

O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado

Suze Scalcon*

Resumo:

O presente trabalho é resultado de uma investigação que tomou a profissionalização de professores como objeto de estudo, entendido como conceito principal das mudanças promovidas pela reforma do sistema de formação no Brasil a partir dos anos de 1990. O estudo intentou identificar o teor epistemológico da produção intelectual de autores que publicaram sobre a profissionalização de professores em revistas *Qualis* Internacional A, entre os anos de 1996 a 2005. Como questão de pesquisa foi tomada a identificação da orientação pedagógico-epistemológica predominante na produção dos referidos autores. Este texto discute a temática da profissionalização no Brasil, aborda a formação de professores como questão de conhecimento e apresenta os resultados da análise empreendida. Concluiu-se que existem duas formas distintas de apreensão do que seja profissionalizar professores e de conceber o trabalho educativo em face de suas finalidades sociais. Inferimos que as teorizações ideológico-políticas, seja dos reformadores, seja dos autores que sustentam pedagogicamente as reformas educacionais, realçam o valor e o poder da teoria, uma vez que pela produção teórica, entre outros, estabelecem condições de disseminação de idéias e consensos.

Palavras-chave: Professores-Formação. Pragmatismo.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Introdução

Com base num balanço de produção, efetuado em torno da identificação da orientação pedagógico-epistemológica predominante nos trabalhos de autores¹ que publicaram sobre a profissionalização de professores nas revistas *Qualis* Internacional A entre os anos de 1996 a 2005, realizamos uma investigação que destacou como categorias centrais de análise o conceito profissionalização, o papel da prática na formação do professor e as referências tomadas pelos autores em relação ao papel do Estado.

A discussão apresentada situa-se no campo dos estudos sobre formação de professores, em particular das políticas de profissionalização gestadas no âmbito do Estado brasileiro, entendidas como ressonância de um movimento ligado ao processo de reestruturação produtiva do capital.

Originalmente a discussão em torno da profissionalização de professores é levantada pelo campo da sociologia das profissões² configurando tema de destaque relativo à questão do conhecimento dos professores a partir do “movimento de profissionalização do ensino” desenvolvido nos Estados Unidos durante as décadas de 1980 e 1990. Tal movimento surgiu da chamada crise do profissionalismo e das profissões em geral (TARDIF, 2002b) em que estariam incluídas profissões como a medicina, direito e engenharia e que são resumidas em quatro pontos considerados como pano de fundo: a crise da perícia profissional, crise da confiança do público nas profissões e nos profissionais, crise do poder profissional e crise da ética profissional. (TARDIF, 2002b).

No Brasil a profissionalização de professores se constitui historicamente em bandeira dos educadores desde os primeiros anos de 1980, aliada à luta pela reformulação dos cursos de Pedagogia em defesa da melhoria da Escola Básica, da formação de professores, pela valorização do magistério e por uma política nacional global de formação dos profissionais.

Esta temática ganha evidência no país ao passar a ser pontuada por políticas educacionais oficiais, educadores, pesquisadores, associações científicas e profissionais e sindicatos, bem como por governantes e organismos internacionais (OI). Na opinião de Campos (2002, p. 16),

Embora essa temática não seja nova, orienta-se na atualidade por uma lógica que não apenas exige a profissionalização, mas a qualifica com o adjetivo 'nova'. Ou seja, nos discursos oficiais, não se clama apenas por profissionalização, mas por um novo tipo de profissionalismo, capaz de adequar os professores às necessidades de formar as novas gerações para as incertezas do século XXI.

A questão da profissionalização de professores localiza-se em meio a reprodução ampliada do capital e de seus ideários e valores evocando um tipo de formação social estruturada na relação trabalho-capital. Relação que determina diferentes posições ocupadas pelos sujeitos na configuração do todo social, ou seja, no modo de produção, uma vez que “todos, indistintamente, são parte deste sistema [...]” (GARCIA, 2005, p. 10). Consideramos que vivemos numa sociedade em que o mercado é o eixo das relações sociais (SANFELICE, 2001) marcadas pela centralidade do trabalho e como elemento estruturante. (ANTUNES, 2004).

Em oposição a autores como Offe (1989), Gorz (1982), Habermas (1972) e Kurz (1992), os quais vêm difundindo a idéia de que o trabalho teria deixado de ser a categoria sociológica central e, assim, caminharia para o seu esgotamento ou, mesmo, que estaríamos numa era do fim do trabalho e da classe trabalhadora, acreditamos que enquanto vivermos sob a égide do capitalismo o trabalho terá valor essencial.

A partir dos anos de 1990 a profissionalização, tomada como conceito principal das mudanças promovidas pela reforma da formação de professores, vem sendo preocupação de empresários, administradores e banqueiros, ganhando atenção no campo do debate acadêmico educacional e sociológico com base em diferentes ideários político-pedagógicos.

Neste artigo abordamos a temática da profissionalização no Brasil no contexto em que ressurge, levantamos algumas questões no campo da discussão epistemológica com a finalidade de compreendermos as relações que se estabelecem com a formação de professores e os nexos entre o trabalho educativo e o problema do conhecimento objetivo, com destaque para a função da epistemologia nesta formação. Finalmente apresentamos os resultados da análise empreendida.

A profissionalização de professores no Brasil

Durante os anos de 1990, as políticas para a Educação Básica no Brasil, período em que as discussões sobre profissionalização se revigoraram, foram elaboradas em base a acordos estabelecidos com OI, regionais, mundiais e hemisféricos tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA/FNUAP), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), parte da Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial (BM), Organizações dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

Tais políticas foram originárias de compromisso³ assumido pelo país em promover medidas capazes de elevarem os índices de acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na escola em troca de financiamentos. Como partícipe de um conjunto de reformas sociais amplas operacionalizam reformas que buscam imprimir um caráter salvacionista à educação no que se refere ao combate a problemas sociais e econômicos.

No documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (CEPAL; UNESCO, 1992, p. 2, grifo nosso) é destacada uma iniciativa que como um primeiro intento busca *esbozar lineamientos para la acción en el ámbito de las políticas e instituciones que pueden favorecer las vinculaciones sistémicas entre educación, conocimiento y desarrollo* [...].

Como um tema situado no plano da reconfiguração e transformação do Estado e de sua reforma, a profissionalização de professores é entendida como política de qualificação docente e de controle da classe do magistério que, em verdade, busca afirmar a ideologia burguesa conforme asseveram Shiroma e Evangelista (2003, p. 85): “Para além da performance educativa do sistema educacional, mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar as novas gerações.”

No Brasil discussões sobre a profissionalização foram desencadeadas após o momento em que foi expressa formal e legalmente na Constituição Federal de 1988 como designação para os docentes que trabalham em

educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ganhando uma dimensão importante ao passar a ser considerada como um instrumento de transformação social e como matéria de interesse para os rumos do desenvolvimento econômico-empresarial atrelada a entrada do capitalismo na fase de acumulação financeira (VIEIRA, 2001).

Como âncora das políticas de formação de professores, a profissionalização foi definida, em 1993, pelo comitê intergovernamental do PROMEDLAC do *Proyecto Principal de Educación para la América Latina y Caribe*⁴ (PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 1993) e destacado como conceito central para caracterizar as atividades educativas. Passou a ser entendida como um processo sistemático a ser desencadeado no âmbito educativo, alicerçado em procedimentos e conhecimentos especializados que conduzam à decisão sobre o “o como” se ensina, o “como” se aprende e o modo de organizar a ocorrência de tais ações.

Na documentação⁵ nacional são encontrados apelos à profissionalização⁶ como nos casos do *Referencial Curricular para a Formação de Professores* (BRASIL, 1997a), *Diretrizes para a Educação Nacional* (BRASIL, 1997b), *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998), *Diretrizes para a Educação Profissionalizante em Nível Técnico* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999), *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b), *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* (BRASIL, 2006), documentos que criam as bases para o projeto de profissionalização no Brasil (CAMPOS, 2002).

A formação de professores como ponto capital das reformas educacionais em curso no país suscita uma série de categorias que perfilam e consubstanciam tanto uma forma revigorada de conceber a educação e sua função para o desenvolvimento, como motivações voltadas para a introjeção, nos discursos e nas práticas pedagógicas e científicas, de uma linguagem mercadológica e de teor fundamentalmente pragmático, configurando discussões que transitam entre o campo pedagógico e o mundo dos negócios.

A orientação profissionalizante como parte de um movimento que lança um forte apelo aos pesquisadores universitários da área de ciências da educação, na opinião de Borges e Tardif (2001), indica que

se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino. Para os partidários desse movimento é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e suscetível de garantir a legitimidade e eficácia de sua ação. A profissão médica é tomada aqui voluntariamente como modelo de referência pelos promotores da profissionalização [...] (HOLMES apud BORGES; TARDIF, 2001, p. 13).

Diante de proposta como esta, centrada na idéia de transformar o professor num prestador de serviços aos moldes dos profissionais liberais, é que “as reformas educacionais brasileiras são consideradas como um prolongamento [...]” do movimento de profissionalização (BORGES; TARDIF, 2001, p. 4).

Na posição de agenciador das reformas dos países em desenvolvimento – necessárias para o ajuste estrutural da economia dos países capitalistas centrais – o Banco Mundial advoga a importância do investimento na área educacional para o desenvolvimento econômico considerando que “A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social.” Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. (BANCO MUNDIAL, 2000; 2001). Aliado a esta emergência do capitalismo em nível mundial está o processo de estabilização econômica implementado no Brasil e na América Latina nos anos de 1980 e início dos anos de 1990, cujo impacto social causou o agravamento das condições sociais de desigualdade e a deterioração das políticas sociais da região.

Com a imposição das demandas de corporações econômicas e de estratégias de dominação por parte dos EUA, mediante a necessidade dos países periféricos participarem do mercado globalizado, como uma saída para a crise, no Brasil foi iniciada a implementação de um amplo conjunto de reformas. Sobre isso Moraes (2003a, p. 151), pondera que

Os países exportadores obrigam-se a buscar alternativas que lhes permitam participar do complexo jogo econômico mundializado e a sobreviver à disputa

por vantagens competitivas, tornando ainda mais dramática a separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos extensos e profundos sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação.

As reformas educacionais buscam justificar o conjunto de modificações para o setor educativo e a reforma da formação ao preconizarem o que denominam de “crise educacional”, a qual estaria pautada na falta de preparo dos professores e na má qualidade do ensino ministrado nas escolas. Problemas estes cuja solução se insere no próprio conceito de reforma.

Las reformas educativas se caracterizaron por la introducción de cambios institucionales; por la adopción de sistemas de medición de calidad evaluación de resultados del aprendizaje; por la revisión de contenidos curriculares; por los intentos por mejorar las capacidades de gestión y ofrecer incentivos a los maestros; por ciertos éxitos en la aplicación de estrategias para mejorar la equidad, calidad de la enseñanza y el rendimiento del sistema educativo. (PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, 2004, p. 3).

Trata-se este de um fato que pode ser observado no relatório final do Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação, promovido em 1999 pelo MEC/ INEP, em Brasília (BRASIL, 1999b). Nesta ocasião a qualificação docente e a qualidade do ensino foram destacadas como centro da pauta das políticas dos países preocupados em promover a melhoria do desempenho de seus sistemas educacionais.

Neste contexto é que a profissionalização é tomada como solução não somente para os problemas acima assinalados, mas também para a miséria, a pobreza, o desemprego, uma vez que o raciocínio tecido pelos autores da reforma versa, *grosso modo*, sobre o professor que, qualificado perante os novos paradigmas do conhecimento, como treinador de habilidades e competências, possibilita o desenvolvimento no aluno, futuro trabalhador,

de valores como a tolerância, o empreendedorismo, a flexibilidade e a criatividade para a busca de alternativas de sobrevivência. Os problemas econômicos e sociais dos países periféricos e dos indivíduos tornam-se decorrentes do mau preparo educacional, ou melhor, do professor despreparado que, ao não formar adequadamente o aluno, contribui para a geração de pobreza, do que resulta a importância de reformar a formação com base em um perfil de professor engajado na busca de soluções para os problemas gerados pela economia política capitalista.

No caso brasileiro a preocupação com a profissionalização se constitui em bandeira de luta de educadores há mais de trinta e cinco anos, se considerada sua história recente. Seu debate remonta ao final do século XIX quando a necessidade de formação do professor do ensino secundário – e, para alguns autores, do ensino primário – em nível superior começa a ganhar espaço entre os intelectuais preocupados com a formação docente. O debate se intensifica nos anos de 1920 e de 1930 e como projeto institucionaliza-se em São Paulo, com Fernando de Azevedo, e no Rio de Janeiro, com Anísio Teixeira.

Entretanto é no final da década de 1970 que toma forma

um movimento organizado em torno da formação dos profissionais da educação, formalizado por ocasião da realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação, em 1980, sob o nome de Comitê Pró-Participação na reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura [...] (MARIN; SAVIANI, 2007, p. 1).

Esta é uma preocupação emergida no Brasil num clima de profundo descontentamento social⁷ com o regime militar que se agravou pela imposição de uma política econômica que provocava o crescimento da dívida externa e a intensificação do arrocho salarial, determinando um enorme aumento da dependência econômica em relação ao capital internacional. Na esfera educacional foram criadas entidades e associações educativas, formando uma grande organização nacional de educadores que, ao mesmo tempo, aglutinaram professores de diferentes níveis de ensino e especialistas apontavam para a organização de um forte movimento sindical.

Com a formação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em 1983, inicia uma importante

mobilização na luta pela profissionalização e valorização do magistério. Na visão dessa entidade o educador, visto como um profissional do ensino, é aquele que

tem a docência como base da sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva da totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1989, p. 8).

A CONARCFE transformando-se em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1990 dá continuidade a um conjunto de lutas impulsionadas contra o teor técnico, instrumental e pragmático das políticas educacionais de formação postas pelo Estado.

Propostas de profissionalização apresentadas pela ANFOPE, conforme Freitas (1999, p. 10-11), têm o conteúdo da base comum nacional como “um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização”. Segundo esta mesma autora o movimento “construiu a concepção de *profissional da educação* que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.” (FREITAS, 2002, p. 3, grifos originais).

O conceito de profissionalização, para a ANFOPE, está ligado às orientações pedagógicas, bandeiras e características do professor no âmbito da luta pelas questões postas pelo movimento, como no caso da afirmação de que “entende-se que a profissionalização do educador supõe a valorização dos profissionais, o que requer condições adequadas para o exercício da profissão, carreira e desenvolvimento de uma política salarial unificada.” (FREITAS, 1999, p. 10).

A profissionalização é uma bandeira histórica⁸ de luta dos professores, aliando-se a este fato a proposição de políticas de formação próprias das reformas educacionais dos anos de 1990. Assim, de um lado temos a profissionalização historicamente requerida pelos professores com base em uma dada organização (ANFOPE) e a profissionalização ofertada pelas políticas de formação atuais (CNE/MEC). Observamos com isso que a profissionalização se constitui em objeto principal de dois movimentos que a conceituam de modo desigual. Por outro lado, segundo Saviani, “paralelamente à perspectiva da ANFOPE, outros pesquisadores têm-se debruçado sistematicamente sobre a questão da formação de educadores e suas conclusões não coincidem e, por vezes, se contrapõem às teses defendidas no interior da ANFOPE.” (SAVIANI, 2007, p. 1).

Entender o afã pela profissionalização diante de diferentes interesses exige que a reflitamos no curso de uma história de embates expressa no presente por uma forte tendência ao alargamento das funções do professor e modificada a essência do trabalho educativo porque se atrela a uma formação de caráter meramente pragmático.

A formação de professores como questão de conhecimento

Para discutirmos profissionalização de professores articulada à formação como uma questão de conhecimento, portanto epistemológica, levamos em conta que toda estrutura cognoscitiva do homem funda-se numa dada compreensão da realidade e que todo saber é elaborado e apropriado em conexão com uma dada visão de mundo. Compreensão que se atrela a uma forma determinada e determinante de pensar a natureza, os homens, a sociedade e suas relações. No caso do trabalho educativo, invariavelmente, é assumida algum posicionamento diante das situações de ensino, ancorando-se numa ou noutra forma de pensar os fatos, os fenômenos e o próprio conhecimento e sua acessibilidade.

A profissionalização como uma preocupação acentuada em face das transformações ocorridas com o capitalismo em nível mundial nas últimas décadas deflagra diversas reflexões sobre o papel da educação nos meios escolares e acadêmicos em face das orientações das políticas educacionais em curso. Nesta ambiência, temos uma conjuntura que conforma a produção do conhecimento (MORAES, 2004) quando na produção

acadêmica é introduzido um sistema de pensamento pautado no que vem sendo denominado de crise das ciências em função da divulgação de uma nova racionalidade científica. Também denominada, pelo pensamento pós-moderno, de crise dos paradigmas da razão, se refere a um momento de negação da existência da objetividade científica e de afirmação de uma subjetividade que privilegia o universo privado em detrimento do universo público, passando-se a falar, entre outros, em multiculturalismo, respeito às diferenças e não mais em classes sociais.

Este seria um momento de crise nas ciências sociais e na filosofia no qual aparecem propostas teóricas e metodológicas que “expressam a crise de confiança e a falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista. Razão que imaginou ser possível fundar o conhecimento circunstanciado, racional, firmemente ancorado em fatos.” (DUAYER; MORAES, 1998, p. 63).

Duarte (2000), ao pensar as relações entre sociedade e conhecimento no contexto do pensamento neoliberal, assevera que o conhecimento individual é reduzido à imediaticidade da percepção, a saberes tácitos. Segundo este autor,

Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica. É também uma teoria da sociedade como um processo natural sobre o qual se deve evitar ao máximo qualquer interferência, pois esta produz danos ao desenvolvimento natural e produz também injustiça por privilegiar alguns agentes sociais em detrimento de outros. (DUARTE, 2000, p. 73).

Um modelo pragmático de conhecimento encontra-se explícito no ideário neoliberal, o qual tem sua expressão mais extrema fundada num novo tipo de pragmatismo que, em última análise, considera que a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto a melhor forma de utilizá-la. Como concepção que designa uma nova fase do pragmatismo e cujo pressuposto central assenta-se na impossibilidade de que o homem chegue a algum conhecimento objetivo, o pragmatismo e sua versão *neo*,⁹ conjuga à sua concepção tradicional a filosofia pós-analítica da linguagem.¹⁰ Rorty (1994)

realiza “uma crítica radical ao conhecimento como representação, à verdade como conceito cognoscitivo resultante da adequação do pensamento à natureza intrínseca das coisas, e à linguagem como meio transparente e literal, suposto veículo de idéias ‘claras e distintas’”. (MORAES, 2003b, p. 171).

A orientação neopragmatista constitui elemento fundamental da concepção denominada anti-realista, realismo empírico ou o anti-realismo (DUAYER, 2003) e se caracteriza por um ceticismo e relativismo que, como uma concepção do campo da ciência, pressupõe neutralidade perante questões pertinentes à compreensão do mundo, apoiando-se numa epistemologia empirista que nega a ontologia¹¹ (HOSTINS, 2006), como expressão dos sentidos e significados que produzem e estruturam a totalidade histórica, pondo em questão que os fatos científicos possam corresponder ao real. Opõe-se ao anti-realismo o realismo crítico que, sustentando-se no materialismo histórico, toma a ontologia como âncora do processo de conhecimento e das relações indivíduo-conhecimento-sociedade e para a qual “o conhecimento não é uma construção. É, ao contrário, explicitamente entendido como apropriação da realidade objetiva, como reprodução dessa realidade no pensamento, mediada por um árduo processo de elaboração.” (HOSTINS, 2006, p. 18).

A questão do conhecimento objetivo centrado na idéia de que ele é exclusivamente individual, fadado às circunstâncias, parcial e reduzido à percepção imediata, evoca

uma época, cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem e não querem mais expressar a 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. (DUAYER; MORAES, 1998, p. 65-66).

A proposta de formação profissionalizante centrada na prática conforme prevê o Decreto nº 3.276/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1999a), entre outros, é reveladora da congruência com o aporte epistemológico que a orienta. Tardif, um dos defensores da retórica dos saberes, ao ponderar sobre

esse tipo de formação, destaca conhecimentos, competências, habilidades e saberes que os professores devem ter para o exercício da profissão e postula que “Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...]” (TARDIF, 2002b, p. 113), os quais seriam guias para uma autoformação uma conseqüente profissionalização.

É sob esse prisma que surge um modo de encarar a relação teoria e prática denominado por Tardif (2002a, p. 225) de “epistemologia da prática profissional”. Segundo ele, “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.” (TARDIF, 2002a, p. 225, grifos do autor).

Entendendo que a tônica da formação de professores deva concentrar-se na própria prática (em detrimento do conhecimento teórico, científico, acadêmico), essa perspectiva é fortemente caracterizada pelo conceito de prática reflexiva¹² segundo a qual os professores seriam capazes de realizar uma reflexão sobre si e suas práticas de forma que elas sejam o lugar original tanto da formação como da produção de saberes relativos à profissão. (PERRENOUD, 2002), argumento este que procura justificar a centralidade da aquisição de competências e não de conhecimentos no processo de formação profissional.

Desse ponto de vista, segundo Perrenoud (2002), o professor deve tornar-se um formador que toma como meta pedagógica as necessidades e os problemas encontrados na prática, priorizando o desenvolvimento de competências em vista de uma aprendizagem entendida como transformação da pessoa, operada por uma posição de formador-treinador dirigida para a autoformação do aluno.

Opondo-se a estes pressupostos, Moraes (2003a) considera que estamos vivendo um momento em que, diante da prevalência da empiria e da conseqüente marginalização dos debates teóricos, ocorre um recuo da teoria. Parafraseando Burgos, a autora afirma:

A celebração do ‘fim da teoria’ – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conhecimento decorrente de ‘prática reflexiva’

– se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. (MORAES, 2003a, p. 153).

O pragmatismo, ao alimentar a promessa da utopia de que a teoria como reveladora da verdade esgotou suas possibilidades explicativas da realidade – segundo os interesses do capital e, em particular, do tipo de formação profissional almejada pelas reformas educacionais –, determina uma conseqüente desvalorização do conhecimento científico. Por conseguinte, aqui a teoria como conteúdo cultural, cientificamente elaborado e fundamental para a formação do homem, é secundarizada.

Evidenciamos o problema de que a educação ao assumir uma posição pragmática, cética e relativista, acaba por negar a tarefa histórica e clássica de transmissão-assimilação do saber objetivo, aquele que é, pela ação pedagógica, transformado em saber escolar e que justifica a existência da escola (SAVIANI, 1991). Passa a escola a adequar-se, a regular-se por uma lógica que se distancia da atividade educativa escolar como prática social ligada à atividade teórico-prática do professor, afastando-se de seus fins educativos formais e formativos.

Neste contexto, é a função que a epistemologia assume na formação de professores o elemento determinante do papel a ser desempenhado pelo trabalho educativo. Compartilhamos a idéia de que ele se constitui como um ato intencional de produção direta, em cada indivíduo singular, da humanidade produzida pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1991). Levando em conta a tarefa da escola de transmissão-assimilação do conhecimento e as mediações operadas pelo professor entre o sujeito (do conhecimento) e os objetos de estudo (conhecimentos elaborados) é que destacamos o conceito de práxis como categoria central de toda análise histórico-social preocupada com a omnilateralidade da formação humana.

O trabalho educativo, para que realize mediações de caráter histórico, cultural e social capazes de produzirem uma apropriação de conhecimentos pautada no significado essencial da atividade humana básica, ou seja, no trabalho, necessita apoiar-se numa epistemologia que contribua coerentemente para a formação do professor potencializando

a compreensão e a atuação didática e pedagógica numa perspectiva de unidade teórico-prática.

Tal pressuposto permite-nos falar em uma epistemologia da práxis em contraposição a uma epistemologia da prática profissional. A importância da unidade teórico-prática para os processos de produção e reprodução do conhecimento e de uma conseqüente apropriação da estrutura objetiva da realidade ganha significado quando há o reconhecimento do valor teórico da prática aliado ao valor prático da teoria. A formação de professores como questão de conhecimento, tomada como campo situado no âmbito das relações sociais, enseja que a pensemos do ponto de vista da práxis, como categoria filosófica e historicizadora central e de interpretação do mundo que possibilita que as relações existentes entre as coisas e os fenômenos não sejam cindidas, mas concatenadas e em observância da unidade dinâmica que lhe concede formato próprio, ou seja, objetividade concreta. (VÁZQUEZ, 1986).

Na ótica da transformação das condições objetivas de existência o conceito de práxis, como atividade social humana, como prática social e categoria fundamental para a compreensão dos processos de elaboração do conhecimento e de formação de professores, possibilita uma aproximação das relações existentes entre o trabalho educativo e os fins sociais dessa atividade, uma vez que tomamos a prática social como ação consciente, pressuposto e alvo, fundamento e finalidade da atividade pedagógica. (SCALCON, 2003).

A teoria como explicação e expressão da realidade, de interesses, finalidades e objetivos, deve posicionar-se “a respeito de *como deve ser* [...] que rumo a educação deve tomar [...] a teoria é, não apenas retratadora, não apenas explicadora, não apenas constatadora do existente, mas é orientadora de uma ação que permita mudar o existente”. (SAVIANI, 1985, p. 163, grifos originais).

Com este sentido é que o conceito de práxis implica numa dada forma de interpretar o mundo e em possibilidades de transformá-lo. Este conceito rompe com a visão idealista – segundo a qual as coisas do mundo são oriundas da consciência do homem – bem como com uma concepção materialista mecanicista – que toma o conhecimento como reflexo do mundo exterior – e supera as visões ceticistas e dogmáticas porque leva em conta a influência sofrida pelos dois pólos do movimento, o teórico e

o prático, em face das mediações operadas pelo pensamento nos processos de elaboração dos conhecimentos e na compreensão dos fatos e fenômenos do mundo real. No campo da teoria do conhecimento a possibilidade de acesso à objetividade, do ponto de vista da práxis, supera uma abordagem abstrata do sujeito e do objeto, de sua objetividade e subjetividade à medida que busca apreender os nexos, conexões e contradições que se estabelecem na essência dos fenômenos e não em sua mera aparência e abstração. (MARX; ENGELS, 1991).

A práxis, evidentemente dirigida para um determinado fim e como atividade social não puramente material, tem em seu ponto de partida a elaboração do conhecimento, ou seja, a compreensão pelo homem da realidade na direção da transformação das verdades práticas em verdades teóricas. (VÁZQUEZ, 1986). Nesta perspectiva, uma epistemologia da práxis ao tomar a prática como critério da verdade diferencia-se de uma epistemologia da prática porque não se limita às aparências, às impressões primeiras, à vivência espontânea. Ao contrário, leva em conta a essência da realidade captada pelo concreto pensado e em consideração ao movimento dialético de elaboração de conhecimentos que vai da prática à teoria, na procura da articulação entre o particular e o universal, entre a parte e o todo.

Em relação aos processos de formação do professor a práxis assume no mínimo duas importantes funções: uma voltada para a transformação das condições sociais de existência humana e outra relativa à mediação que exerce entre o conhecimento e a sua apropriação. No caso da transformação, o processo de apropriação do conteúdo teórico da ciência, pelo qual deve passar o professor no curso de sua formação em nível superior, caracteriza-se pela potencialidade que o domínio científico tem de fornecer instrumentos para que a atividade pedagógica se constitua em atividade consciente operada prospectivamente e mediante uma atitude teórico-prática unitária perante a apreensão do conhecimento, uma vez que o pensamento científico “reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõe o campo da realidade [...]” (DUARTE, 2003, p. 57).

A formação de professores, do ponto de vista da epistemologia da práxis, difere da epistemologia da prática preconizada por Schön (1987, 1997, 2000) fundamentalmente por ter a propriedade de não negar a dimensão teórica de seu próprio suporte. O professor formado sob as

condições propostas pela epistemologia da prática, própria das políticas educacionais atuais, ao assumir um caráter espontaneista para sua atividade, reduz seu saber profissional a uma mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, o que não lhe permite a apreensão das articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado.

Um processo de formação que se funda, se dirige e se restringe ao trato instrumental de saberes, voltados para a sobrevivência na vida cotidiana, mediante uma atitude auto-reflexiva e individualizada poderá, no limite, contribuir para que o professor se torne um administrador de estilos de vida úteis para a sobrevivência. Quando não há compreensão do valor do trabalho educativo desempenhado pelo professor, como um agente social portador de possibilidades mediatas de transformação da realidade, por meio da transformação das consciências, a prática educativa acaba descaracterizando-se (FACCI, 2004), desvalorizando-se, desse modo, seu trabalho.

Em relação à função mediadora da epistemologia da práxis, ela ganha prerrogativa para a formação dos professores por possibilitar a localização dos limites de uma ação pedagógica fundada em processos de formação alienados e desumanizadores porque assentados na hegemonia dos valores da classe dominante. O processo de formação profissional ancorado na práxis torna-se mais significativo porque o domínio dos conhecimentos, por parte do professor, operado pela apropriação científica, teórica e acadêmica de valores cognitivos e práticos possibilitam transformar a situação na qual vivem professores e alunos por um processo pedagógico de formação humana.

A epistemológica da práxis recusa-se a assumir uma “atitude passiva e desprovida de crítica diante da complexa dinâmica do dia-a-dia” (MORAES, 2007, p. 14), da realidade da história e da história da realidade, porque para ela a realidade não é criada pelo pensamento.

Os resultados da análise

Como resultados da análise empreendida com base na busca de identificação da orientação pedagógico-epistemológica predominante na produção de autores que publicaram sobre a temática da profissionalização

de professores nas revistas *Qualis Internacional A*, entre os anos de 1996 a 2005, dos sete artigos selecionados identificamos duas formas distintas de apreensão do que seja profissionalizar professores.

De um lado, temos uma noção de profissionalização que toma o trabalho do professor baseado no reconhecimento da atividade educativa escolar como um processo particular de formação humana. Uma atividade específica e sistemática processada no campo da educação formal, guiada conscientemente e subsidiada por conhecimentos históricos, teóricos, acadêmicos e científicos. Deste ponto de vista, Arce (2001), de modo particular, atribui ao professor como função principal o ato de ensinar. Arce (2001), Freitas (1999) e Weber (2003) são unânimes em tomar como trabalho profissionalizado aquele que conta com *status*, formação específica e valorização salarial.

O pensamento de Freitas (1999) e Weber (2003) convergem no sentido de caracterizarem a profissionalização do professor pelo domínio articulado dos conhecimentos pedagógicos e específicos da área, situados na totalidade dos conhecimentos socialmente produzidos, pautando-se numa concepção de educação que tem no trabalho pedagógico e na docência a sua particularidade e especificidade, remetendo a prática pedagógica à tarefa histórica da educação escolarizada. Para esta posição, profissionalizado é o professor que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos historicamente e difundidos cientificamente e que possui um saber-fazer específico. A formação docente profissionalizada mediante a tarefa do ensino às novas gerações requer definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle e avaliação de desempenho.

Aqui a profissionalização surgida pela compreensão de que a docência é o fundamento da identidade profissional do professor admite uma formação consciente da responsabilidade histórica dos professores no engajamento de lutas pela transformação da sociedade brasileira. Nesta direção, o professor profissionalizado é aquele que domina conteúdos, conhecimentos pautados na história, relativos a um saber-fazer específicos. Existe profissionalismo quando há a compreensão de que o que identifica, caracteriza o professor, é o trabalho como docente. (FREITAS, 1999; WEBER, 2003).

Em relação ao papel da prática na formação de professores, Arce (2001), Freitas (1999) e Weber (2003) indicam que a atividade no ensino

deve ser guiada pelo domínio de conhecimentos teóricos e científicos adquiridos na instância universitária. Freitas (1999), ao criticar uma formação de caráter eminentemente prático e a supervalorização da experiência, ressalta a importância de que os conhecimentos científicos da área sejam parâmetros e princípios orientadores da formação de professores, contexto em que Weber (2003) defende a indissociabilidade entre teoria e prática desde o início da formação.

Quanto ao papel do Estado na formação de professores, Arce (2001), em face da especificidade do que analisa, coloca em evidência o Estado como tendo responsabilidades quanto à definição do teor da formação profissional dos professores. Freitas (1999, p. 2) assinala importante questão quanto a seu papel – do que não se afasta Weber (2003) – ao defender uma “política nacional global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério [...]” que

contemple de forma prioritária no quadro das políticas educacionais, e em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes. (WEBER, 2003, p. 2).

Weber (2003), ao considerar o Estado no âmbito da definição do conteúdo e do formato da formação de professores, o toma somente como agente legislador e normatizador em vista de sua função de atender necessidades sociais de educação escolar, em meio a processos de disputa por estas definições que ocorrem entre setores e segmentos sociais. Partindo de uma concepção oposta a esta evidenciamos uma compreensão de profissionalização em que o professor entendido como um prático-reflexivo referencia sua atividade em competências específicas – conhecimentos, habilidades e atitudes –, em saberes profissionais. A prática reflexiva, como uma atitude naturalmente desencadeada pelos sujeitos na ação e em situações de conflito, incertezas e tomada de decisões, pressupõe o envolvimento do professor com a própria prática perante uma atitude de auto-reflexão e reflexão na ação.

A atitude reflexiva, como fundamento para a profissionalização de professores, para seu trabalho e para sua formação, para esta posição,

configura o saber e o saber-fazer no ensino. Privilegiando as narrativas dos professores acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho, em face das inter-relações com as diversas realidades culturais, a profissionalização supõe uma formação contínua e autogerida. (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005). O conjunto dos saberes utilizados pelos professores no espaço de trabalho cotidiano para a realização de suas tarefas constitui a epistemologia da prática profissional. Tais saberes são caracterizados como conhecimentos transitórios e pragmáticos voltados para soluções de situações problemáticas que contam com a improvisação e adaptação à situações novas diante das necessidades de mudança social. A partir do modo como entendem Garcia et al. (2005), Perrenoud (1999) e Tardif (2000) o processo de profissionalização do professor, podemos observar o papel privilegiado que a prática desempenha perante a teoria.

No caso de Brzezinski e Garrido (2001) o conhecimento do professor é um saber que consiste em gerir informações disponíveis e adequá-las estrategicamente ao contexto da situação formativa, como um “saber agir em situação”. Entendem que o “saber e saber-fazer” são construções do sujeito, do professor. Partilham, portanto, estas autoras, dos pressupostos que orientam a epistemologia da prática.

Quanto ao papel do Estado, Garcia et al. (2005) consideram que a ele cabe a tarefa de gerir a identidade dos professores e de regular suas condutas no sentido de definir pelo discurso como devem agir. Perrenoud (1999) conforma-se com a idéia de que os Estados não possuem meios para prover a educação como em outros tempos, o que parece justificar a necessidade de que os professores venham a gerir sua formação contínua.

Vale considerar a verdadeira existência de conhecimentos tácitos como aqueles efetivamente introjetados pela ação humana, entretanto atribuir a saberes desta natureza o estatuto de base para a formação de professores é indicativo de constituição de uma escola que sonega o cumprimento de sua tarefa primordial, a socialização dos conhecimentos. Entendemos que a prática reflexiva se dedica a servir ao professor meramente como capacidade cognoscitiva voltada para o desempenho mais eficiente e produtivo das tarefas no trabalho, tal como postula o campo dos estudos voltados para a ergonomia cognitiva, ao preocupar-se com a reestruturação das relações humanas em face da introdução das novas tecnologias no trabalho.

Do caminho percorrido por nosso estudo reiteramos que se acentuaram duas formas distintas, e por que não dizer antagônicas, de conceber a profissionalização, a prática pedagógica na formação de professores e o papel do Estado neste processo.

Conclusões

Quando nos dispusemos a eleger como questão de pesquisa a identificação da orientação pedagógico-epistemológica na produção de autores que discutem a temática da profissionalização, nos inclinamos a localizar o teor epistemológico presente em seus discursos, posto que nossa proposição apontou para a idéia de que a produção em análise vem sofrendo substancial influência do pragmatismo epistemológico.

Este ponto de vista reforça uma proposta de formação de professores orientada pela lógica do mercado que, travestida pela defesa de uma melhor qualidade de vida e de serviços, de direitos sociais e de empregabilidade, conduz à desqualificação, à desumanização e à degradação do professor porque o submete e ao trabalho educativo a uma prática de produção e reprodução da alienação e do cotidiano alienado (DUARTE, 1993).

Depreendemos que a substancialidade dessa influência é vigorosa em quatro das sete produções analisadas, as quais incorporam a epistemologia da prática como fundamento da profissionalidade do professor, representado pelo pensamento de Garcia et al., (2005), Perrenoud (1999), Tardif (2000) e Brzezinski e Garrido (2001). Entretanto, não menos vigorosa é a influência que sofrem as outras três produções (ARCE, 2001; FREITAS, 1999; WEBER, 2003) apoiadas numa perspectiva que toma a unidade da teoria e da prática como elemento fundante do conhecimento e da formação. Referimo-nos à aproximação que têm com a epistemologia da práxis, para a qual a teoria, sem nenhum privilégio, aprimora a prática mediante diálogo em que ambas assumem uma atitude crítica de permanente revisão.

Moraes (2007) assinala que o historiador marxista inglês Edward Palmer Thompson, em 1979, afirmou na obra *A miséria da teoria* (1978) que “a teoria tem conseqüências”. Essa expressão foi retomada em 1996 pelo filósofo gaulês Christopher Norris que realizou um detalhamento das conseqüências positivas e negativas da teoria. Nas palavras de Moraes (2007, p. 1-2):

Em seu lado negativo, a teoria pode acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e, em decorrência, trazer uma boa dose de irracionalismo, cinismo e nilismo – como é o caso das várias correntes que compõem a agenda pós-moderna. Mas, em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que a nova direita nos apresenta como sabedoria política realista. Ela pode nos ajudar a compreender que o ‘pensamento único’ representa interesses sócio-econômicos e políticos precisos, disfarçados sob um espúrio apelo aos valores do individualismo predatório, conservador e consumista, e a criticar o mercado, demonstrando seu caráter incompatível com uma sociabilidade genuinamente humana.

Com tal consideração, Moraes (2007, p. 2) entende que do ponto de vista da educação a teoria pode contribuir para

desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os paradigmas do realismo empírico que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana [...].

Comungando do que pondera Moraes (2007), tomamos a teoria como um instrumento do pensamento e o pensamento como um elemento de mediação entre o homem e a possibilidade do conhecimento e de transformação prática da realidade. Das reflexões realizadas inferimos que as teorizações, seja dos reformadores ou dos autores que sustentam pedagogicamente as reformas educacionais brasileiras, realçam o valor e o poder da teoria, uma vez que pela produção teórica, entre outros, se estabelecem condições de disseminação de idéias e consensos. Em meio à depreciação do mérito da teoria, é que, contraditoriamente são os próprios pragmáticos que nos dão os argumentos essenciais para

reafirmarmos a razão, a verdade e os valores universais como passíveis de conhecimento.

Notas

- 1 Sete artigos foram encontrados no período: Arce (2001), Freitas (1999), Weber (2003), Garcia, M., Hipólito e Vieira, J., (2005), Perrenoud (1999) e Tardif (2000), Brzezinski e Garrido (2001).
- 2 A sociologia das profissões é um campo rico em estudos sobre as determinações sociais e históricas do conceito como uma dada atividade no mundo do trabalho ou mesmo da socialização profissional. Importantes estudos foram realizados por Dubar e Tripier (1998), Bourdoncle (1991), Freidson (1998) e Perrussi (2000).
- 3 Compromisso firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia, financiada e convocada por organismos internacionais e liderada pelo BM.
- 4 O Comitê Regional deste projeto foi um organismo criado pela UNESCO que organizou reuniões periódicas de ministros da educação ao longo dos anos de 1990.
- 5 Decreto Lei nº 2.208/97, Pareceres, CNE nº 015/98, CNE nº 016/98, CNE nº 009/2001a.
- 6 Também a profissionalização é recomendada e defendida no projeto CEPAL/UNESCO (1992), PRELAC (2000-2005), UNESCO/OREALC (1993), LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e *Relatório Delors* (1996).
- 7 No país o crescimento do desemprego, os altos índices de inflação e o desequilíbrio financeiro no setor público deram à sociedade civil fortes argumentos para a organização de movimentos sociais de estudantes, professores, operários e trabalhadores em geral que culminaram em inúmeras manifestações de rua e greves de diversos setores. (SCALCON, 2003).
- 8 Durante os anos de 1990 o processo de definição e implementação de políticas educacionais brasileiras, no que tange à reformulação dos

cursos de formação de professores, no Brasil foi travado numa contenda entre projetos políticos da qual participaram quatro grupos: CNE, ANFOPE e demais apoiadores, especialistas da educação e o grupo abrigado pelo *Manifesto dos Educadores Brasileiros*. (TRICHES, 2007).

- 9 O neo-pragmatismo tem como representante mais influente o norte-americano Richard Rorty e como destaque sua obra *A filosofia e o espelbo da natureza* (1994), de onde renascem múltiplos pensamentos, como o pragmatismo tradicional de Pierce, James e Dewey, a filosofia pós-analítica da linguagem representada por Quine, Sellars e Davidson e a filosofia de Wittgenstein, Heidegger, Nietzsche e Derrida, bem como de teóricos americanos como Kuhn e Putman (MORAES, 2003b).
- 10 A filosofia pós-analítica da linguagem, fundada no pragmatismo norte-americano e da qual compartilham diversos teóricos, estrutura-se fundamentalmente na crença da impossibilidade da verdade e na idéia de que a somente a linguagem e as metáforas são comparáveis e não os fatos.
- 11 A ontologia, como campo da filosofia que trata da natureza do ser e da realidade, é abordada aqui em referência particular à Ontologia do Ser Social preconizada por Marx, segundo a qual o ser é tomado como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um. De outro modo, o reconhecimento da especificidade do ser social, em seu caráter de ser, fundado na ciência da história, nesta perspectiva, pressupõe a práxis e o conhecimento, em seus sentidos objetivo e subjetivo, como instrumento de transformação social. Lukács, Bhaskar, Ahmad e Nanda são autores que representam esta posição os quais formularam “argumentos em defesa da dimensão ontológica do conhecimento [...]” (HOSTINS, 2006, p. 5 e 18).
- 12 O conceito de prática reflexiva começou a ser difundido com a divulgação das idéias de Donald Schön na década de 1980. O responsável pela penetração destas idéias no Brasil foi Antonio Nóvoa (FACCI, 2004).

Referências

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: 2000-2001*. Washington, DC: Banco Mundial, 2001. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/poverty/wdrpoverty/report/Poverty.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: CNE, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec2208.txt>>. Acesso em: 17 out. 2007.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2003.

_____. *Referencial curricular para a formação de professores*. Brasília, 1997a.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.google.com/search?q=plano+nacional+de+educa%C3%A7%C3%A3o&rls=com.microsoft:pt-br:IE-SearchBox&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=117GGLR>>. Acesso em: 20 set. 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Seminário internacional sobre desenvolvimento profissional e garantia de qualidade na educação. *Relatório Final*. Brasília, DF: 1999b.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, p. 73-92, 1991.

Disponível em: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/annee_fascicule.php?num_dat=1991>. Acesso em: 28 jan. 2007.

BORGES, C. M. F; TARDIF, M. Apresentação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v.22, n. 74, p.11-26, abr. 2001. Disponível em: <<http://>

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200100010002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2005.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

CAMPOS, R. F. *A reforma da formação inicial de professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. 231 f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile, 1992.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. *IV Encontro Nacional: documento final*. Belo Horizonte, 1989. Disponível em: < http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_iv.doc>. Acesso em: 16 maio 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Parecer nº 009/2001 de 08 de maio de 2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta de Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior* (última versão). Brasília: 2001b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 15/98 de 01 de junho de 1998*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 set. 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 16/99 de 05 de outubro de 1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 jul. 2007.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia: 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2007.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1996.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou Sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

DUAYER, M. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? In: VIII Encontro Nacional de Economia Política 2003. *Anais...* Florianópolis: 2003, p. 67-81. CD Room.

DUAYER, M; MORAES, M. C. M de. História, estórias: morte do “real” ou derrota do pensamento? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jun. 1998.

DUBAR, C.; TRIPIER, P. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIDSON, E. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de Formação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 31 maio 2007.

GARCIA, A. V. *A pobreza do homem*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, mar. 2005.

GORZ, A. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

HABERMAS, J. *Toward a rational society*. Londres: Heinemann, 1972.

HOSTINS, R. C. L. *Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates epistemológicos, dimensões ontológicas*. 2006. 175f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

KURZ, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MARIN, A. J.; SAVIANI, D. (Org.) Formação de professores *versus* formação de pedagogos. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 13-14, jan./abr. 2007. Tema em Destaque.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MORAES, M. C. M. (Org.). Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.) *O iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003a. p. 151-167.

MORAES, M. C. M. (Org.). Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortyano.

- In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003b. p. 169-198.
- _____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A.F. et al (Org.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007. Caxambu, MG. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (BRASIL). *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2007.
- OFFE, C. Trabalho como categoria sociológica fundamental? *Trabalho e Sociedade*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. v. 1, p. 13 – 41 mar. 1989.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, set./dez. 1999.
- _____. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRUSSI, A. Profissão, vocação e medicina. *Política e Trabalho*, Natal, n. 16, p. 73-84, 2000.
- PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE. *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates: primeira parte*. Santiago, Chile, 2004. Disponível em: <<http://preal.org/docs-trabajo/vaillantn31.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2006.
- PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO, 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=119&Itemid=241>>. Acesso em: 28 maio 2006.
- RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-12.

- SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991.
- _____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.
- SCALCON, S. *A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica*. 2003. 206f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 81-98.
- SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner: Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association*. Washington, DC, 1987. Disponível em: <<http://educ.queensu.ca/~russellt/howteach/schon87.htm>> Acesso em: 1 abr. 2007.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 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. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002a.
- TARDIF, M. Os professores como sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: SILVA, A. M. M. *et al Didática, currículo e saberes*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002b. p. 112-128.

TRICHES, J. *Curso de pedagogia: a hegemonia da docência*. Florianópolis: CED/UFSC. 2007. Relatório Final de Pesquisa PIBIC/CNPq 2006-2007.

UNESCO-OREALC. Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. “Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de la Educación en el periodo 1993-1996” y “Declaración de Santiago”. *Boletín del Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile, n. 31, 1993.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VIEIRA, E. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, F.G. (Org.). *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p. 17-26.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

Pragmatism and the work of professional teaching

Abstract:

This paper is the result of a study of the professionalization of teachers, understood as the principal concept of the changes promoted by the reform of the teacher education system in Brazil, since the 1990s. The study sought to identify the epistemological content of papers about professionalization of teachers in the journals *Qualis Internacional A*, from 1996-2005. The research sought to identify the predominant pedagogical-epistemological orientation of these authors. This paper discusses the theme of professionalization in Brazil, addresses teacher education as an issue of knowledge and presents the results of the analysis undertaken. It concludes that there are two distinct forms of learning what it is to professionalize teachers and to conceive of the work of education in light of its social goals. We infer that the ideological-political theories, whether those of the reformers, or of the authors who pedagogically sustain the educational reforms, emphasize the value and power of theory, given that by the theoretical production, and other means, they establish conditions to disseminate ideas and consensuses.

Key words: Teacher Education. Pragmatism.

Pragmatismo y trabajo docente profesionalizado

Resumen:

El presente trabajo es resultado de una investigación cuyo objeto fue la profesionalización de profesores, entendido como concepto principal de los cambios promovidos por la reforma del sistema de formación en Brasil a partir de los años de 1990. El estudio procuró identificar el tenor epistemológico de la producción intelectual de autores que publicaron sobre la profesionalización de profesores en revistas *Qualis Internacional A*, entre los años de 1996 a 2005. Interesó, como una cuestión relevante, identificar la orientación pedagógica – epistemológica predominante en la producción de los referidos autores. Este texto discute la temática de la profesionalización en Brasil, aborda la formación de profesores como una cuestión de conocimiento y presenta los resultados de los análisis realizados. Concluye que existe dos formas distintas de aprehensión de lo que sea profesionalizar a los docentes y de concebir el trabajo educativo y sus finalidades sociales. Inferimos que las teorizaciones ideológico – políticas sean de los reformistas, sean de los autores que sustentan pedagógicamente las reformas educacionales, establecen condiciones de expansión de ideas y de consensos.

Palabras-clave: Profesores. Docentes. Formación.

Suze Scalcon

Rua: Lauro Linhares 657/302

Bairro Trindade

Florianópolis – SC

CEP: 88.036-001

E-mail: suzega@terra.com.br

Recebido em: 28/4/2008

Aprovado em: 4/7/2008