



Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011
p. 79-89

POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PROFISSIONAL: UM NOVO PERFIL PARA O SÉCULO XXI

Fabiano Antonio dos Santos (UFSC)
Hellen Jaqueline Marques (UFMS)

Resumo: O presente texto tem como objetivos expor e debater o conceito de profissionalização emergente no campo da formação docente, assim como os discursos que esta formação assume a partir das teorias neoliberais e pós-modernas para a educação. De modo geral, as políticas educacionais têm orientado conteúdos e objetivos para a formação de professores, adequando-a a um novo perfil profissional. No entanto, o termo profissionalização, inicialmente visto como inovador, evoca, de fato, noções de (des)qualificação, competência e responsabilização, cujo objetivo é efetivar a reforma do Estado brasileiro ocorrida nos anos 1990. Neste cenário, o professor é considerado principal responsável pela qualidade da educação, que por sua vez, deve buscar resolver os problemas sociais neste novo século.

Palavras-chave: Profissionalização; Formação Docente; Responsabilização.

POLICIES FOR PROFESSIONAL TEACHER TRAINING: A NEW PROFILE FOR THE XXI CENTURY

Abstract: This paper aims to expose and discuss the concept of professionalism in the emerging field of teacher education, as well as the speeches that this training takes from the neoliberal and post-modern theories for education. In general, educational policies have guided content and objectives for training teachers, adapting it to a new professional profile. However, the term professionalization, initially seen as an innovator, evokes, in fact, notions of (dis) qualification, competence and accountability, whose objective is to effect reform of the Brazilian State occurred in the 1990s. In this scenario, the teacher is regarded as mainly responsible for the quality of education, which in turn, must seek to solve the social problems in this new century.

Keywords: Professionalism; Teacher Education; Accountability.

INTRODUÇÃO

Os anos 90 foram reveladores de uma reconversão das políticas públicas, especialmente as educacionais em âmbito nacional e internacional. Não se trata, contudo, de mudanças triviais e superficiais, mas, de reformas cujos corolários

incidiram, e ainda incidem, nas instituições formadoras, por conseguinte nos professores, alunos e sociedade.

As mudanças que ora afirmamos ocorrerem neste período, referem-se às orientações de organismos internacionais para uma nova configuração da educação e do sistema de formação em países como o Brasil. Diante desta nova configuração destacamos a incidência de termos e conceitos no campo educacional para a diretriz dos processos formativos no campo da formação de professores.

Termos como profissionalização, profissionalidade, desprofissionalização, semiprofissionalização, proletarianização docente (CAMPOS, 2002; EVANGELISTA e SHIROMA, 2003) somam-se à perspectiva histórica de luta do movimento docente, tornando a análise daquele período complexa e delicada. É bem verdade que tal análise não deve ser unívoca, decorrentes justamente das mudanças e discontinuidades presentes nos diversos documentos produzidos nesta época.

De acordo com Campos (2002), a tessitura da reforma configurou mudanças significativas na formação dos professores, como no próprio conteúdo destas formações. A autora esclarece a reforma sob dois principais aspectos teóricos: a) inicialmente a valorização da reflexão na e sobre a ação, cujos objetivos deixam transparecer a primazia conferida à prática e aos saberes, em detrimento da teoria e do conhecimento científico, e; b) a noção de competências como mecanismo capaz de justificar e aplicar a reforma, agora com objetivo de apontar e determinar quais comportamentos seriam desejáveis ao professorado e seus respectivos educandos, sempre de acordo com as exigências determinantes do capital.

Diante do quadro abrangente estabelecido na prática social, donde surgem disputas políticas e econômicas capazes de recrudescer as disputas políticas, os reformadores buscam mecanismos que privilegiem as “novidades” contrastando-as com o velho, considerado ultrapassado e passível de mudanças. Na esteira das ações, o velho e ultrapassado vincula-se ao conhecimento científico e, com ele, os responsáveis por sua transmissão, os professores. Por tudo isso, parece ter se tornado lugar comum, acusações de que a educação, na América Latina e Caribe, passa por problemas que incidem diretamente em sua qualidade (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004).

Diante deste cenário o professor e sua formação são destacados como principais causas dos problemas educacionais brasileiros e a necessidade de profissionalizar o trabalho docente tem sido o discurso de grande parte das teorias e perspectivas neoliberais e pós-modernas para as políticas educacionais em geral e, especificamente, para a formação de professores.

Ao discutirmos a natureza das políticas estas devem ser consideradas como processo e resultado ao mesmo tempo, pois, as interpretações mecanicistas, segundo as quais as políticas são coisas herméticas e exatas, dificultam análises profundas e reveladoras de sentidos ocultados nos textos. “Por isso, textos devem ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432). Deste modo, partimos dessa nova lente de análise das políticas, fundada na intertextualidade produzida com os discursos de diversos campos de conhecimento, o que nos leva a considerar uma

nova dimensão textual, muito mais sofisticada e complexa de se analisar.

Para ilustrarmos tal concepção, tomamos como foco de análise o relatório de Jacques Delors¹ que tem como objetivo discutir os desafios da educação para o século XXI. O relatório é revelador de um discurso altamente sofisticado, remetendo à escola pública a incapacidade em formar seus alunos com a qualidade exigida para a complexidade do novo século. Como a escola é feita de sujeitos, não bastava atacar a instituição, era preciso buscar ao cabo os responsáveis em realizar as determinações prescritas nos documentos. O professor é culpabilizado, não por acaso, do fracasso escolar, e para reconduzi-lo a “boas práticas docentes” necessitar-se-ia reformular sua formação, desta vez com competências e habilidades capazes de enfrentar as incertezas de um mundo agora livre, depois da queda do bloco soviético (DELORS, 1998, p 44). A educação deveria assumir o papel preventivo às novas gerações sobre os desafios a serem enfrentados no início do século XXI, o que, a nosso ver, desperta uma certa expectativa quanto à “qualidade” da educação. No entanto, a questão que norteia essa pesquisa é: Qual a concepção de qualidade permeia tal política para a educação? Para determinar a natureza dessa “qualidade”, discute-se os sujeitos responsáveis por esta no processo educativo: os professores.

O professor está no centro dos debates sobre os novos encaminhamentos para a educação nos países periféricos, pois é considerado responsável direto por transmitir aos alunos novos valores, que no século vindouro deve assumir características marcadamente democráticas. Para tanto, discute-se ainda a profissionalização do professor como meio para alcançar a devida responsabilidade que a classe carrega (qual seja: melhorar a qualidade da educação).

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: OBJETIVOS E CONTRADIÇÕES

Os debates em torno da formação de professores intensificaram-se a partir da década de 1990, principalmente com a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação segundo a qual o professor torna-se profissional da educação. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003). Este termo figura entre uma das principais reivindicações docentes, cuja luta histórica concentrou-se na melhoria das condições de trabalho, no reconhecimento de suas atividades por meio de salários dignos e a altura da atividade exercida pelo magistério. Acrescidas às reivindicações docentes, temos, de um lado, os teóricos defensores da profissionalização do magistério, justamente por entendê-lo como semiprofissão, atividade em vias de se profissionalizar, e, de outro, aqueles defensores da proletarização docente.

Em cada uma das visões, no entanto, existem divergências pontuais sobre o *status* ocupado, bem como as necessárias aquisições para que os docentes tornem-se profissionais. Em linhas gerais, os argumentos conduzem o professorado à individualização de sua atividade, busca por autonomia, domínio de conhecimentos próprios e individualizados, trabalho em tempo integral, dentre outros aspectos.

A primeira visão, atividade semiprofissional, defende a impossibilidade de

atribuir ao magistério a condição de profissão. Segundo Perrenoud (2002) o conceito de profissionalização carrega consigo a noção de autonomia e responsabilidade de um profissional, para tanto a qualificação profissional se faz importante em qualquer processo de formação. No intuito de garantir um nível elevado de competência para a resolução de problemas que a prática apresenta aos profissionais.

O grau de profissionalização de um ofício não é um certificado de qualidade entregue sem necessidade de exame a todos os que o exercem. Ele é mais uma característica coletiva - o estado histórico de uma prática -, que reconhece aos profissionais uma autonomia estatutária, baseada na confiança em suas competências e em sua ética. Em contrapartida, eles assumem a responsabilidade por suas decisões e por seus atos, tanto no aspecto moral como no âmbito do direito civil e do penal (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Por estes motivos o ofício de professor seria uma semiprofissão. Pois, para se tornarem profissionais teriam de conquistar sua autonomia e responsabilidade através das competências necessárias. Deste modo o professor seria considerado um profissional integral.

Em síntese, a tese que propõe o magistério como semiprofissão sustenta-se pelo reconhecimento, ou não, da profissionalização docente, a partir dos aspectos relacionados acima, principalmente a autonomia requerida em face do controle do estado. Essa questão é fundamental para entendermos a iniciativa frequentemente utilizada de desvinculação do estado com as atividades docentes em geral.

Outra visão argumentativa da profissionalização é sua eminente ocorrência. Segundo Nóvoa (*apud* CAMPOS, 2002), o professor, para alcançar *status* econômico e social, deve atingir quatro metas: a) exercício do magistério em tempo integral. Para Nóvoa a busca de uma identificação profissional é prejudicada pelas diversas atividades que se sobrepõem a atividade docente. No entanto, em análise mais minuciosa e reveladora, constatamos que o objetivo é antes a criação de um sistema de controle e gerenciamento cujo foco é estabelecer relação entre instituições do poder público com instituições privadas. É possível, ainda, verificar a instauração de mecanismos gerenciais de empresas privadas, que vão desde o controle das atividades produtivas entre os próprios trabalhadores, até avaliação da produção (pode-se verificar isso no magistério, com a certificação docente adotada em diversos países, inclusive no Brasil); b) desvinculação do magistério ao poder público. Essa meta visa, assim como o conjunto de metas aqui relacionado, à Reforma do Estado. Ao desresponsabilizá-lo de obrigações com políticas sociais, educacionais e econômicas busca-se romper com uma visão mais funcionarizada dos docentes, a fim de adquirir a autonomia referida anteriormente; c) Novos locais para a formação docente: a idéia de que existe nos atuais centros de formação uma dicotomia entre formação teórica e formação técnica, atravancam o avanço do professorado rumo a profissionalização. A alternativa é a criação de outras instituições de ensino superior

que proporcionem uma formação com vistas a valorizar os espaços onde ocorram atividades práticas, configurando-se, com isso, em ações cujas reflexões sejam estabelecidas sobre a prática prioritariamente; d) Constituição das associações de professores: o fim dos sindicatos deve ser alcançado, pois eles não conseguem mais suportar a representatividade dos docentes. Estes, por sua vez, tendem cada vez mais a organizar-se por grupos de identificação disciplinar. No Brasil este movimento tem ganhado destaque dentre as diversas profissões, como é o caso da Educação Física e seu conselho federal, cuja representatividade pretende substituir a dos sindicatos na organização da classe. Outros exemplos podem ser citados, como os conselhos da fisioterapia, história (já há indicações claras de sua criação), dentre outras mais tradicionais como o próprio Conselho de Enfermagem e o Conselho de Medicina.

De forma contrária aos objetivos das duas primeiras visões, a tese da proletarianização docente aponta para uma série de acontecimentos responsáveis pela perda da autonomia docente. Nota-se que a autonomia aqui, refere-se realmente a capacidade dos professores efetivarem seu trabalho de maneira digna e comprometida com mudanças sociais significativas.

O discurso apresentado até o momento representa um grande passo à frente nos debates acerca da formação de professores por dar vozes a reivindicações antigas dos docentes. No entanto, pode representar um verdadeiro cavalo de tróia se analisarmos a fundo e atenciosamente os conteúdos da pretensão profissionalização.

Formar um professor-profissional é o lema dos reformadores. Não dizem, contudo, que esta formação é para poucos privilegiados que conseguem alcançar as metas impostas por meio da certificação docente, e, tanto a certificação docente como a redefinição de conceitos e conteúdos sob nova racionalidade cognitivista, serão a base para a divulgação dos preceitos da profissionalização docente.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS

As recomendações de organismos internacionais para a educação têm enfatizado a necessidade de se formar um professor-profissional. Como expressão do insucesso educacional, o professor volta à cena, da mesma forma que na década de 1960 e 1970, sendo apontado como vilão. No entanto, a ênfase agora é na profusão de competências e habilidades a serem seguidas, tanto pelos docentes como seus alunos, permeadas pela imediatividade e pragmatismo.

Sobre esta redefinição da ação docente Shiroma e Evangelista (2004), apontam que nos principais documentos internacionais, há um delineamento de

um tipo ideal de docente – como se fora uma classe mundial - , dotado de conhecimento especializado e competências organizacionais; capacidade e disposição para alternar funções escolares e não escolares; condições de ajudar os alunos a encontrarem, organizarem e gerirem o sabe; meios de possibilitar ao educando a inserção na sociedade da informação, entre outras qualidades (p. 531).

Na esteira deste ordenamento profissional, o Relatório Delors deixa bastante claro o fardo que carregará o professorado no limiar do século XXI:

Encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecerem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer. O que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração. A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir par ao desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. (DELORS, 1998, p.152)

O mesmo relatório continua apontando a importância do professor na transmissão de valores como compreensão mútua e tolerância. Outra importante tarefa seria, ainda, mostrar ao aluno a incapacidade de regimes totalitários e nacionalistas em lidar com a diversidade étnica e cultural. O totalitarismo deveria ser substituído pela democracia. Finaliza reafirmando o caráter decisivo do professor em formar o *modus vivendi* das novas gerações. Conclui afirmando que

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. (DELORS, 1998, p. 153).

O discurso em voga postula a necessidade de se obter uma educação de qualidade e, para isso, formar professores igualmente qualificados, remetendo-os a mudança no modo como atuam em sala de aula. Para que tais modificações ocorram de fato, é preciso alterar o conteúdo das formações oferecidas a estes docentes, justificando-se a necessidade de inovações no sistema educacional, orientadas, principalmente, pelas novas competências, estas como a panacéia dos problemas educacionais contemporâneos. Deixam-se de lado reflexões sobre o lugar de onde se fala, para se preocupar com situações cotidianas e resoluções de problemas práticos, diários voltados à educação por meio de experiências de uma vida toda. Obviamente, não ficam aparentes as reais intenções desta profissionalização docente, perpassadas por competências, amplamente difundidas em quase todos os países e com alto grau de homogeneidade. Este profissional da educação, agora "qualificado", deve homogeneizar-se correspondendo a uma "classe mundial".

Ao buscarmos identificar os conteúdos da profissionalização docente, evidenciam-se duas tendências em destaque: a primeira indicando a necessária

valorização da prática e dos saberes em detrimento da teoria e do conhecimento científico, a segunda estabelecendo uma nova racionalidade aos documentos, voltada a aspectos cognitivos, objetiva estabelecer comportamentos a serem seguidos, tanto por professores quanto por seus alunos (SCHON, 2000; PERRENOUD, 2002).

O privilégio dado à prática e aos saberes indica os caminhos a serem trilhados para a formação docente: resolução, pesquisa e reflexão de problemas pragmáticos, relacionados ao cotidiano do professor.

Neste contexto de hiper-valorização das experiências cotidianas, o conteúdo da formação torna-se peça fundamental na formação do professor reflexivo. Esta formação docente tem como objetivo, a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes pergunta o que fazem. É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante (SCHON, 2000, p. 35).

Nesta perspectiva, a educação está vinculada à construção de saberes que tenham uma “utilidade” pragmática, com fortes características de uma epistemologia da prática.

Em síntese, a perspectiva de reflexão proposta por Schön, prioriza os saberes tácitos do professor, imprimindo-lhe uma formação capaz de desenvolver suas capacidades de improvisação para resolução criativa de problemas imediatos da prática.

Duarte (2003) a partir da relação entre o ideário neoliberal e pós-moderno, e a epistemologia da prática indica que,

A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações (p. 610).

Portanto, a formação pragmática do professor está imbricada com os ideais neoliberais e pós-modernos, de tal modo que tem em seu intento corroborar a ideologia da sociabilidade do capital. “Ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2003, p. 612).

A formação docente pretendida é aquela alicerçada no que Maria Célia Marcondes de Moraes denominou de “recurso da teoria” com o subterfúgio de ser uma formação centrada no cotidiano.

Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se

constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – é o que se pode denominar de metafísica do presente, ou como define Jameson, uma história de presentes perpétuos (...). O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas também ético e político. E importa para nós tanto em sua versão conservadora, enquanto peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão “crítica” e “radical”. Na verdade, esses momentos, conservador e crítico, com frequência se superpõem de tal modo que, muitas vezes, fica difícil identificá-los em sua confluência. (MORAES, 2003b, p.157).

Um dos argumentos utilizados pelos pesquisadores que defendem esta idéia é de que as teorias construídas a partir do conhecimento científico, teórico e acadêmico, seriam teorias inúteis para a ação do professor (TARDIF, 2000). Os argumentos apontam para certa incoerência entre “teorias professadas” e “teorias praticadas”, porém, “em consequência, a superação desse problema não estaria na busca de coerência co a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática” (DUARTE, 2003, p.606).

O “reco da teoria” se dá, aparentemente, por meio das novas demandas do sistema educacional, eclipsadas pela tentativa de introdução à lógica de mercado e, portanto, lucrativa e imediatista.

A formação do professor deve ser circunscrita ao conceito utilitarista de flexibilidade, priorizando a aprendizagem de técnicas e competências. Deve, ainda, atentar-se a desenvolver no indivíduo o “aprender a aprender”, onde a escolha dos conteúdos por parte dos alunos e a utilização dos mesmos nas tarefas cotidianas, são o eixo para o processo ensino-aprendizagem.

Não obstante, com evidente preocupação em ampliar a idéia de profissionalização docente, a transmissão de competências também ganha foco nas discussões, pois, nesta perspectiva, deve orientar os comportamentos tanto de professores como de alunos.

Segundo Campos (2002), o principal objetivo desta mudança de conteúdo era organizar situações capazes de mobilizar e possibilitar a expressão de competências. Priorizam-se a transmissão e apreensão de competências, alocando a plano secundário os conhecimentos disciplinares presentes no currículo.

Com o intuito definido, os documentos produzidos para orientar e redefinir a formação docente passam a privilegiar o conceito de competência apresentado como nuclear na organização curricular – um “novo” paradigma educacional. Por intermédio desse conceito, o discurso direciona-se no sentido de uma pseudo qualidade da formação docente.

Campos (2002) evidencia a idéia de “simetria invertida” como princípio pelo qual o professor deve vivenciar aquilo que depois transmitirá aos seus alunos. “... tudo se passa como se, tal como no espelho, as imagens invertidas de um e de outro conduzissem a uma única direção: a constituição de um novo tipo de sujeito social, com elevada competência para adaptar-se às vicissitudes da vida contemporânea” (p.91).

O professor torna-se um facilitador, perdendo sua centralidade no processo de aprendizagem. Isso implica em sua nova tarefa: facilitar a aprendizagem de competências e habilidades para todos os educandos ao término da educação básica. Aos alunos cabe aprenderem as competências para aplicá-las em situações cotidianas, referindo-se ainda a perspectiva reflexiva. Isso demonstra o movimento contraditório de continuidades e descontinuidades presentes na perspectiva da profissionalização docente. Encerra-se a idéia erigida em torno das expectativas do profissional da educação: de forma pragmática e competente, transmitir aos alunos formas comportamentais a serem seguidas com intuito de enfrentarem os desafios do novo século, como já apontamos no Relatório Delors.

Para finalizarmos, é preciso destacar a criação e disseminação de novas instituições formadoras, desvinculadas das Universidades com intuito de estreitar o processo de desintelectualização do professor. Sobre o papel da Universidade e seus entraves diante da criação destas novas instituições formadoras, Shiroma (2003), nos alerta que quanto maior for a ênfase nas competências a serem adquiridas pelo professor, quanto mais sua formação estiver voltada ao pragmatismo, ou ceticismo epistemológico (MORAES, 2003a), menos eficientes serão as universidades em definir os conteúdos para os processos de formação.

A formação por competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países (MACEDO, 2002). Por esse mecanismo, busca-se a redefinição do processo de formação continuada dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional. A garantia do estabelecimento de um estatuto profissional da atividade docente está entre as razões mais destacadas para a adoção das competências como paradigma curricular.

Nas reformas educativas dos anos de 1990, no Brasil e em outros países, a denominada competência docente é instalada a extrapolar as fronteiras da sala-de-aula sem alçar vôo para além dos muros escolares. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p. 526).

Na perspectiva estabelecida para o conteúdo da formação de um novo profissional, evidenciam-se riscos de reduzirmos o processo de aprendizagem a um único aspecto, o cognitivo, e conduzir a formação docente sob uma única dimensão, a instrumental, onde o aprendizado de condutas, o desenvolvimento de habilidades, passa a ser tarefa primordial do profissional do magistério.

Neste sentido, mesmo que os problemas evidenciados na instituição escolar sejam quase sempre convergentes, não podemos afirmar, contudo, que suas causas sejam as mesmas. Logo, os problemas da educação não deveriam resumir-se,

exclusivamente, à formação docente, como se ela fosse responsável pelo sucesso ou fracasso dos processos de escolarização.

Em geral, a retórica utilizada é prescritiva, arquitetada sobre eufemismos inovadores e inspiradores, cobrindo com um véu escuro os verdadeiros discursos que se pretende. Ao buscarmos os nexos e objetivos essenciais das proposições, percebemos o incentivo à formação pragmática, cujos problemas privilegiados são aqueles pertencentes ao cotidiano do professorado, devendo ser resolvidos por meio de soluções pontuais e contextuais, sem reflexões históricas dos motivos pelos quais os problemas se originaram e ainda permanecem. A pesquisa, nesta perspectiva, não deve servir como instrumento de aproximação ao real, muito menos para chegar-se à essência dos problemas, o que se revela na defesa de pesquisas pedagógicas como princípio da formação docente. Deste modo, o termo profissionalização, inicialmente visto como inovador, evoca, de fato, noções de (des)qualificação, competência, responsabilização, cujo objetivo é efetivar a reforma do Estado brasileiro ocorrida nos anos 1990.

Tais questões se tornam fundamentais para a reflexão acerca dos caminhos das políticas para a formação do professor, pois, em 02 de março de 2011 o Governo Federal lançou a Portaria Normativa número 03 que institui a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Esta ação representa a ampliação de mecanismos para a avaliação, controle e responsabilização do professor quanto à qualidade da educação no país. Assim tem sido norteada, nos últimos tempos, a formação de professores e o universo que circunscreve o conhecimento e a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. 231 fls. Doutorado em Educação – Universidade
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, D.F.: MEC/UNESCO, 1998.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schon não entendeu Luria). In: **Educação & Sociedade**, ago. 2003. vol.24, nº 83, pp.601-625.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (orgs.) **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto, 2003. p. 27-45.
- MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES A.;MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 115-143.
- MORAES, M.C.M de. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopagmatismo rortiano. In: MORAES, Maria Célia M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 169-198.
- _____. Recuo da Teoria. In.: MORAES, Maria Célia M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. pp. 151-

167.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Atmed Editora, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionização. In.: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.;CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In.: **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, n.2, 2005, p. 427-446.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.; A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. In.: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22. nº 02, p. 525-545, Julho/Dezembro, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In.: **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, nº 13, 2000, p.5-24.

NOTAS

¹ O relatório encomendado pela UNESCO e organizado por uma comissão internacional presidida pelo francês Jacques Delors, denomina-se: “Educação: um tesouro a descobrir (1998)”.

Recebido em 19/03/2011

Aprovado para publicação 26/06/2011