



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Hatschbach Ourique, Maiane Liana; Pereira Ourique, João Luis
Diferentes olhares sobre a docência: de qual professor estamos falando?
Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 42, mayo-agosto, 2014, pp. 477-499
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189131701009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Diferentes olhares sobre a docência: de qual professor estamos falando?

Different perspectives on teaching: of what teacher are we talking about?

Maiane Liana Hatschbach Ourique^[a], João Luis Pereira Ourique^[b]

^[a] Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, RS - Brasil, e-mail: maianeho@yahoo.com.br

^[b] Doutor em Letras, professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS - Brasil, e-mail: jlourique@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho visa repercutir algumas imagens de professor propagadas nos discursos atuais da educação, enfocando as expectativas e demandas que corroboram para compor diferentes figuras docentes. Por um lado, as políticas públicas valem-se de um imaginário social da profissão para associar a qualidade na educação à competência profissional docente. Por outro, os diferentes registros do cotidiano educacional brasileiro mostram a miserabilidade material e pedagógica do trabalho do professor. A partir do tensionamento entre esses dois pontos, indaga-se sobre quais concepções de racionalidade e formação respaldam os discursos normativos da docência. Ainda, essas imagens-modelo de professor conseguem enfrentar de forma efetiva

as problemáticas da escola contemporânea? À luz das dimensões formativas da Teoria Crítica, este estudo dá especial atenção aos escritos de Theodor Adorno, realizando uma leitura hermenêutica do espaço configurado entre o proposto e o desenvolvido no campo da docência.

Palavras-chave: Formação. Docência. Políticas. Imagens. Professor.

Abstract

This work aims to reflect some images of teacher propagated in current discourses of education, focusing on the expectations and demands which corroborate to arrange different teaching figures. On the one hand, public policies use to their advantage a social imaginary of the profession to associate quality education to professional competence in teaching. Secondly, the different records of the Brazilian educational daily show the material misery and educational of the teacher work. From the tension between these two points, we ask about conceptions of rationality and formation that support the normative discourse of teaching. Still, can these models images-teacher effectively deal with the problems of the contemporary school? In light of the formative dimensions of Critical Theory, this study focuses on the writings of Theodor Adorno, performing a hermeneutic reading of space configured between the proposed and developed in the field of teaching.

Keywords: Formation. Teaching. Policies. Images. Teacher.

Considerações introdutórias

Este trabalho visa repercutir algumas imagens de professor propagadas nos discursos atuais sobre a profissão, enfocando de modo especial as expectativas e demandas que corroboram para compor diferentes figuras docentes. A intenção é contribuir para a abertura de um diálogo (auto)esclarecedor sobre as relações possíveis entre teoria e prática, tendo em vista que faz parte do processo mais amplo de formação, enquanto

Bildung, transigir, na instância estético-expressiva, a normatividade e a materialidade, a projeção e a ação, sem hipostasiar um ou outro desses campos. No limiar entre o pensamento e a realidade, a composição de imagens permite acolher a polissemia dos discursos, produzindo, reproduzindo e transformando o entendimento. Nesse sentido, as imagens não se limitam a construções iconográficas, mas também, conforme lembra Justino Magalhães (2003, p. 396), podem se referir às representações discursivas, narrativas ou imagéticas — como as gestuais e as tecnológicas — enquanto construções históricas, que carregam uma materialidade, uma relação de comunicação, uma apropriação. Entendendo que os contornos semióticos e metafóricos das imagens podem alargar nosso olhar sobre os percursos da docência, investimos em uma compreensão hermenêutica e crítica de modo a perceber quais expectativas, no campo da formação de professores, dizem respeito ao imediatismo e utilitarismo, ajudando a configurar um quadro de *déformation professionnelle* que, no terreno imagético, “torna-se praticamente a própria definição da profissão” (ADORNO, 2003, p. 109).

No fim do século XX, mudanças significativas nas políticas educacionais brasileiras indicam novas perspectivas ao fazer pedagógico, especialmente acerca das concepções e ações que passam a subsidiar o campo da formação docente. Podemos entender que, até aquele momento, as propostas curriculares das licenciaturas centravam-se no conteúdo ou no que deveria ser ensinado durante a prática profissional. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e, nos anos 2000, com a discussão sobre as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior, tem-se, enfim, um novo eixo articulador da formação docente, o exercício profissional, ou seja, a prática do professor nas escolas, especialmente. As diretrizes contidas na Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), referendam uma linha teórica bastante explícita, centrando-se na aprendizagem de competências necessárias para a intervenção profissional na realidade da futura atuação. A legitimidade para as mudanças propostas é buscada na crítica e na

“ridicularização de políticas anteriores que são, assim, descritas como impensáveis” (BALL, 1998, p. 130). Esse é, para Ball, o aspecto-chave que desencadeou a formulação dessas políticas.

Em um cenário social em que as exigências por relações mais estreitas entre ciência e vida, teoria e prática, são cada vez maiores, as ideias de que as licenciaturas não favoreciam a construção de uma identidade própria de curso e de que os professores tinham apenas parcos conhecimentos dos documentos curriculares fortaleceram-se. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica¹ (BRASIL, 2002) em nível superior atacam em duas frentes: orientando a elaboração das propostas curriculares dos cursos e definindo alguns princípios organizacionais (especialmente a articulação teoria-prática e a constituição de competências para atuação profissional na Educação Básica). Essa virada radical no eixo da formação docente, focado na prática, induz muitas propostas de curso de licenciatura a submeter a dimensão teórica ao serviço da prática intervencionista do professor.

A partir dessas discussões que se impõem na formação docente, imagens confusas ou díspares são construídas sobre o que abrange a profissão do professor, levando-nos a perguntar: quais concepções de racionalidade e formação respaldam os discursos normativos da docência? Ainda, a construção de imagens-modelo de professor consegue enfrentar de forma efetiva as problemáticas da escola contemporânea? Sabemos que as motivações político-econômicas foram decisivas para uma mudança de concepção da legislação educacional brasileira, mas queremos imputar a esta discussão uma perspectiva filosófica, chamando a atenção para o quanto uma visão estreita de racionalidade pode distorcer a compreensão sobre a ideia de formação e a gramática normativa das possibilidades inscritas em uma realidade formativa. Para isso, a tessitura de imagens que vigoram no contexto da educação contemporânea apoia-se na ideia de que a expressividade da linguagem mimético-expressiva permite uma reconstrução hermenêutica dos discursos socializados sobre a figura

¹ Daqui em diante, DCNFPB.

do professor. Referindo-se às potencialidades das imagens, Magalhães (2003, p. 394) afirma: “por trás do fantástico, do imaginado, do idealizado, do sonhado e do utópico, está uma universalidade não compreendida no pequeno mundo da relação educativa factível e dizível”. No caso da presente discussão, a construção imagética do “professor competente” esboçada nas políticas públicas brasileiras cede lugar cada vez mais para a figura do “professor miserável”, cujo cotidiano é retratado no documentário *Pro dia nascer feliz* (2006), de João Jardim.

A partir de uma compreensão hermenêutica sobre as figuras do “professor competente” e do “professor miserável”, é possível atualizar a desconfiança de Adorno sobre a insuficiência da perspectiva que prometia a transição para a prática: “a práxis, adiada por um tempo indeterminado, não é mais a instância de apelação contra a especulação satisfeita consigo mesma” (ADORNO, 2009, p. 11). Isso porque a práxis transformadora não prescinde do pensamento crítico sobre os limites e as possibilidades da ação do homem em um contexto situado; ao contrário, é justamente essa avaliação racional que mantém os laços entre teoria e prática, pensamento e ação, subjetividade e objetividade. Desse modo, fazemos neste estudo alguns apontamentos sobre as possibilidades inscritas na virada para prática, assim como as diferenças de uma abordagem que se restringe à ação intervencionista na realidade para uma concepção materialista — a de Theodor Adorno — que não abre mão do pensamento teórico como forma de mediatizar as forças produtivas — transformadoras, nesse caso.

A idealização da docência nas políticas públicas: o “professor competente”

Desde o fim do século XX, temos presenciado a euforia de muitos teóricos e dos professores, de maneira geral, com a ideia da aprendizagem por competências. A possibilidade de um acesso direto ao conhecimento — via recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) — para solucionar com pertinência e eficácia situações diversas do cotidiano tem alargado as expectativas sobre o alcance da

racionalidade instrumental no processo educativo. Dentre os expoentes dessa posição teórica, estão nomes como Philippe Perrenoud (1999, 2000a) e César Coll (1994), que, inclusive, foi consultor do MEC entre 1995 e 1996, colaborando na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essas orientações tornaram-se referência para as normativas que as sucederam, como aquelas referentes às políticas de formação inicial e continuada de professores e ao estabelecimento de indicadores avaliativos da Educação Básica.

A partir dessa perspectiva, tanto os documentos governamentais quanto suas campanhas publicitárias foram desenvolvidos tendo em vista a ideia de professor como aquele profissional que consegue, de forma eficiente, promover a aprendizagem do aluno, compondo-se, assim, a figura do “professor competente”. Além de vincular de forma estreita e direta o que é aprendido pelo aluno ao que é ensinado pelo professor — considerado a causa exclusiva de todas as aprendizagens —, as DCNFPEB (2002) apontam a formação inicial como o momento do desenvolvimento dessa habilidade, por meio de dispositivos de resolução dos problemas — estratégias didáticas de treino e intervenção — enfrentados nas escolas, futuro local do trabalho docente. O “professor competente” inspira-se, assim, nos discursos empresariais e técnicos para imprimir um caráter quantificável/visível à sua função, qual seja, o de servir aos valores da sociedade produtiva, ensinando conteúdos valiosos para a inserção do aluno nesse contexto, em detrimento dos elementos desencadeadores de uma leitura crítica a respeito da configuração social. Duarte (2001, p. 38) faz uma avaliação contundente sobre o caráter adaptativo dessa perspectiva de formação:

Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante

atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Para avaliar a qualidade da aprendizagem dos alunos da Educação Básica, foi criado pelo governo brasileiro, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina os resultados da Prova Brasil² e das taxas de aprovação dos estudantes. Apesar de esse índice não se referir diretamente à formação docente em nível superior, é possível percebermos uma continuidade entre as políticas voltadas para esse campo e aquelas destinadas à Educação Básica, uma vez que essa se constitui, em grande escala, no espaço de atuação profissional do professor. Ademais, o estudo de Romilda Teodora Ens, Maria Lourdes Gisi e Ana Maria Eyng (2011) aponta para a forte influência que as políticas educacionais têm na construção da imagem da profissão docente. Certamente, além das próprias representações sociopolíticas e culturais da profissão, são elementos que contribuem na constituição de uma imagem de professor os cursos de formação inicial e continuada, o plano de carreira, os ganhos salariais e as condições de trabalho, por exemplo.

A partir dessa compreensão, podemos articular alguns elementos para a composição de uma imagem de professor, cuja competente atuação corresponderia à qualificação dos resultados estabelecidos nas metas bianuais do IDEB. Nas Figuras 1 e 2, momentos da campanha publicitária deste indicador, em que a personagem carrega elementos da figura docente presentes no imaginário social.

² Tendo como base as propostas curriculares de alguns estados e municípios e os PCNs, a prova foi aplicada em 2005, 2007 e 2009 a alunos matriculados na 4ª e 8ª (ou 5ª e 9ª anos) do Ensino Fundamental da rede urbana, com a intenção de obter um diagnóstico em larga escala para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. A avaliação abrange as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas) e, por ser censitária, os resultados são apresentados por escola, município e estado do país.



Figura 1 - Cena da campanha publicitária do Governo Federal – IDEB (2008-2009)

Fonte: IDEB, 2008.



Figura 2 - Close da personagem da Campanha Publicitária do IDEB

Fonte: IDEB, 2008.

Nessa campanha publicitária, a jovem professora explica os objetivos do IDEB, faz comparações entre os índices de qualidade na educação brasileira e os de países desenvolvidos e conclama todos a “melhorar a educação

dos brasileiros”. Ao debatermos³ com centenas de professores sobre essa campanha publicitária, uma das questões que ganha destaque diz respeito à idealização da imagem da docência veiculada. A aparência jovem da professora, com cabelos e trajas alinhados, pode reportar-nos a quatro ou cinco décadas passadas, quando a profissão docente tinha certo *status* social e a palavra do professor era formadora de opinião pública. Na realidade profissional atual, o professor brasileiro trabalha duas ou três jornadas diárias para conseguir um ganho salarial mínimo para suas despesas, impossibilitando, muitas vezes, tanto a atualização profissional quanto o cuidado com a aparência, como o uso de roupas e sapatos sociais em uma jornada que exige deslocamentos diários de uma a outra escola a pé ou em transportes coletivos. Enfim, do mesmo modo que essa imagem idealizada está carregada de nostalgia, evidenciada na estética da personagem, a ideia de aprendizagem por competências está impregnada de noções das chamadas teorias pedagógicas “tradicionais”, que entendiam ser possível a “transferência” de conhecimentos do professor para seus alunos, de modo análogo ao transbordo de água de um recipiente cheio para outro, vazio. A assunção dessa perspectiva tradicional é feita pelo próprio Perrenoud (2000b, p. 20): “A abordagem por competências é uma maneira de levar a sério, em outras palavras, uma problemática antiga, aquela de transferir conhecimentos”.

No entanto, com as teorias pedagógicas “críticas” e “pós-críticas”, aspectos sociais, culturais e experienciais passaram a fazer parte da ampla gama de elementos que interferem na aprendizagem, não sendo apenas uma mudança semântica a utilização de termos como *construção*, *troca*, *reflexão*, *pensamento crítico* etc., ao se referir ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, a perspectiva psicológica-cognitiva da aprendizagem por competências unilateraliza os processos de compreensão e criticidade. A partir daí, pode-se estabelecer analogias do tipo: do mesmo modo que saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza capacidades (ler um

³ As discussões ocorreram em forma de oficinas pedagógicas realizadas durante o ano de 2009 com vários grupos de professores da Educação Básica da região central do estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

mapa, localizar-se, pedir informações etc.) e saberes (ter noção de escala, topografia, referências geográficas, etc.), um professor sabe orientar-se em aula diante de alunos com diferentes vivências e níveis de conhecimento a partir de um tema. Para isso, mobiliza capacidades (dispositivos ambientais, didáticos, discursivos, etc.) e saberes (noção das teorias da aprendizagem, desenvolvimento humano etc.). Nesse caso, parece que a formação do “professor competente” diz respeito apenas à ativação/desativação de dispositivos, ou seja, os conhecimentos amplos da cultura, a organização sociopolítica e os interesses subjetivos são construídos e mobilizados como ações pragmáticas e utilitárias do cotidiano de qualquer pessoa.

Talvez nos casos em que os professores possuem uma formação cultural mais ampla, decorrida de um arcabouço experiencial construído fora dos programas de formação de professores — já que as orientações legais não abrangem profundamente essas questões conjunturais — e nos casos em que também os alunos da Educação Básica têm essa gama diversificada de vivências culturais, um processo educativo norteado pela aprendizagem por competências não cause deficiências. Já para as situações pedagógicas em que professores e alunos empreendem uma leitura restrita das manifestações mundanas, uma abordagem cognitivo-instrumental no processo formativo tem constituído uma legião de “professores miseráveis”, retratados no documentário *Pro dia nascer feliz* (2006), de João Jardim.

A realização da docência: o “professor miserável”

A situação de sucateamento das escolas públicas brasileiras é apenas um dos fatores que contribui para o atual estado de empobrecimento da relação pedagógica estabelecida entre alunos e professores. Antônio Nóvoa (1999) apresenta alguns aspectos acerca da retórica socializada de que os professores são os responsáveis pela “sociedade do futuro”, precisando, por isso, construir formas para enfrentar os chamados “desafios do futuro”. Na tentativa de expor as armadilhas dessas narrativas, Nóvoa compõe os seguintes contrapontos:

- do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas;
- do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores;
- do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas;
- do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes.

O documentário *Pro dia nascer feliz*, dirigido por João Jardim e lançado em 2006, mostra um pouco das realidades das escolas dos grandes centros urbanos do Nordeste e do Sudeste do Brasil. Apresentando depoimentos de alunos e professores, assim como registros de interação dos diferentes espaços escolares (salas de aula, conselho de classe, conversas informais no pátio e nos corredores, por exemplo), o documentário fornece elementos para a construção de um denso painel sobre pensamentos e ações que vigem atualmente na educação brasileira. Nos distintos retratados, salta aos olhos a grande dificuldade dos professores em compreender os elementos que ancoram as problemáticas vivenciadas, bem como em lidar com diferentes demandas na escola. Nas Figuras 3 e 4, uma cena do documentário.



Figura 3 - Cena do documentário *Pro dia nascer feliz*

Fonte: PRO DIA NASCER FELIZ, 2006.



Figura 4 - Imagem da personagem em um momento avaliativo do seu trabalho docente

Fonte: PRO DIA NASCER FELIZ, 2006.

Na situação ilustrada na Figura 3, a professora Helenita está em meio a uma aula de História e é interpelada por um aluno sobre um “trabalho” (tarefa) que solicitou. Ainda no auge da discussão, a professora dispara a pergunta: “O que vocês pesquisaram? Quando foi que Getúlio Vargas assumiu o poder pela primeira vez?”. Pergunta esta que ela mesma responde: “Depois da Crise de 1929. Dona Iraci [dirigindo-se a uma aluna de aproximadamente 60 anos], a senhora *tá* lembrada da Crise de 1929?”. A turma, então, faz tumulto, atribuindo um caráter jocoso à pergunta da professora ao associar a data à idade da colega, dando a entender que ela havia vivenciado a chamada crise político-econômica mundial de 1929. Nesse momento, a professora aumenta o tom de voz para tentar retomar a atenção da turma, exigindo que decidam se querem assistir à aula ou sair da sala.

A imagem de “professor miserável” constituiu-se para nós não apenas em função de sua estética, mas também pelos argumentos e posturas adotadas. Diferente dos trajes e cabelos alinhados e da boa articulação discursiva da professora das Figuras 1 e 2, a professora Helenita usa trajes semelhantes aos dos alunos — camisetas e calças jeans —, mais acessíveis à população em geral. Suas expressões faciais

também não carregam a mesma serenidade e confiança da professora retratada na propaganda do IDEB, mas revelam uma tentativa de defesa e/ou proteção — encobrendo parcialmente o rosto e olhando de lado — diante da necessidade de (auto)avaliação sobre seu trabalho docente. Daí, talvez, a expressão de incerteza sobre o aprendizado discente construído no processo pedagógico e/ou de impotência diante dos caminhos adversos que os alunos tomam ao longo da vida. Ao propor uma pesquisa, a professora Helenita efetiva um dos princípios norteadores das diretrizes curriculares; no entanto, vê sua estratégia ameaçada quando alguns alunos reclamam não saber da atividade, e a maioria não responde às perguntas feitas sobre o tema da pesquisa.

A tentativa de “acolhimento e trato da diversidade” — diretriz que deve ser inerente à atividade docente, conforme as DCNFPPEB (2002) — pode ser percebida no princípio de discussão que a professora quer provocar com as perguntas sobre o que os alunos pesquisaram. No entanto, da ideia inicial de dar voz aos alunos e estabelecer semelhanças e diferenças a partir destas posições, a discussão desvia-se para o gozo das comparações entre as idades dos alunos. Neste caso, a postura da professora para conduzir o processo de ensino e aprendizagem deveria ser de antecipar interpretações tendenciosas e/ou contornar possibilidades de “fuga” do eixo do debate proposto, pois a ideia de considerar a diversidade das realidades e das experiências está pautada em questões éticas e estéticas e não somente em objetivos de cunho cognitivo. Ainda que a professora tenha dado margem a uma outra leitura, deveria ter usado argumentos ainda mais fortes para desfazer o mal-entendido e transformar aquele momento em uma situação de aprendizagem.

Enfim, são muitos os momentos nos quais a professora Helenita demonstra ter conhecimento sobre as competências que precisam ser acionadas no processo educativo, desde considerar a diversidade e envolver todos na situação pedagógica até manter o foco no ensino do conteúdo curricular. Então por que pouco contribui para a solidificação do processo formativo de seus alunos? A diferença entre o cenário asséptico em que o “professor competente” (Figura 1) se move e o

ambiente saturado e obscuro da escola da professora Helenita dá uma pista sobre a grande dificuldade encontrada para orientar a formação humana, bem como as ações educativas, por meio dos pressupostos da aprendizagem por competências. Na primeira situação, em um cenário composto por elementos duros, simétricos e retos (vidro, metal, objetos geométricos, números), a relação entre eles está, em grande parte, estabelecida de antemão pelas suas propriedades; na segunda, em um espaço pedagógico, as interações entre os sujeitos interferem diretamente sobre a construção e significação do conhecimento, pois “o homem é um ser social”, como confirmam diversas correntes das Ciências Humanas (de cunho psicológico, sociológico, filosófico, antropológico etc.). São vários os momentos em que a professora Helenita não consegue justificar suas posturas e argumentos, utilizando-se ora de uma prática discursiva disseminada entre os professores (como atribuir notas para o aluno ser aprovado, pois seu comportamento melhorou na escola, propor uma discussão em sala de aula e abdicar do papel de mediador do debate etc.), ora de argumentos autoritários (como levantar o tom de voz, abandonar o aluno que não demonstra interesse e pedir para ele sair da sala etc.). Essa configuração caleidoscópica apresentada pela professora Helenita em sua ação docente é, como mostrou o próprio documentário, uma prática frequente no país como um todo e pode ser entendida como a outra face da idealização do “professor competente”, ou, dito de outro modo, delinea, em uma leitura hermenêutica, a condição atual de miséria na prática docente.

A relação existente entre a instrumentalização da razão (que permeia a perspectiva da aprendizagem por competências) e o empobrecimento das experiências comunicáveis (percebidas pelos frágeis argumentos e compreensões tecidas pela professora Helenita) é apontada também por Benjamin (1986, p. 115): “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem”. A efervescência, nos últimos tempos, de diferentes formas de perceber e explicar o mundo, como a renovação da astrologia ou da ioga, da escolástica e do espiritismo, conforme exemplifica Benjamin, parece

ser diretamente proporcional a essa miséria. Em sua observação, isso ocorre porque tal renovação não é autêntica, mas cópia que algo que já passou e não se vincula mais a nós, pois não conseguimos estabelecer com essa produção uma experiência formativa.

Com a técnica, o homem pode manipular e controlar a natureza, criando um ambiente novo para o qual precisa, por sua vez, adaptar-se. Essa dimensão instrumental empobreceu as experiências humanas, pois permitiu aos homens pensarem em “libertar-se de toda experiência”, conforme explica Benjamin. Diferente da relação meio-fim que a noção de experiência adquiriu em diversos programas de formação docente — de um modo geral, assim como nas escolas —, a experiência, para Benjamin, está ligada ao contato com o passado e com sua reelaboração, no sentido de compreender a historicidade dos acontecimentos, num movimento autoformativo. Daí a importância da reflexão sobre a cultura e seus artefatos, empreendendo uma leitura crítica sobre caminhos já trilhados e as possibilidades de reorientação do vivido.

A miséria no discurso da aprendizagem por competências está caracterizada já na assepsia inscrita em suas diretrizes, centrando o processo formativo no campo cognitivo do conhecimento e tomando as dimensões culturais e interativas como ambientes de treino para inserção e intervenção futura. A planificação de uma formação nestes moldes empobrece a relação pedagógica, deixando o professor surpreso diante das interações cotidianas de sala de aula e fazendo-o crer que elas complicam — em vez de enriquecerem — o processo de aprendizagem.

Por uma outra relação entre teoria e prática na formação docente

No campo da formação docente, essa degradação da experiência é configurada quando se abandona a gramática normativa dos processos pedagógicos, na qual vida, cultura e educação cingem relações basilares para a formação humana. Nos currículos dos cursos de licenciatura, essas referências são abordadas amplamente nos assim chamados Fundamentos

da Educação e nos estudos das teorias pedagógicas, ambos os núcleos relegados a um segundo plano pelas DCNFPEB (2002). A justificativa para isso foi a mais simples possível, qual seja, “só se aprende a fazer, fazendo”. Subjacente a este argumento está uma concepção restrita de prática, entendida, exclusivamente, como uma ação intervencionista no cotidiano educativo. Entende-se, então, que a dimensão prática não é abordada nas disciplinas teóricas mencionadas anteriormente, mas nos núcleos didáticos e metodológicos dos cursos. Esses núcleos, de modo geral, dão ênfase às dimensões performáticas do conhecimento, apresentando roteiros e propostas de intervenção numa realidade. Configura-se, assim, a fenda entre os saberes didáticos e os estudos teóricos que lhe justificam. Entendemos que esta (re)aproximação seja justamente a condição de possibilidade para a composição de um mapa substancial de intervenção não doutrinária nos ambientes educativos.

A unilateralização da razão em sua perspectiva instrumental, monológica, permitiu às políticas públicas ressaltarem o aspecto adaptativo, seja com relação ao diagnóstico aligeirado sobre as carências da formação docente, seja sobre o papel da educação e da escola na formação humana. Nesse sentido, a problemática docente não diz respeito apenas à Pedagogia, manifestando-se como uma crise da própria ideia de formação (*Bildung*). Tampouco é uma alternativa segura a psicologização ou sociologização dos cursos de formação docente, justapondo teorias e práticas históricas ou vivenciadas ou centrando a problemática no eixo da prática:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e

investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria *formação* já está definida *a priori*. O mesmo acontece com os momentos parciais, imanentes ao sistema, que atuam em cada caso no interior da totalidade social: movem-se no espaço de conjuntos enquanto estes é que deveriam ser os primeiros a serem compreendidos (ADORNO, 1996, p. 388-389).

Os dispositivos instrumentais da razão nublaram o aspecto de devir que a formação carrega, impondo-lhe um caráter técnico-intervencionista que cega para as relações possíveis com o campo cultural, no qual os conhecimentos adquirem sentido. Talvez pelas urgentes necessidades de nossa sociedade, muitas vezes transferidas prematuramente para as instituições educativas, a racionalidade docente tende a configurar-se em um quadro de formação precário, pautando-se especialmente na disseminação de narrativas pedagógicas redentoras e na hipostasia do fazer do professor. Ambas as posições fragilizam tanto a dimensão teórica quanto a dimensão prática, nublando o entendimento do núcleo comum que subjaz à formação docente.

Conforme Adorno, a prática, entendida como ação intervencionista com o objetivo de solucionar os problemas do cotidiano, esvazia-se da possibilidade de transformar a realidade em algo melhor, reconstruindo-a, para restringir-se ao estabelecido como medida de si mesmo. Essa prática arbitrária, ao destruir as possibilidades do pensamento e configurar a teoria como impotente diante das necessidades sentidas, destrói suas próprias potencialidades, pois se restringe aos processos imediatos de adaptação. No entanto,

A análise da situação não se esgota na adaptação a esta. Enquanto reflete sobre ela, põe em relevo momentos que podem conduzir para além das coações, da situação. Isso assume incalculável relevância para a relação entre teoria e práxis. Por sua diferença a esta, enquanto ação imediata ligada à situação e, portanto, por sua autonomização, a teoria

converte-se em força produtiva prática, transformadora. Sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele (ADORNO, 1995, p. 210).

A teoria, na medida em que foi subjugada no interior da relação teoria-prática, tornou-se aconceitual, tão somente espelhando práticas dogmáticas e politizadas. Isso não contribui com a qualificação da própria prática, cuja impotência é criticada no campo teórico. Também a teoria é difamada pela prática, por suas generalizações e anacronias. Desse modo, é de interesse da própria prática que a teoria reconquiste sua autonomia enquanto capacidade inscrita na racionalidade, sob pena da postura reflexiva definir ou da experiência reificar-se em teorizações da prática. O esforço teórico carrega justamente a ideia de não consentimento com o que está posto, inserindo-se, portanto, no movimento de devir que a práxis configura:

Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estrigente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade (ADORNO, 1995, p. 204-205).

O filósofo alerta para a necessidade de interpor-se criticamente diante de qualquer movimento em direção à transformação, mantendo o clima de desconfiança como imanente ao pensamento dialético. Isso porque somos por demais suscetíveis a aceitar a novidade e eliminar o velho, entendido como antiquado, ultrapassado. Para Adorno, aí reside todo o perigo do pensamento que se curva irracionalmente ao primado da prática. A urgência por renovação descola o “pensar” de seu lugar histórico, acabando por contribuir não para a transformação, mas para a continuidade das estruturas. Nessa perspectiva, a aversão ou o estranhamento provocado pela teoria são legítimos, uma vez que ela carrega o compromisso com a historicidade das ideias, não no sentido da conservação pura, mas da reelaboração crítica dos acontecimentos com

vistas à ampliação do processo formativo.

Assim, Adorno (1996) tenta abordar a formação como uma tensão entre a transcendência e a acomodação, ocorrendo um processo regressivo quando se isola no cultivo do espírito — como fez Wilhelm Dilthey ao incentivar as classes médias alemãs com o conceito de cultura espiritual como fim em si mesmo —, mas também quando se restringe ao dado, ao momento de adaptação — tal como fez a filosofia de Schiller, dos kantianos e do Goethe tardio. Ao desfazer-se essa tensão, uma racionalidade deformada se instala, pois o congelamento em categorias fixas, isoladas, sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação, conforme diz Adorno, promove uma formação regressiva.

O alerta adorniano de que “o conhecimento não possui nenhum de seus objetos completamente” (ADORNO, 2009, p. 20) parece-nos uma perspectiva válida para uma leitura hermenêutica e crítica das DCNFPB, uma vez que ainda persiste em muitos programas de formação docente a ideia da escolha por modelos formativos fechados, idealizados sob o enfoque da teoria ou sob o viés da prática, exclusivamente. Esse impulso por modelos autoexplicativos da docência está, em grande medida, ligado à tentativa de cingir as expectativas teóricas e práticas da formação, dotando, no entanto, as propostas de um caráter imediato ao qual a própria formação é avessa.

A docência como uma atividade político-cultural comporta um alto grau de fluidez crítica e criação; em função disso, a necessidade de aspectos prescritivos é inversamente proporcional a presença de dispositivos racionais de autonomia. Nesse sentido, a competência do professor estrutura-se não apenas por meio de um arcabouço cognitivo de saberes, mas por via de um repertório social construído na multiplicidade e no estranhamento com as produções culturais e epistemológicas. É somente por essa racionalidade socialmente situada que os argumentos pedagógicos do professor assumem a pretendida eficiência e atingem as metas internacionais de qualidade na educação, num caminho de livre trânsito entre os conhecimentos organizados e suas dimensões compreensivas mais amplas.

Considerações finais

Este estudo evidencia, pois, uma confluência possível entre o momento conceitual e o momento imagético-expressivo, no sentido de compreender a interpenetração que as dimensões do material e do cognitivo possibilitam que sejam construídas e assumidas na práxis. Desse modo, as imagens de “professor competente” e “professor miserável” que configuramos permitem-nos entrever elementos até então não percebidos ou que ainda são timidamente discutidos. A reconstrução e a leitura hermenêutica dessas representações docentes possibilitam, em alguma medida, compreender sobre qual racionalidade se projetam as expectativas da formação, assim como as normativas e demandas da profissão. Aproximar pela instância expressiva da linguagem essas duas imagens como faces de uma mesma moeda, produzidas pela mesma perspectiva psicológica-cognitiva do conhecimento, coloca-nos a refletir sobre o caminho para o qual essa racionalidade pode levar os processos formativos dos cursos de licenciatura. Afinal, não é nossa intenção que os professores consigam “apenas” dar conta da situação pedagógica institucionalizada, mas sejam capazes de avaliar e propor caminhos aos campos da educação e da docência.

A partir da ideia de formação — seja como *Paideia*, *Humanitas* ou *Bildung* —, não nos parece justificável que, tendo os professores dificuldades para lidar com o conteúdo curricular, escolha-se privilegiar o exercício profissional em detrimento de uma visão substancial do seu significado político-cultural. Este caminho adotado nas políticas públicas de formação docente não só interferiu em iniciativas diversas dos programas de licenciatura — uma vez que as DCNFPED orientavam para uma visão cognitiva do processo formativo —, como também afastou ainda mais a licenciatura da ideia mais ampla de formação como orientadora do processo formativo, legitimando o equívoco de que “a teoria é uma coisa e a prática é outra” — afirmação utilizada frequentemente entre os professores para justificar o não estabelecimento de inter-relações entre a teoria e a prática.

Assim, as políticas públicas de formação docente substituíram a figura do “professor reflexivo” — corrente nas pesquisas acadêmicas no início do século XIX, conforme apontamentos de Campos (2003) — pela imagem do “professor competente”, cuja ênfase é alocada nos aspectos instrumentais e pragmáticos da profissão. Essa subordinação do pensamento à ação imediata tem desencadeado um empobrecimento das dimensões formativas da profissão, delineada na ideia do “professor miserável”. Um caminho mais seguro para formar um professor que, competentemente, exercesse seu trabalho talvez fosse justamente provocar o estranhamento e a reflexão sobre as múltiplas facetas do processo de ensino e aprendizagem, assim como enfatizar dimensão social da atividade docente.

Na perspectiva da necessidade de entender a problemática educativa em suas causas mais profundas, a experiência cultural do professor compõe o próprio cenário em que a compreensão da docência acontece, provocando a reflexão a partir de seus elementos constituintes. Esta mobilização dá-se, em larga medida, nos cursos de formação, pelo estranhamento com as teorias pedagógicas e pela discussão que essa experiência provoca. É nesse momento, pois, que se constroem alguns bons argumentos para serem utilizados em sala de aula, quando, por exemplo, o professor formado nos moldes das competências apelaria para atitudes autoritárias.

Referências

- ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. *Revista Educação & Sociedade*, v. 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 97-117.

ADORNO, T. W. *Dialética negativa*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BALL, S. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 114-119.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP. n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2014.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 jul. 2014.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma no Brasil. In: MORAES, M. C. M.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 83-104.

COLL, C. S. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, maio/ago. 2001.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11, n. 33, p. 309-329, mai./ago. 2011.

IDEB – COMERCIAL DO GOVERNO FEDERAL (INFORMATIVO). Brasília: Ministério da Educação, 2008. (66 seg.). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=M9mSauEMwV8>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

MAGALHÃES, J. O imaginário como origem e meta histórico-pedagógica. In: ARAÚJO, A. F.; BAPTISTA, F. P. (Coord.). *Variações sobre o imaginário: domínio, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 393-407.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, P. A arte de construir competências. *Revista Nova Escola*, n. 135, p. 19-31, set. 2000b. Entrevista.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção e roteiro de João Jardim. Rio de Janeiro: Ravina Filmes /Fogo Azul Filmes, 2006. Documentário. 1 DVD (88 min).

Recebido: 11/03/2013

Received: 03/11/2013

Aprovado: 18/04/2014

Approved: 04/18/2014