



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10724 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

FILOSOFANDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LIBERAÇÃO DE CONCEITOS SOLIDIFICADOS QUE PERMEIAM O COTIDIANO ESCOLAR

Patricia Soares Venzon - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

FILOSOFANDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LIBERAÇÃO DE CONCEITOS SOLIDIFICADOS QUE PERMEIAM O COTIDIANO ESCOLAR

O presente texto reflete aspectos de uma pesquisa de Doutorado em andamento, na Linha Filosofia da Educação, a qual tem como tarefa primordial (pre)ocupar-se com a formação humana. Numa abordagem de cunho qualitativo e análise bibliográfica, empreendemos uma aproximação entre questões apresentadas por algumas pesquisadoras do campo de formação de professores (FREITAS, 2002; SOUZA, 2006; ANDRÉ, 2010; MAGALHÃES E AZEVEDO, 2015) e o filosofar de Martin Heidegger (1889-1976). Temos como objetivo pensar possíveis implicações que a cristalização de conceitos, tais como *habilidades e competências*, os quais permeiam as entrelinhas dos documentos oficiais que regem a educação brasileira, podem acarretar às práticas pedagógicas e aos modos de existência dos professores no cotidiano escolar. Visamos clarificar a questão, buscando aportes nas concepções heideggerianas para pensar o enrijecimento dos conceitos, o que pode determinar modos únicos de ser/estar no mundo e potencializar práticas alienantes e excludentes em nossas escolas.

Conforme indicam algumas pesquisas que trazemos ao diálogo, os conceitos *habilidades e competências* foram, estrategicamente, incorporados ao arcabouço legal da formação de professores e, conseqüentemente, vêm promovendo a desintelectualização e diminuição da capacidade de intervenção consciente destes profissionais quanto à sua formação e profissionalização docente. Isto vem provocando a crescente precarização da educação e desvalorização dos professores, algo que se intensificou ao longo das três últimas décadas. Estas pesquisas indicam, também, que transformações e reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir de meados da década de noventa, com o advento da globalização e da concepção neoliberalista, impulsionaram a crescente mercantilização da educação, o que

refletiu diretamente na formação e na (auto)imagem dos professores, os quais, muitas vezes, são vistos como incompetentes profissionalmente e descompromissados politicamente, recaindo sobre estes a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da escola.

Freitas (2002), apresenta um importante estudo no qual analisa as políticas de formação de professores no Brasil, da década de noventa e início dos anos 2000, apontando a criação de um sistema federativo de certificação da competência dos professores ligado a um processo de flexibilização do trabalho docente, o qual estaria comprometendo a histórica luta dos educadores pela sua profissionalização docente. Conforme destaca Freitas, a partir da década de noventa, os campos da educação e, mais precisamente, da formação de professores, passaram a ser assolados pelas determinações dos organismos internacionais, os quais impõem “[...] aos diferentes países seus fins e objetivos tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso” (FREITAS, 2002, p. 138). A autora prossegue, esclarecendo que estas transformações marcaram a perda de dimensões importantes aos debates educacionais e conquistas dos anos 80 no Brasil, as quais representavam uma ruptura com o pensamento tecnicista que, até então, predominava na área. Os debates, que anteriormente concentravam-se na necessidade de um profissional de caráter amplo e sócio-histórico, na luta contra a degradação da profissão, na igualdade de condições de formação, passaram a centrar-se nos conteúdos da escola, nas *habilidades e competências escolares*. Desse modo, o professor e a sala de aula transformaram-se em alvos das políticas públicas neoliberais baseadas na qualidade da instrução e do conteúdo, em detrimento da formação humana multilateral.

Freitas (2002), nos sinaliza, ainda, que a incorporação das *competências* às políticas educativas, com base nas reformas educativas em curso nos diferentes países, (re)aproximou a área da educação e da formação de professores do trabalho material. Em sua análise, a autora identifica a adoção da *pedagogia das competências* como pedagogia oficial, visto que ela não se materializou por meio de avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia, mas a partir de exigências dos organismos oficiais, com vistas à adequação das escolas e da educação ao âmbito do trabalho produtivo. Gradativamente, esclarece Freitas, os professores passaram a responsabilizar-se pela própria formação e aprimoramento profissional, resultando na ampliação da individualização e competição entre os pares. Todo este processo, culminou na redução da formação ao desenvolvimento de competências para lidar com técnicas instrumentais de ensino e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem. Com isto, foram deixadas de lado discussões sobre os conteúdos e métodos que caracterizariam a formação no campo da educação e possibilitariam a formação multilateral do professor. Portanto, o modelo de competências foi incorporado via formação de professores à educação das novas gerações visando inseri-las, desde a mais tenra idade, à lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para o trabalho. Assim, foi se definindo o currículo baseado em competências, associado à ideia de avaliação dos professores, o que resultou na desvalorização e desqualificação desses

profissionais, visto que, com a dimensão da certificação, desenvolveu-se a ideia de validação permanente dos professores, os quais viram-se obrigados a dar provas de sua adequação às necessidades do trabalho pedagógico. Além disto, conforme a autora, foram estabelecidas avaliações dos estudantes vinculadas à remuneração dos professores, o que possibilitou a ampliação da ideia de que a culpa e responsabilidade pelo fracasso ou sucesso da escola e da educação pública, estaria nas práticas pedagógicas do professor.

Outro importante estudo, apresentado por Souza (2006), trata especificamente do uso estratégico da formação continuada para forjar a competência dos professores. Sua pesquisa buscou recuperar a história das explicações tradicionais sobre o fracasso escolar nos anos 80 e 90, indicando que, inicialmente, preconceitos e estereótipos sociais, perpassados por uma visão psicologizante ou medicologizante, situavam no aluno e nas famílias das classes populares, as razões do insucesso escolar e social. Conforme destaca a autora, estudiosos da época começaram a perceber a necessidade de superação desses modelos explicativos hegemônicos e reducionistas, os quais ora supervalorizavam as dimensões psíquicas, e ora supervalorizavam as dimensões econômicas, sociais e políticas da vida dos indivíduos. Havia, assim, a necessidade de se lançar um olhar para o interior das escolas, captar a diversidade, levar em consideração seus agentes, suas singularidades e historicidades próprias. Sua pesquisa, teórica e de campo, indicou que no interior das escolas existiam práticas e processos, muitas vezes, autoritários e sem sentido para professores e alunos, os quais respondiam por grande parte das dificuldades e pelo fracasso escolar. Situações cotidianas provocavam o que era visto como insubordinação de alunos, taxados de indisciplinados e imaturos, e de professores, considerados descompromissados politicamente e incompetentes tecnicamente devido à sua má formação inicial, a qual não permitia saber lidar com os alunos da atualidade. Nesta perspectiva, o foco para o fracasso escolar passou a ser os professores, os quais passaram a ser os vistos como responsáveis pela baixa qualidade da escola, sendo que, investir em formação continuada foi o argumento apropriado pelo poder público para sanar todos os males da escola.

André (2010), também nos apresenta uma importante pesquisa abrangendo a configuração do campo de estudos sobre a formação de professores no Brasil, e alerta sobre o problema que envolve a mudança radical de foco do objeto de estudos das pesquisas em educação nos anos 2000, as quais se desviaram dos cursos de formação e voltaram-se para os professores. Sob a influência da mídia e amplo apoio popular, esta mudança de foco vem reforçando e transformando o professor no único, ou principal, responsável pelo sucesso ou fracasso da educação.

Constitui-se importante destacar, ainda, o que apontam Magalhães e Azevedo (2015) sobre os programas e projetos de formação continuada oferecidos aos professores, embasados numa pedagogia das competências e sob um viés mercadológico, os quais impulsionam o apagamento dos contextos plurais, a falta de autonomia de professores e alunos e o enaltecimento da prática em detrimento da teoria. Segundo a concepção das autoras, estas políticas de formação continuada docente reducionistas, que vêm sendo implementadas com

desdobramentos das legislações e dispositivos legais, trazem nas entrelinhas o discurso da incompetência dos professores devido a sua má formação inicial e necessidade de formação técnica adequada. Neste sentido, os docentes são submetidos à necessidade de formação sob a culpabilização pelo fracasso escolar e pelas lacunas nos sistemas de ensino.

O argumento da incompetência, conforme observamos, sob a roupagem das *competências e habilidades*, foi incorporado às entrelinhas dos documentos legais respaldado pela questão do fracasso escolar que, no ideário da sociedade em geral e, muitas vezes, dos próprios professores, recai sob a responsabilidade do professor. Percebe-se que estas palavras se solidificaram e circulam naturalmente nos diálogos e projetos educacionais. Assim, despercebidamente, acabam contribuindo para o fortalecimento do argumento da incompetência, pois passam a levar uma vida própria, ou seja, não são mais questionadas em seus sentidos e pressupostos. Estes termos precisam ser (re)pensados, cultivados, ao invés de, simplesmente, permanecerem cristalizados num único modo de interpretação, sendo passados adiante pelo falatório que a tudo encobre.

Na busca de aclarar a explanação desenvolvida até aqui sobre o enrijecimento dos conceitos, e defendendo o movimento de pensar aquilo que fica por dizer em todo enunciado, nos aproximaremos do filosofar de Martin Heidegger, o qual é tido por muitos como um dos mais importantes filósofos do século XX. Em sua obra mestra *Ser e Tempo*, do ano de 1927, Heidegger (2013) apresenta a sua analítica existencial, na qual se dedica à questão diretriz de sua vasta obra literária: a pergunta pelo *sentido do ser*, que foi esquecida no Ocidente. Conforme enuncia Heidegger (2013, p. 52): “[...] Sem dúvida, pertence a seu ser mais próximo dispor de uma compreensão de si mesmo e manter-se desde sempre numa certa interpretação de seu ser [...]”, isto é, na concepção do filósofo, nos movemos sempre numa *compreensão de ser* que antecede a toda interpretação sobre nós mesmos e sobre os demais entes intramundanos. Esta inversão das posições *do compreender e do interpretar*, a nosso ver, pode ser transformadora quando pensamos o enrijecimento dos conceitos na tradição, visto que, numa perspectiva metodológica positivista tradicional, comumente dizemos que primeiramente interpretamos e posteriormente compreendemos, acessando explicações e acumulando conhecimentos sobre algo. Isto possibilita a solidificação dos conceitos num modo de pensar, pois pode levar à crença de que algo já está compreendido, explicado, e, por isso, não precisa mais ser repensado numa volta à tradição, ao originário. Heidegger esclarece a questão do compreender, enunciando que: “[...] A interpretação funda-se existencialmente no compreender e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender [...]” (HEIDEGGER, 2013, p. 209). Com esta explanação, o filósofo indica o limite e a provisoriade do nosso compreender, ou seja, interpretamos aquilo que já compreendemos por meio de nossos pressupostos, nossos conhecimentos prévios, sendo que, sempre ficará algo não dito, velado. Nesse ponto, vale voltarmos à questão que nos move nestes escritos, perguntando: estão os professores a pensar sobre os sentidos dos conceitos *habilidades e competências*, que vem sendo reiteradamente inscritos e reinscritos nos documentos que

regem a sua profissão docente? Estes conceitos estão liberados a modos outros de pensar? Ou, permanecem aprisionados, fixados no significado como foram estrategicamente postos nos documentos legais? Figal (2016) colabora para pensarmos nosso aprisionamento junto a conceitos e modos de pensar elaborados e transmitidos em meio à tradição, ao explicitar que, na concepção heideggeriana, é necessário um questionamento de volta à inicialidade, numa relação da tradição com seu início, que inclui também o presente. E isto só pode ser realizado por meio da *destruição*, o que não significa um apagamento, mas uma volta ao originário. Gadamer esclarece que em seu procedimento de *destruição*, Heidegger não tem em vista uma dizimação, mas “[...] a supressão daquilo que precisa ser suprimido para que conceitos voltem a falar uma vez mais” (GADAMER, 2012, p. 541).

Heidegger (2013), vai tratar dos fenômenos da *linguagem*, da *fala* e da *falação*, nos §§34 e 35 de *Ser e Tempo*, constituindo-se importante nos aproximarmos a algumas concepções acerca desses fenômenos, para pensarmos sobre o enrijecimento dos conceitos que são passados avidamente para lá e para cá, sem um meditar sobre o que se fala. Conforme explicita o filósofo, o silêncio e a escuta também são constitutivos da *fala*, sendo que, uma compreensibilidade maior das coisas não se dá por meio de muitas falas e escutas por aí, mas sim por nossa possibilidade de silenciar. Nas palavras de Heidegger (2013, p. 227): “[...] Quem silencia na fala da convivência pode ‘dar a entender’ com maior propriedade, isto significa, pode elaborar a compreensão por oposição àquele que não perde a palavra. Falar muito sobre alguma coisa não assegura em nada uma compreensão maior[...]”. Essa concepção heideggeriana é profícua para pensarmos a imensa problemática a que estamos envoltos na atualidade, quando a facilidade de acesso a diversos meios de comunicação e informação, bem como a influência midiática a que todos estamos submetidos, impulsionam um falar desenfreado sobre tudo e todas as coisas, passando adiante (des)informações e conceptualidades sem um meditar sobre o que se ouve ou lê. Nem mesmo si próprio e sua autoimagem são resguardadas neste universo da espetacularização a que muitas pessoas aderem para não se sentirem, por vezes, excluídas socialmente.

Importa, ainda, nos aproximarmos do que Heidegger (2013) enuncia sobre a *falação*, que consiste num fenômeno inerente ao modo de ser do compreender e da interpretação do homem na cotidianidade, o qual vive na maior parte das vezes ao modo impessoal, no que o filósofo chama de *decadência*. Em sua concepção a *falação* pode levar a uma falta de solidez sobre aquilo do que se fala, sendo uma possibilidade de tudo compreender sem ter se apropriado de nada, não havendo, assim, uma comunicação com uma apropriação originária daquilo sobre o que se fala, mas um contentar-se em repetir e passar adiante a fala. Heidegger (2013, p. 232), explicita que: “[...] O falado na falação arrasta consigo círculos cada vez mais amplos, assumindo um caráter autoritário. As coisas são assim como são porque é assim que delas (impessoalmente) se fala [...]”. Ele prossegue sinalizando que isto se estende ao que se escreve enquanto *escrevinhação*, o que não se funda tanto no ouvir dizer, mas alimenta aquilo que se lê e permite apenas uma compreensão mediana do leitor, o qual nunca conseguirá distinguir o que foi absorvido de forma originária, do que foi apenas mera repetição. Desse

modo, um conceito vai se cristalizando, não sendo mais conquistado originariamente e, com isto, mantendo-se compreendido como algo que *se diz*.

Conforme vimos, as pesquisas de alguns estudiosos do campo de formação de professores demonstram desafios que estão postos àqueles que buscam a emancipação dos professores e sua intervenção consciente, frente a inércia e alienação em que foram, estrategicamente, sendo submetidos sob os argumentos do fracasso escolar e da necessidade de *habilidades e competências*. Observamos que, a partir do fenômeno da globalização e crescente influência do neoliberalismo na sociedade ocidental, há tempos vem ocorrendo o avanço da perspectiva econômica sobre os demais setores da sociedade. Com o setor educacional não foi diferente, e a formação dos professores alinhou-se a uma perspectiva mercadológica, sendo que, estes profissionais viraram simples *tarefeiros* para o desenvolvimento de habilidades e competências postas de forma autoritária e externa, que atendam as demandas da formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Como consequência, observa-se a crescente desintelectualização dos professores, sua desqualificação e desvalorização profissional.

Frente a este difícil cenário, a proposta do presente texto foi apresentar um caminhar filosófico, um meditar sobre questões que envolvem a solidificação dos conceitos e a importância de sua liberação a modos outros de pensar e agir. A partir de uma tentativa de aproximação ao horizonte conceitual de Martin Heidegger, nosso intuito não foi encontrar respostas conclusivas ou soluções para a problemática apresentada, mas sim “[...] pôr o filosofar em curso, deixar a filosofia acontecer em nós [...]” (Heidegger, 2009, p. 5). E isto indica um estar a caminho, um caminhar, ou mesmo desencaminhar aquilo que se cristalizou na tradição e precisa ser novamente questionado, isto é, pensado de maneira originária, num retorno crítico para além da lógica do enunciado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Habilidades e Competências. Conceitos. Filosofia. Martin Heidegger.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: um campo de estudos. **Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, set/dez de 2010, p. 174- 181.
- FIGAL, Günter. **Introdução a Martin Heidegger**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Via Verita, 2016.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GADAMER, Hans-George. **Hegel – Husserl - Heidegger**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Tradução de Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução revisada e apresentação de Marcia Sá Cavalcanti Schuback. Posfácio de Emanuel Carneiro Leão. 8. ed. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2013.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.