



3889 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT08 - Formação de Professores

SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÕES E CONFLITOS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICOS

Maria Angélica da Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Crislainy de Lira Gonçalves - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

A formação inicial mobiliza um conjunto de tensões políticas que tecem sentidos múltiplos sobre os saberes-fazer específicos da docência. No âmbito desta problemática, analisamos produções científicas e dialogamos teoricamente sobre os sentidos recorrentes de profissionalidade, evidenciando que os diferentes sentidos do fazer profissional inscrevem-se num campo de tensões e conflitos político-epistemológicos.

Palavras-chave: Formação Docente. Profissionalidade. Sentidos.

SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÕES E CONFLITOS POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICOS

RESUMO

A formação inicial mobiliza um conjunto de tensões políticas que tecem sentidos múltiplos sobre os saberes-fazer específicos da docência. No âmbito desta problemática, analisamos produções científicas e dialogamos teoricamente sobre os sentidos recorrentes de profissionalidade, evidenciando que os diferentes sentidos do fazer profissional inscrevem-se num campo de tensões e conflitos político-epistemológicos.

Palavras-chave: Formação Docente. Profissionalidade. Sentidos.

INTRODUÇÃO

A profissionalidade vem ganhando lugar de destaque nas pesquisas do âmbito da formação de professores por ser entendida como "o específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor" (SACRISTÁN, 2000, p. 78).

O número crescente de estudos sobre a profissionalidade também pode ser compreendido face às mudanças que vêm sendo delineadas no âmbito educacional nas últimas décadas. A internacionalização das políticas curriculares, a influência neoliberal nestas políticas, os discursos emergentes sobre a qualidade do ensino, bem como a relação destas variáveis com a formação profissional docente têm gerado inúmeras discussões acerca das necessidades de mudanças na qualificação profissional, em busca do desenvolvimento de profissionais que possam intervir com propriedade sobre as especificidades do seu objeto de sua atuação.

Tais discussões fazem emergir diversos discursos sobre a profissionalidade. É, portanto, nessa trilha que construímos o presente trabalho, que toma como ponto de partida dados oriundos de levantamentos realizados, em uma pesquisa em nível de mestrado, nos encontros do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), referentes aos anos de 2002 a 2010.

Como trilha teórico-metodológica, levantamos trabalhos que discutissem a Profissionalidade, como ação docente em movimento, fundamentada pela relação entre teoria e prática. Após o mapeamento das produções (27 trabalhos) a partir de leituras preliminares dos resumos e introduções, realizamos a leitura na íntegra das pesquisas. Frente à seleção das produções, buscamos identificar nos discursos (ORLANDI, 2010) enunciados que nos possibilitassem compreender e/ou tecer os sentidos recorrentes de profissionalidade e as problematizações teórico-políticas imbricadas na circularidade das produções discursivas do EPENN. A partir de um recorte dos dados destes levantamentos, dialogamos com teóricos como Sacristán (2000) Pacheco (2013), Morgado (2005), entre outros, para empreender sentidos possíveis de profissionalidade na formação docente.

DESENVOLVIMENTO

Em levantamento realizado nos encontros dos anos de 2002 a 2010, do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), identificamos nos enunciados constantes nas produções discursivas socializadas, que a profissionalidade tem sido abordada, frente às agendas das políticas educacionais, como competências que o docente deve ter e desenvolver para se adequar às exigências da influência neoliberal nas políticas educacionais. Nesse caso, nos parece que a profissionalidade tem sido utilizada para mascarar a política da performatividade, que de acordo com Pacheco (2013), se refere a um modo de regulação que visa garantir a aquisição de determinadas competências, resultados e desempenhos.

Nesta perspectiva política, "formar docentes que garantam as metas previstas relativas ao desempenho dos alunos, avaliados por provas standardizadas, constitui a principal preocupação" (PACHECO, 2013, p. 15). Nesse viés, a profissionalização docente, via formação, torna-se mercantilizada e instrumentalizada. O processo formativo docente assume um sentido técnico, no qual se moldam

subjetividades e profissões com base nas capacidades de aplicabilidade de conhecimentos para a resolução técnica dos problemas educacionais.

Em outra direção, identificamos os esforços teóricos, nas produções desses encontros, na tentativa de constituir um discurso que desconstrua essa visão, inscrevendo a profissão como uma categoria fundante da formação e do desenvolvimento profissional, abrangendo muito além dos conhecimentos de conteúdos específicos, mas também prevendo a formação de profissionais críticos e autônomos, que se reconhecem como grupo profissional e refletem sobre sua função perante a escola, a educação e a sociedade.

As políticas, analogamente, movimentam discursos plurais acerca da profissão e, como evidencia Morgado (2005), os sentidos sobre profissão hibridizam-se com os sentidos acerca dos tipos ou “modelos” de profissionais docentes. Trataremos a partir de agora de três paradigmas mais recorrentes, sem a pretensão de enquadrar os sentidos de profissão e/ou esgotar os debates em torno da tessitura de outros sentidos possíveis.

Presente nas políticas de cunho neoliberal, o paradigma do professor como *profissional técnico* encontra-se baseado numa racionalidade pautada na aplicabilidade rígida de conhecimentos teóricos e técnicos sobre o fenômeno educativo. A influência desse modelo profissional na formação docente pode ser exemplificada pelas políticas de formação que apresentam um caráter prescritivo, na qual a teoria e a prática são hierarquizadas, sendo a primeira sobreposta à segunda. Nesta perspectiva, “o profissional é tanto mais reconhecido quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento pré-fabricado e na solução de problemas” (MORGADO, 2005, p. 35).

Mesmo essa perspectiva exercendo tanta influência, os debates são constantemente aquecidos quanto aos limites da racionalidade técnica, apesar desta ser norteadora de várias políticas educacionais. Em meio às mudanças sociais e aos avanços teóricos fez-se emergir outros modelos de profissão docente; ainda nesse contexto do professor como profissional técnico inaugura-se um modelo baseado na capacidade reflexiva da atuação profissional, um modelo que emerge a partir das fragilidades da técnica que não possibilita aos docentes responder às demandas, diversidades e incertezas do dia a dia profissional.

Emerge, então, um *profissional reflexivo*, conhecedor da complexidade de sua atividade que requer conhecimento e reflexão na ação, assim como cunhou a proposta desenvolvida por Schön (1983), referenciando a ação como um dos domínios da prática profissional, em favor de profissionais que refletem sobre suas práticas e a partir delas elaboram conhecimentos, com sistematização e embasamento teórico.

Nesse modelo profissional, a relação dos professores com os saberes que mobilizam na atividade docente é fundamental para a construção de sua profissão. Outrossim, Schön (1983) propõe uma “valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (GHEDIN, 2012, p.24).

Nesta direção, essa vertente da docência apresenta espaço nas discussões acadêmicas e políticas, por ser uma proposta que assume a valorização dos conhecimentos da prática. Por estar inscrita na discussão da epistemologia da prática, conforme os levantamentos realizados no EPENN, tem exercido influência teórica nos debates sobre as políticas educacionais e curriculares para a formação de professores.

As pesquisas do EPENN (HOLANDA; SOUZA; THERRIEN, 2007; SOUZA; THERRIEN, 2005; CARVALHO; DOURADO, 2011, SILVA, 2005) têm apresentado como resultados a relevância dos saberes experienciais na formação de professores e no desenvolvimento de sua profissão e saberes específicos, reafirmando a epistemologia da prática como uma abordagem possível de diálogo com a prática como referencial formador.

Nesse sentido a epistemologia da prática profissional constitui-se como um lugar autônomo e singular de formação, bem como um espaço fecundo de produção de saberes originados a partir da atividade profissional docente. Assim, é possível associar as categorias de epistemologia e de saberes docentes, e referendá-las como pano de fundo do trabalho pedagógico (HOLANDA; SOUZA; THERRIEN, 2007, p. 2).

De acordo com as pesquisas mapeadas, nesta abordagem da formação, saberes teóricos e práticos são construídos e apropriados em processos dinâmicos e interdependentes (SOUZA; THERRIEN, 2005). Observamos, com base nas publicações, que o debate acerca da profissão encontra-se vinculado às discussões sobre o processo de profissionalização docente via formação inicial, remetendo-se à importância da dinâmica entre saberes teóricos e práticos na construção da profissão docente, discussão respaldada também na perspectiva da epistemologia da prática.

Em contrapartida, mesmo sendo amplamente difundida, a epistemologia da prática juntamente com a teoria do professor reflexivo, tem sido objeto de contenda no pensamento pedagógico brasileiro e mais especificamente no campo da formação de professores. A primeira das críticas refere-se à apropriação neoliberal deste conceito, que acaba por superficializar seus princípios e fundamentos, tratando a reflexividade mais numa perspectiva de adjetivo profissional docente, do que como um conceito.

Para compreender melhor esta crítica, recorreremos ao discurso de Ghedin (2012, p.151-152), quando nos diz que “[...] o problema foi ele (Schön) ter reduzido a reflexão, como proposta alternativa para a formação, ao espaço da própria técnica.” Com isso, a teoria do professor reflexivo nos diz que o conhecimento não se aplica à prática, tendo em vista que o conhecimento está na própria prática. Em outras palavras, a dimensão teórica daria espaço à dimensão prática, o que na nossa compreensão não resolveria as questões relativas à prática docente. Nesse contexto, o diálogo teoria-prática entraria em colapso, tendo enfraquecida a noção de práxis que sustenta o fazer docente.

Na direção desse movimento de crítica ao conceito do professor reflexivo, nasce a preocupação com o contexto e o sentido do trabalho docente, estruturando uma perspectiva do *professor como intelectual crítico* que ressalta a importância da compreensão do processo de ensino-aprendizagem como prática social viva, resgatando o sentido transformador e emancipador da prática docente. Com base nesse paradigma, a sala de aula não é um espaço isolado, no qual as práticas acontecem sem nenhuma relação com outras variáveis sociais; nesse contexto entra em pauta a imbricação entre político e pedagógico. Partindo destas ideias, a intelectualidade crítica imbrica-se com a profissão, numa perspectiva de superação do caráter técnico e instrumental sobre o fazer docente.

Como nos fala Sacristán (2000, p. 71), “a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais”. Vale também ressaltar que estas visões não são neutras, tampouco excludentes, estão em constante movimento apresentando resquícios de uma e de outra nos debates e nas agendas das políticas educacionais e curriculares.

CONCLUSÕES

As diferentes abordagens do fazer profissional apontam à composição da organização teórico-prática curricular da formação de

professores, inscrevendo-se num campo de tensões e conflitos político-epistemológicos. Com base nestas ideias, assinalamos que os discursos acerca da profissionalidade são construídos a partir do que se espera ou do que se diz *dever ser* a função docente (dimensão normativa) e do *que e como se faz* nos processos de ensino-aprendizagem (dimensão descritiva).

Diante disto, podemos observar que o professor não é o único definidor de sua prática, pois esta recebe influência de diferentes contextos. Contudo, o professor define a sua postura e o papel que ocupa na prática, e esta postura profissional diante da prática é o objeto da profissionalidade, um dos fins da formação profissional, tanto inicial quanto continuada.

Os sentidos de profissionalidade abordados a partir das produções científicas e diálogos com teóricos que estabelecemos nos levam a compreensão de que as especificidades do exercício docente se relacionam com as necessidades que emergem dos contextos de atuação, sejam saberes-fazer políticos, pedagógicos, técnicos, didáticos, reflexivos etc., além de que tais saberes-fazer são complementares e se configuram a partir de uma rede de discursividades em torno do que se define enquanto ação docente nas políticas educacionais e curriculares.

REFERÊNCIAS

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo** – Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PACHECO, José Augusto. Políticas de Formação de Educadores e Professores em Portugal. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 45-68.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2005.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HOLANDA, Lara Söldon Braga; SOUZA, Vinícios Rocha de; THERRIEN, Jacques. Epistemologia e Saberes: a prática como referencial formador nos cursos de licenciatura. Trabalho apresentado ao 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Maceió – Alagoas, **Anais...** 2007.

SOUZA, Vinícios Rocha de; THERRIEN, Jacques. Epistemologia da prática e formação de professores: Compreensões, críticas e orientações acerca da prática e dos estágios curriculares. Trabalho apresentado ao 17º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Belém- Pará, **Anais...** 2005.

CARVALHO, Antônia Dalva França; DOURADO, Anne Caroline Soares. A epistemologia da prática na formação docente: compreendendo a racionalidade pedagógica do curso de pedagogia da UFPI. Trabalho apresentado ao 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Manaus – Amazonas, **Anais...** 2011.

SILVA, Dinalva Clara Monteiro Santos. Formação de professores e saberes docentes: Reafirmando a relevância dos saberes experienciais. Trabalho apresentado ao 17º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Belém – Pará, **Anais...** 2005.