidos são os relacionados à racionalidade técnica, também conhecida como epistemologia positivista da prática. A forma preponderante de pensar e fazer ciência aceita na modernidade toma como modelo as ciências físicas e biológicas, heranças do positivismo que se desenvolveu a partir do século XIX. As ciências humanas e, consequentemente, a educação, cujas teorias são perpassadas por estas ciências, seguem o modelo positivista, que se constituirá como uma hegemonia na sociedade e se manifestará também na educação.

Esse momento na formação de professores foi denominado de racionalidade técnica³, pois a atividade profissional é concebida como instrumental e é dirigida para a aplicação

3. A racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista e se constrói sobre os próprios princípios da investigação universitária contemporânea (Schön, 2000). A racionalidade técnica defende a idéia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos.

rigorosa de técnicas específicas a serem repetidas. Na educação, sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, os estudos privilegiavam a dimensão técnica do processo de formação, ou seja, o treinamento.

Segundo Schön (2000), esse modelo permeia todo o contexto da vida profissional e está presente nas relações entre pesquisa e prática, pois espera-se que o pesquisador forneça a ciência básica e as técnicas dela derivadas para diagnosticar e resolver problemas da prática que serão aplicados pelos profissionais. O papel do pesquisador é, desse modo, diferente, superior, pois ele lida com a teorização; e o profissional, no caso o docente, engajado com a prática, é considerado de menor valor, pois ele trata dos conhecimentos empíricos, que são, conforme a visão da racionalidade técnica, conhecimentos de segunda classe, em comparação com o conhecimento teórico que dá base à prática.

O século XXI buscou novos paradigmas nas dimensões econômica, política e, obviamente, educacional. À medida que ascende o neoliberalismo e a tendência explicativa pós-moderna, percebe-se uma defesa acentuada de novas habilidades e competências a serem exigidas na formação de professores, colocando-se em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor.

Nesse processo reformador, a ênfase recai sobre a formação prática do professor. A justificativa apresentada para tanto é que o profissional/estudante precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar desde o início do curso, uma vez que os cursos teriam sido, até então, muito teóricos e desvinculados do meio escolar. Nessa ótica, a reestruturação dos cursos favoreceria uma forma de unir teoria e prática, mas com uma evidente valorização do saber prático. Como eixo dos cursos de formação de educadores, a prática é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais, denominada “epistemologia da prática”. A formação do professor é vista como algo prático. Nesse contexto, a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica, em algumas propostas, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância.

É preciso lembrar que qualquer reforma educacional “supõe mudanças nas práticas epistemológicas e institucionais da escolarização, um de seus pilares é a necessidade de conceber diferentemente o aluno e o professor” (Miranda, 2000, p. 2). A concepção que passou a orientar a ideia de reforma na formação do professor é que este se transforma e “melhora” à medida que, a partir de situações práticas reais, torna-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo chamado de *practicum*, traduzido pela concepção da epistemologia da prática: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática.

O modelo da racionalidade prática, considerado como saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação, traz na sua essência uma concepção de formação neotecnicista, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e na resolução de problemas imediatos

ligados ao cotidiano escolar. No entanto, não se considera a íntima ligação desses problemas e da educação como um todo constituído e constituinte da realidade sócio-política.

Nesse sentido, questiona-se o modo como está sendo tratada a relação teoria e prática. Parece-nos que esta perspectiva corre o risco de configurar os cursos de formação com caráter meramente instrumental, revestidos de um neotecnicismo.

Além de conferir ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao artesanal, a proposta focaliza o ensino, especialmente, na aprendizagem, com um forte destaque para a prática, o que se contrapõe à idéia de formação que se fundamenta na produção de conhecimento teórico, mediante a inserção em realidades concretas. (Anfope, 2001, p. 2)

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática–, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada. Enfim, entende-se por práxis

uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (Vazquez, 1968, p. 108)

Portanto, só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência⁴. Apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real.

4. O termo aderência indica um movimento em que a lógica, a razão que impera, faz com que o sujeito não consiga se identificar num processo de semelhança e diferença, pois identidade é dizer: "isto sou eu", "isto não sou eu", ser capaz de se distinguir do outro ou do objeto. Na aderência, há apenas aceitação do que está posto. Naquilo que se percebe e em que busca semelhança, o sujeito perde a autonomia. Para maiores esclarecimentos, ver obras de Horkheimer e Adorno, referenciadas na bibliografia deste trabalho.

Esclarecendo-se esses conceitos, fica explícito que a concepção de prática pela qual se orienta esse trabalho e a proposta de formação aqui apresentada é a da práxis. Esta possibilita uma atividade que não seja apenas observação, nem o seu extremo oposto, que é o agir como mera repetição, reprodução ou incorporação de novidades na ação. Estas novidades são motivadas por um modismo ou por uma racionalidade falseada que permite apenas aderência, mas um movimento de ação e reflexão que contém uma dimensão de prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla só pode acontecer na não-oposição entre reflexão e ação, na unidade entre teoria e prática. A indissociação não se remete ao imediato, mas tem por referência uma totalidade que compõe a realidade.

Dessa forma, a práxis não acontece na imediaticidade com modelos ou mesmo por meio de decretos legais, nem por teorias superficiais, uma vez que é o resultado de um processo histórico no interior do qual a

compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. (Gramsci, 2000, p.21)

A práxis é uma caminhada de conhecer-se a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou marcas, e que só pode iniciar e acontecer na prática, na atividade do dia a dia. Desta forma, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). É uma atividade humana, e só neste âmbito se manifesta.

A função docente: ensinar

O conceito de função social do professor é aqui tomado numa visão de totalidade da relação trabalho e educação, da sua conexão com o todo social. Para Saviani (1997, p. 21), 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 (sic)”. O trabalho educativo é, portanto, a produção e reprodução do indivíduo humano e, ao mesmo tempo, a produção e reprodução do gênero humano. Tendo em vista a contradição presente no ato educativo, a função docente é vista aqui como exercício profissional e também humano; é próprio do trabalho docente produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos, entrando

em contato com o não-cotidiano através da produção mais elevada pelo gênero no campo intelectual, não como um mero instrumento de adaptação, mas como uma condição imprescindível para a mudança.

A função social do professor relaciona-se à da escola. A escola é uma instância social que, dentre outras, tem papel mediador em um projeto de sociedade. O projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral. Nesse sentido, a função básica da escola deve ocupar-se da formação do sujeito capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive, e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade.

Assim, entendemos que o caracterizador da especificidade docente, permanente ao longo do tempo, embora com relativas mudanças na ação frente as condições e os contextos sociais, é a função específica de ensinar conhecimentos, ou seja, saber fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2007), embora a sua função específica de ensinar já não seja mais uma simples passagem pelo saber, uma vez que por razões sócio-históricas a valência de ensinar assume um papel diferente. A informação passa a ser muito vasta e acessível devido ao desenvolvimento da globalização. Há o acesso mais alargado de informação, diferentemente do passado, entretanto, a especificidade do trabalho docente refere-se ao conhecimento. Ensinar não é apenas passar informações, mas trabalhar a fim de possibilitar o conhecer, ou seja, a capacidade de síntese, de crítica, de estabelecer relações, funções psicológicas superiores, na linguagem de Vygotsky (1996 e 1998).

A função de ensinar dos docentes é um reconhecimento complexo de fazer aprender alguma coisa, o saber fazer, saber como fazer e saber porque se faz. Não é tarefa fácil para os professores, pois é preciso investir na sua formação e no seu conhecimento, bem como na produção deste (Roldão, 2007). Não basta ao docente conhecer os conteúdos programáticos, as pedagogias ou didáticas e expô-las num determinado momento, mas sim transformar estes contextos numa forma criativa de modo a suscitar mais interesse e motivação por parte dos alunos.

É nesse momento que o conhecimento profissional do professor exige, sem dúvida, um domínio de muito saber técnico (como fazer) e do imprevisto (criatividade). Estes dois domínios só se convertem em conhecimento profissional quando o poder conceitual exerce nestas valências (técnica e criativa) uma análise organizada em conhecimentos formali-

zados e/ou em experiências que permitam alcançar mais potencialidades e que façam com que o profissional possa ser confrontado em determinadas situações. Deve-se saber ensinar, e não só ensinar. O saber profissional tem que ser construído com teorias e práticas (ação/interação), para criar no ato pedagógico um processo transformativo e inovador em cada aprendizagem, tornando-o assim num reforço mais consistente e em constante atualização na sua especificidade (Roldão, 2007).

A função docente é ensinar que tudo pode acontecer de diferentes formas e ou estratégias, mas deve ter como valor e objetivo final a oportunidade para que o outro aproprie-se do conhecimento para fazer valer os seus direitos e buscar a transformação social e o desvelamento da(s) realidade(s) contraditória(s). Trata-se de um saber ensinar que se pautar nas competências ética, política, estética e técnica do saber docente (Rios, 2001). Nesse sentido, é necessário ao docente se reconhecer um trabalhador de um fazer intencional, visando uma dialética construtiva em busca da libertação por meio de um conhecimento que eleve o ser humano moral e intelectualmente, ampliando sua consciência do senso comum para a consciência filosófica (Gramsci, 2000).

A função docente tem como tarefa primordial compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais e não-institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, utilizando-as na complexa relação de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana. Para realizá-la com competência, o professor deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos de conhecimento, mas isso é insuficiente para sua atuação. Utilizando essas ferramentas, é preciso construir categorias de análise a partir de uma síntese que permita, dialeticamente, compreender as concepções e intervir nas práticas educativas no sentido de transformar a realidade.

A partir dessa visão da função social da escola e do docente, entendemos que se torna essencial o papel da pesquisa no exercício da função docente, uma vez que para trabalhar com o conhecimento na formação omnilateral não basta o acúmulo de conhecimentos ou informações, mas é preciso também ser capaz de produzir conhecimentos. Nesse sentido, os estudos que ora desenvolvemos pretendem inserir-se no espaço de discussão aberto no campo da formação de professores e das políticas públicas. Campo este que compreende os professores como profissionais capazes de refletir e produzir conhecimentos sobre seu trabalho, procurando revelar as contradições e diferenças epistemológicas que podem envolver o significado de tal premissa.

A pesquisa como elemento de formação

É consensual na área de formação de professores a ideia de que a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação docente, além de estar presente na literatura e em textos oficiais importantes. Entretanto, o consenso não indica formas iguais de pensar a pesquisa do professor, pelo contrário, abriga diferentes visões de docência, pesquisa, trabalho docente e função social da escola e do profissional docente.

Uma das principais formas, podemos dizer hegemônica, de pensar a pesquisa do professor da educação básica está inserida no movimento que tem sido mais comumente denominado de professor pesquisador e professor reflexivo. O tema pesquisa do professor da educação básica é privilegiado pela literatura educacional e parece engendrar uma nova cultura de docência que une o individual e o coletivo na ilusão de que, ao se conscientizar de suas práticas por meio da pesquisa/reflexão, o professor cria condições de transformar a si mesmo, melhorando sua própria prática e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem escolar. Tal proposta opera em dois sentidos: o da valorização do trabalho docente para a melhoria do ensino e, ao mesmo tempo, do condicionamento dessa melhoria à ação transformadora do professor sobre sua própria prática. Tais sentidos, um subjetivo e o outro prático, estão nitidamente separados e trazem alguns pontos de contradição. Um deles é a proximidade com a perspectiva da educação escolar como responsável pela formação de valores caros ao neoliberalismo, tais como: ação, reflexão (saber-fazer), emancipação e flexibilidade.

Cabe destacar, porém, que a relação entre a proposta do professor pesquisador/reflexivo e o ideário neoliberal não é percebida, ou tem sido minimizada pelos autores que defendem essa forma de atuação docente.

A pesquisa é vista como uma atitude investigativa definida a partir da epistemologia da prática e da formação na ação. A maioria dos autores que compõem a matriz do pensamento professor-pesquisador/reflexivo – Stenhouse (2003), Carr e Kemmis (1988), Elliot (1990) e Zeichner (1993), Shon (2000) – parte de um primeiro suporte que é a chamada atitude investigativa, que inclui a predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática, ou seja, a disposição questionante e a manutenção do estado de dúvida. Essa atitude investigativa tanto é emotiva como cognitiva, sustentada por uma curiosidade, uma abertura para explorar diferentes fenômenos observados na sala de aula. É essa curiosidade que motiva o professor a agir como investigador.

Seguindo esse raciocínio, a investigação do professor distingue-se da investigação acadêmica por diferentes motivos. Em primeiro lugar porque as suas descobertas são imediatamente traduzidas na prática, no âmbito do mesmo contexto em que a investigação se realizou; portanto, essa investigação emerge da prática e visa à prática. Em segundo

porque, ao se desenvolver no âmbito do trabalho do professor, desvincula-se da pesquisa da análise social mais ampla e do conhecimento científico acadêmico. Em terceiro, ao restringir a produção de conhecimentos ao conhecimento pedagógico, recusa-se à totalidade explicativa e se filia a uma concepção em que o senso comum⁵ é emancipatório, pois sustenta que a ação do professor produz saberes que nada ficariam devendo aos conhecimentos obtidos por meio da pesquisa acadêmica. Assim, segundo autores que sustentam esta tese,

A prática do professor é resultado de outra teoria, quer seja ela reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais com a diferença entre suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor da razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as grandes teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a avaliação de objetivos educacionais. (Zeichner, 1993, p. 21)

É, portanto, uma “pesquisa voltada para a ação do professor”, considerado o único capaz de examinar sua prática (Zeichner; Liston, 1998 *apud* Geraldi; Fiorentini; Pereira, 1998, p. 252-253). Só o detentor da prática, no caso o professor, está em condições de refletir sobre ela, constituindo uma ciência da prática para dar respostas que precisam ser imediatas. Nas investigações, essa ação produz saberes na reflexão que ocorre antes, durante e depois da ação do professor.

Não concordamos que essa prática seja pesquisa, pois, como bem situam os autores, refere-se a uma atitude investigativa, que resgata o subjetivo no sentido de escolha e experimentação, porém não há análise nem construção de categorias centrais. Nessa forma de investigar a realidade, a primazia é do sujeito sobre o objeto, e é o sujeito que conhece e cria a realidade. Portanto, é o sujeito que dá significado ao objeto, rompendo-se com a interação sujeito e objeto da visão dialética, bem como com sua historicidade.

Essa forma de investigação recusa compreender que o senso comum, por sua condição histórica, é capaz de apreender apenas uma parte do fenômeno; afirma também que esse é um tipo de conhecimento que advém da experiência e fornece a verdade. Defendemos, entretanto, que o senso comum é um saber não sistematizado, que orienta a vida cotidiana e que, portanto, é válido como formulação imediata. A ciência busca nesse saber informação para suas pesquisas e, muitas vezes, este é informado pela ciência. Porém, há um limite histórico entre eles, pois o conhecimento sistematizado rompe com o senso comum e avança na sistematização dele, o que é um movimento necessário. É a superação

5. Quando se diz que um senso comum é emancipatório, trata-se de um conceito emergente, cuja proposta aponta para “um novo senso comum emancipatório”, tornando difusos os limites entre senso comum e conhecimento científico.

do senso comum que permite revelar as contradições de uma realidade e buscar a formação de uma concepção coerente e unitária de sociedade.

Ao prevalecer a ação reflexiva e a valorização do senso comum como fonte fidedigna de conhecimento, parece haver na proposta do professor reflexivo a ideia de rechaçar a teoria como fonte de emancipação, de revelar a prática e, portanto, possibilitar a práxis. É importante afirmar que, sem teoria, não há práxis nem emancipação, o que pode ser o caminho mais difícil. No entanto, não há outro, mesmo porque “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (Kosik, 1976, p. 13).

A pesquisa nessa proposta trata a intervenção como se fosse uma categoria homogênea, e a mudança, responsabilidade do professor. A pesquisa da prática é colocada como centro da solução de problemas que são bem mais amplos, pois são históricos, políticos e sociais; parece-nos que fica no campo da retórica e da ação do professor, que pode ocorrer no voluntarismo frustrante.

Defendemos a pesquisa no sentido estrito relacionado ao campo da ciência. Está relacionada à criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto, com características específicas; não se busca qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse a imediatividade e aparência da realidade. Nesse caso, é a elaboração de ciência, ou seja, de um conjunto estruturado de conhecimentos que permitam compreender em profundidade aquilo que à primeira vista é pseudoconcreto, utilizando critérios rigorosos baseados em um método para construir uma compreensão aproximada do objeto.

Nesse sentido, buscamos compreender a tarefa epistemológica em Gramsci (2000), que não se resolve em “mero dizer” de interlocutores dotados de boas intenções, mas está vinculada a um ativo agir político. A conquista de um conhecimento crítico, autônomo e criativo é tão crucial para a liberdade e a afirmação do projeto político dos setores subjugados que Gramsci (2000) chega, em diversos momentos, a traçar as linhas do seu processo de formação. Este seria, em síntese: em primeiro lugar, respeitar o saber popular, mesmo na sua inorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de fazer uma avaliação crítica das opiniões e das “crenças” difundidas no “senso comum”, de modo a estabelecer uma relação dialética com o “bom senso” presente em tantos conhecimentos. É necessário, principalmente, aprender a criar um distanciamento crítico do saber “acumulado” e “repassado” oficialmente, vê-lo não como óbvio e natural, mas descobri-lo como organizado e administrado por uma classe que visa a precisos objetivos políticos. A partir desta consciência, as classes populares e seus intelectuais passam a demarcar os elementos de ruptura e superação em relação às concepções dominantes, a operar uma nova síntese, na medida em que adquirem “uma progressiva consciência da própria personalidade histórica” (Gramsci, 1995, p. 54).

Partindo das suas próprias experiências, Gramsci (2000) insiste, repetidas vezes, sobre a necessidade de: adquirir disciplina no estudo; ampliar o domínio no campo do saber; elaborar técnicas apuradas de aprendizagem e capacidade de formular conceitos claros e precisos; construir uma argumentação lógica e rigorosa e ser concreto e objetivo na escolha das questões centrais, sabendo reconhecer que o conhecimento é fruto de um movimento coletivo, processual e conflitivo como a arte política. Ao se fazer pesquisa, o autor adverte que não se deve forçar os textos ou a realidade para dobrá-los a teses preconcebidas, mas ter cautela, admitir a possibilidade do erro e principalmente perceber o movimento dialético e contraditório da realidade (Gramsci, 2000). Isso é ciência construída a partir da pesquisa.

Como formaremos o professor como pesquisador? A resposta reafirma a concepção sócio-histórica de educador, delineada pela Associação Nacional pela Formação de Professores – ANFOPE: Será um pesquisador formado como qualquer pesquisador, rigidamente, nos fundamentos teórico-metodológicos da investigação científica. Isso significa que o professor pesquisador que desejamos formar deve ter, concomitantemente, uma sólida formação teórica e metodológica. Não estamos negando a pesquisa da própria prática, contudo, para nós, não existe um professor pesquisador/reflexivo capaz de resolver, por meio da pesquisa, apenas problemas que se apresentam na sala de aula ou no cotidiano escolar. Se for para reivindicar a pesquisa na educação básica, queremos um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito – ciência, que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional e os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação.

Considerações finais

O professor necessita, pela natureza do seu trabalho, materializar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Duas tarefas, portanto, de prática e teoria. Constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Conjugam-se, portanto, a concepção de mundo que transcende o imediatismo do presente, o conhecimento dos condicionantes sociais da educação, a ação dirigida à busca de alternativas concretas para a formação de professores e o trabalho educativo. Como mostra a perspectiva gramsciana, aquilo que cada indivíduo pode modificar parece ser pouco com relação às suas próprias forças. Por isso é necessária a associação com os pares que partilham do

mesmo desejo, multiplicando-se, e daí surge a força potencial para as possíveis e históricas transformações.

Esse é um projeto político que deve: ser articulado a um amplo programa de mudanças estruturais; combinar a mudança moral e intelectual no âmbito dos sujeitos e da própria cultura; expressar-se em grupo com as rupturas econômicas e concretizar as mudanças na existência de cada um(a). Precisamos retomar a esperança e a resistência. Um dos efeitos mais dramáticos e desarticuladores de nosso tempo é a desesperança gerada pelas incertezas de um mundo capitalista, disperso no individualismo e na competição. É preciso recuperar a dialética da esperança.

Referências

ANFOPE. *Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, de 1990 a 2002.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigacion-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Madri: Morata, 1990.

ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Teoria e educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

GERALDI Corinta Maria Grisiola; FIORENTINI Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

_____. *A concepção dialética da História*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos*. Trad. Zeljiko Loparic; Andréa Maria Altino de Campo Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 313-343. (Coleção Os pensadores).

KOSIK, Kosik. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1979.

_____. *O Capital: crítica da Economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (v. 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital)

_____. O questionário de 1880. Anexo I. In: THIOULENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.

- MIRANDA, Marília Gouveia de. Pedagogias, psicologias e reforma educacional. In: DUARTE, Newton. (Org.) *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas de nosso tempo: 77).
- RIOS, Terezinha Azêredo. *Ética e competência*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 2, n. 34, p. 94-103. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: Teorias da educação; Curvatura da vara; Onze teses sobre educação e política*. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 40).
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- _____. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 4. ed. Madrid: Morata, 2003
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- YIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em março de 2011
Aprovado em abril de 2011

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, é professora adjunta do Departamento de Administração e Planejamento e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Formação de Professores e produção do conhecimento científico (pesquisa). Coordena o GEPFAPe - Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos e atualmente também desempenha a função de coordenadora do curso de Pedagogia na instituição. **E-mail:** katiacurado@unb.br
