

Profissão docente: algumas dimensões e tendências¹

Cláudia Ribeiro Bellochio²
Eduardo Terrazan³
Elisete Tomazetti⁴

Resumo

Este artigo objetiva apontar e refletir sobre algumas questões teóricas acerca da profissão e da profissionalidade de professores. Inicialmente, faz-se uma apresentação do conceito de profissão, do ponto de vista histórico/sociológico e do ponto de vista teórico/epistemológico. No segundo momento, analisa-se o processo de constituição da profissão docente no Brasil a partir das categorias da estatização do ensino, da institucionalização da formação de professores e da cientificação da pedagogia (Nóvoa, 1995). No terceiro momento, comenta-se sobre como a profissionização docente foi pensada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil. A seguir, são tecidos comentários entre as idéias de Anísio Teixeira e de Donald Shön. Finalizando, apontam-se algumas tendências atuais na questão da formação e profissionalização de professores no Brasil.

Palavras-chave: Profissão Docente. Profissionalização. Saberes Profissionais.

Teaching profession: some dimensions and tendencies

Abstract

The aim of this article is to point out and bring some reflections about some theoretical questions concerning the profession and the professionalism of teachers. Initially, a presentation of the concept of profession was made, in the light of both historical and sociological, as well as theoretical and epistemological points of view. Secondly, the process of constitution of the teaching profession in Brazil is analyzed, based on the categories of the public teaching, on the institutionalization of the teacher education and on the transition of Pedagogy into a science (Novoa, 1995). Thirdly, there are comments on how the process of turning the teaching occupation into a professional activity was thought in the "Manifest of the Pioneers of Brazil's New Education. Following up, other comments are pondered between the ideas of Anísio Teixeira and Donald Shön. Finally, some current tendencies in the question of the formation and professionalism of teachers in Brazil are highlighted.

Keywords: Teaching Profession. Professionalism. Teacher Knowledge.

¹ As idéias iniciais desse texto foram apresentadas e debatidas pela Prof^a Elisete Tomazetti, na Jornada Nacional de Educação, em agosto de 2003, na UNIFRA.

² Professora e orientadora do PPGE-UFSM, participante do GEPFOP: grupo de estudos e pesquisa sobre formação e profissionalização docente; professora do Departamento de Metodologia do Ensino-CE-UFSM. Líder do FAPEM: Formação, Ação e Profissionalização de Professores em Educação Musical.

³ Professor e orientador do PPGE-UFSM, co-líder do GEPFOP: grupo de estudos e pesquisa sobre formação e profissionalização docente; professor do Departamento de Metodologia do Ensino-CE-UFSM.

⁴ Professora e orientadora do PPGE-UFSM, líder do GEPFOP: grupo de estudos e pesquisa sobre formação e profissionalização docente; professora do Departamento de Fundamentos da Educação-CE-UFSM.

1. Notas Introdutórias

A discussão sobre o ofício de professor como uma profissão e a profissionalidade docente, as quais demandam um corpo de saberes, habilidades, competências, normas e valores, têm sido recorrente na literatura e na pesquisa educacional nos últimos anos, como resultado de uma produção internacional que aqui tem chegado. Evidenciam-se, atualmente, preocupações com os cursos de formação de professores, em nível superior, efetivamente no que diz respeito à formação do professor enquanto um profissional, mesmo acatando-se a idéia de que a profissionalidade não é construída apenas no contexto acadêmico/universitário da formação inicial. Sobre isso, Pérez Gómez compreende que “a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa” (ibid. 2000, p. 353).

Algumas palavras têm se apresentado com bastante força no discurso científico e empírico sobre educação: ensino, professor e escola. Entre estas palavras, nos chama a atenção: profissão docente, profissional professor, profissionalização e desenvolvimento profissional. Nossa proposta é discutir algumas das dimensões da Profissão Docente e apontar algumas tendências atuais. Questionamos assim: qual o sentido que esta expressão possui? O que mudou no cenário educacional, na escola e na universidade, com a sua entrada em cena? Falamos e pesquisamos sobre um novo professor? Que profissional é esse que passa a ser o centro dos debates sobre a profissão professor? Que profissionalidade decorre dessa nova ‘onda’? Ou, será que tudo isso é apenas uma nova forma de proferir o novo para nada mudar?

Do ponto de vista sociológico, a definição do professorado como uma categoria profissional obedece à compreensão da “teoria das profissões”, que Chapoulie assim define:

(...) uma formação profissional longa em estabelecimentos especializados; um controle técnico e ético das actividades exercidas pelo conjunto dos colegas considerados como os únicos competentes; um controle reconhecido legalmente e organizado com o acordo das autoridades legais; uma comunidade real dos membros que partilham ‘identidades’ e ‘interesses’ específicos; uma pertença através dos rendimentos de prestígio e poder, às facções superiores das camadas médias (CHAPOULIE apud DUBAR, 1997, p.131)

Hughes acrescenta ao conceito de profissão dois atributos fundamentais, quais sejam: o saber profissional, “que está no cerne da profissão e que se trata de um segredo social confiado pela autoridade a um grupo específico, que o autoriza e o mandata para trocar sinais de transgressão pelas marcas de reintegração social e de reabilitação moral”. O segundo atributo da profissão “é a existência de instituições destinadas ‘a proteger o diploma e a manter o mandato dos seus membros’”. (HUGHES apud DUBAR, 1997, p.134).

Do ponto de vista teórico/epistemológico a análise da profissão professor implica na compreensão de alguns pressupostos:

- No avanço, em termos de pesquisas, no conhecimento sobre como o professor “aprende a ensinar”, como ele articula os saberes, suas técnicas, seus

valores no contexto da sala de aula e quais são esses saberes e como se manifestam.

- Na compreensão de que o professor deve assumir sua profissão como uma atividade que além da resolução de problemas, através da aplicação de técnicas e de modelos aprendidos, exige a abertura para o novo, o singular, ou o impensado. O professor deve exercer sua análise crítica, seu talento artístico, a reflexão na ação. Supõe a compreensão de uma epistemologia da prática do ponto de vista da reflexão.

- No entendimento de que o desenvolvimento profissional do professor implica em tomar a formação inicial e posterior num contínuo desenvolvimento profissional, que implica em responsabilidade não só pessoal como também das instituições formadoras e das escolas em que trabalham.

- Na necessidade de que os cursos de formação de professores abandonem a lógica acadêmica, disciplinar de formação e instaurem uma lógica de formação profissional, tendo a prática como sua referência principal.

Assim, profissional professor é aquele que detém o conhecimento profissional em questões de alta importância humana.

Em troca do acesso a seu conhecimento especial, o profissional recebe um mandato para exercer controle social nas questões de sua especialização, uma licença para determinar quem entrará em sua profissão e um grau relativamente alto de autonomia na regulamentação de sua prática. Assim, em uma íntima associação com a própria idéia de profissão encontramos a idéia de uma comunidade de profissionais cujo conhecimento especial coloca-os à parte de outros indivíduos, em relação aos quais têm direitos e privilégios especiais. (SCHÖN, 2000, p. 36).

Feitas essas considerações iniciais sobre a questão da profissão docente, passamos a apresentar algumas dimensões históricas sobre como esse profissional foi sendo pensado e constituído na educação brasileira. Trata-se de um ponto de vista, dentre tantos que poderiam abordar o assunto.

2. Professor profissional: uma dimensão histórica

No Brasil, o adjetivo profissional dado à palavra professor já era utilizado nas primeiras décadas do século passado. Os intelectuais do campo educacional e os administradores da educação se debatiam em empreender reformas educacionais que pudessem constituir o professor como um profissional e em refletir os meios para transformar o ensino em uma profissão como tantas outras reconhecidas. Estas preocupações foram resultado de três processos importantes que marcaram o campo educacional¹ no período, conforme António Nóvoa. São eles: o processo de estatização do ensino, da institucionalização da formação de professores e da cientificação da pedagogia.

Com relação à estatização do ensino, podemos afirmar que o Estado brasileiro foi, gradativamente, assumindo sua função de educador, sustentado pelos ideais republicanos. Embora, já na Primeira República, fossem manifestadas preocupações com o elevado número de analfabetos, não houve, no entanto, uma forte demanda por educação, desobrigando o Estado da construção de um sistema nacional de ensino. Somente a partir dos anos vinte do século XX, com a emergência

Profissão docente: algumas dimensões e tendências

Cláudia Ribeiro Bellochio, Eduardo A. Terrazan e Elisete Tomazetti

de uma tardia revolução industrial e do reordenamento político e cultural da sociedade brasileira, é que surgiriam significativas demandas por uma educação pública, gratuita e universal, que exigiriam do Estado a responsabilidade com a educação nacional, fato que já havia ocorrido em países da Europa no final do século XIX. A escola e o ensino passaram, então, a ser compreendidos pelos parâmetros dos ideais democráticos da Educação Nova que se disseminavam pelo país. Porém, importa ressaltar que nesse novo contexto brasileiro, a escola e o ensino foram considerados elementos potencializadores do desenvolvimento do país. Com o ensino primário sendo colocado ao alcance das camadas populares, intensificaram-se as preocupações acerca da melhor forma de ensino, da melhor escola e, conseqüentemente, da necessária formação para os professores, agentes responsáveis por tal mudança. Era preciso, portanto, dar atenção especial às instituições formadoras de professores.

Com relação a institucionalização da formação de professores, as Escolas Normais do Brasil foram, até meados dos anos vinte desse século, as únicas instituições formadoras de professores. Essas instituições caracterizavam-se por um caráter generalista e enciclopédico. A formação de professores para o ensino secundário somente foi institucionalizada a partir da criação, em 1934, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e, em 1939, com a instituição do modelo pela Faculdade Nacional de Filosofia. A consolidação de um novo ensino para a Escola Normal, sustentado pelas Ciências da Educação, e o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, para a formação do professor da escola secundária, foram os elementos significativos em relação às preocupações com a institucionalização da formação de professores no Brasil.

Nesse contexto, é importante destacar que, desde 1835, mesmo que nossos professores primários fossem oriundos das Escolas Normais, não recebiam uma formação própria nas ciências da educação e nas técnicas pedagógicas. Nos anos 20 e 30 do século XX, as Escolas Normais, em diferentes estados brasileiros, sofreram reformas inspiradas nas teses da Educação Nova. Fernando de Azevedo, em 1953, ao referir-se sobre os motivos que o levaram a realizar a reforma do Ensino Normal em São Paulo afirmava:

(...) essa organização arcaica que vinha desde a fundação das primeiras Escolas Normais e se conservava através de sucessivas reformas que não lhes atingiam a estrutura fundamental, se lhes permitiu prestar, ao seu tempo, serviços realmente importantes, não só na preparação profissional do professor como na difusão do ensino apresentava graves inconvenientes, do ponto de vista técnico. Era uma organização ultrapassada que não correspondia às novas necessidades e aspirações da cultura e das tarefas especializadas para as quais se propunham preparar os candidatos ao magistério primário (AZEVEDO, 1957, p. 176-177).

As primeiras preocupações, entretanto, com uma formação técnica e profissional dos professores primários, no Brasil, começaram a ocorrer paulatinamente nos primeiros anos da Primeira República. Até o final do Brasil Império, os currículos das Escolas Normais compunham-se basicamente de disciplinas de caráter genérico, como por exemplo, Português, Aritmética, Álgebra, Cosmografia, Geografia, Francês, Alemão, Desenho. (Escola Normal do RS, última década do Império)². A concepção que começava a vigorar entre os intelectuais da educação era de que para formar

professores não bastava um sólido domínio dos saberes da tradição filosófica, científica e religiosa, era preciso outros saberes que se referissem à transmissão e apropriação de conhecimentos, o que passa a exigir novas formas de organização e atuação do professor frente a seus alunos.

Conforme Nóvoa (1995, p. 224), essa razão caracteriza-se porque nas sociedades pré-modernas,

Filosofias e doutrina cristã valiam como saberes-mestres cujo conhecimento garantia integralmente o valor pedagógico do mestre à legitimidade de seu ensino e de seus métodos. Com a sociedade moderna e a divisão social do trabalho mais complexa, não existem mais tais saberes-mestres. Nenhum saber é, em si próprio, formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e de princípios, etc.) cuja posse garantiria seu domínio: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não contém em si próprio, nenhum valor formativo, somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem à mudança de natureza do conteúdo que dominam: ele se desloca dos saberes aos procedimentos de transmissão dos saberes.

Além de dominar os saberes da tradição filosófica, científica e religiosa para ser um bom mestre, era preciso o conhecimento e utilização de outros saberes que garantissem uma boa transmissão desses saberes aos alunos. Era preciso entender os mecanismos de sua transmissão e de sua apropriação pelos alunos. Seriam, então, as Ciências da Educação que dariam o suporte para esse entendimento e formariam, portanto, o professor.

Constituir uma dimensão técnica e profissional à formação do professor primário era uma proposição apresentada no discurso dos intelectuais da época e era sintoma da tomada de conhecimento das teses da Escola Nova e dos currículos das Escolas Normais americanas. Nestas, haviam sido introduzidas disciplinas consideradas efetivamente de caráter pedagógico/científico como a psicologia da educação, a história da educação, a sociologia da educação, a biologia da educação e a filosofia da educação.

Com relação à cientificidade da Pedagogia no Brasil, o final do século XIX demarca as primeiras preocupações, quando os estudos sobre novos métodos de ensinar passaram a dominar as questões educacionais.

A antiga pedagogia geral é progressivamente substituída por uma pedagogia dividida em sub-domínios especializados cada vez mais autônomos, alimentados pelas ciências da educação nascentes. A formação dos professores perde, simultaneamente, sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada. (TARDIF et.al. 1991, p. 224).

Conseqüentemente, esse corpo de saberes pedagógicos oriundos das Ciências da Educação era produzido por um grupo de pesquisadores e estudiosos vinculados à universidade que seriam os formadores de professores. Ao mesmo tempo, a prática docente passou a assimilar as possibilidades de procedimentos técnicos,

Profissão docente: algumas dimensões e tendências

Cláudia Ribeiro Bellochio, Eduardo A. Terrazan e Elisete Tomazetti

metodológicos e profissionais Constituiu-se, dessa forma, uma divisão entre aqueles que produzem os saberes científicos e pedagógicos (os formadores de professores da escola normal e da universidade) e os professores da escola, que na sua prática educativa aplicavam os referidos saberes.

A proposição de uma nova organização escolar, de novos métodos de ensino, de uma compreensão científica das questões educacionais passava a exigir, então, uma nova formação do professor. O profissional professor deveria receber uma formação no saber científico, literário, histórico em geral, mas demandava, prioritariamente, uma formação nas Ciências da Educação e nos modos de transmitir. Nóvoa (1996, p.19) afirma que:

Durante os anos vinte, o Movimento da Educação Nova ilustra, em todos os sentidos (alguns contraditórios), a conjugação de projetos culturais, científicos e profissionais. Nesta perspectiva, ele é a consequência de uma lenta evolução cultural que impôs socialmente a idéia de escola e o produto da afirmação das 'novas' ciências sociais e humanas (nomeadamente as ciências da educação), mas representa também um forte contributo para a configuração do modelo de professor profissional. Não espanta por isso que a definição sincrônica do professor ideal recorte com bastante rigor a análise diacrônica do percurso da profissão docente.

3. Professor como Profissional no Brasil: uma leitura no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Embora a questão da profissionalidade do professor apresente-se hoje como um discurso novo e corrente entre professores e pesquisadores, desconhece-se que esse novo, só é novo em parte, por desconhecimento de nossa tradição educacional, ressalvando-se as condições históricas e culturais que lhe foram próprias. A re-leitura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em tempos de esquecimento de nossos clássicos pensadores/educadores e de sobrevalorização dos novos autores, pode trazer para um leitor um tanto desatento a grata surpresa de encontrar ali, já explícitas, algumas preocupações que, na última década, reapareceram expressas em outro "idioma"

Defensores e propagadores das teses da Educação Nova no Brasil, os renovadores que assinaram o Manifesto de 32, apontavam os problemas educacionais brasileiros como os mais urgentes diante da configuração de uma sociedade em vias de modernização. A proposição das linhas gerais de uma política nacional de educação apresentava, naquele momento, a questão da formação de professores como sendo de fundamental importância, principalmente para os quadros da escola secundária.

Ao retornarmos ao Manifesto, após setenta anos de sua publicação, encontramos em seu texto a preocupação, também, com a formação profissional do professor. Referindo-se à elite de pensadores, sábios, cientistas, técnicos formada na universidade brasileira, os professores de todos os níveis são lembrados. No entanto, embora sendo considerada uma função pública de mais alta importância, no texto é afirmado que "não se dá nem nunca se deu, no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber". Ressaltemos que, para os signatários do Manifesto, os professores de todos os níveis são considerados parte da elite nacional; deveriam, portanto, receber uma formação universitária de qualidade, como recebem os médicos, os engenheiros, os cientistas, por exemplo. Logo, o texto continua: "A maior parte

dele (do professorado), entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral". Para ser professor do ensino secundário ou do ensino superior não era necessária uma formação profissional específica naquele momento. Isso porque, como vimos anteriormente, não havia ainda no Brasil, até os anos 30 do século XX, cursos de formação de professores para o nível secundário; somente após a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no interior da universidade brasileira é que estes se constituiriam.

No contexto brasileiro dos anos 20 e 30 do século XX, a formação dos professores assumiu importância fundamental e várias ações foram feitas no sentido de materializar mudanças: as Escolas Normais foram reorganizadas; as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras abrigaram os primeiros cursos de licenciaturas do Brasil; disciplinas especificamente de formação pedagógica foram introduzidas nos currículos dos referidos cursos; sedimentou-se a necessidade de uma formação própria para formar professores. O texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresenta, de forma enfática, preocupações acerca da profissionalidade do professor dos diferentes graus da escola brasileira. Como afirma Pagni (2000, p. 91) "Perspectiva-se, para tanto, a formação de um novo tipo de educador, baseada na 'cultura universitária', isto é, que fornecesse um 'horizonte mental amplo' e que se respaldasse na ciência" (ibid).

A idéia de que os professores deveriam ser formados dentro de um "espírito filosófico e científico" reforça a compreensão de que o ensino da Filosofia da Educação, da Sociologia da Educação, das Ciências da Educação em geral, eram fundamentais para que o professor pudesse

(...) perceber o problema da educação, diagnosticá-lo e subordinar o problema pedagógico dos métodos de ensino ao problema filosófico ou dos fins da educação. Deste ponto de vista – ao mesmo tempo filosófico e sociológico –, esse educador poderia dedicar-se com maior eficiência à aplicação dos métodos e dos conhecimentos científicos e técnicos produzidos sobre o fenômeno educativo em sua prática ou trabalho pedagógico (...) (PAGNI, 2000, p. 93).

A formação do professor como um profissional pautava-se pelo acesso ao saber filosófico e sociológico que delimitaria os fins da educação e à escolha e justificativa dos métodos a serem utilizados no processo de ensinar. Por isso, no Manifesto, é afirmado que "o físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa (...)" (BRASIL, 1984)

Quando da Reforma da Escola Normal no Distrito Federal, Fernando de Azevedo afirmava a necessidade de que os professores da escola primária fossem formados em uma **cultura profissional específica**, até então quase que inexistente no Brasil. Essa cultura profissional seria dimensionada pela introdução das disciplinas: Psicologia Geral e Aplicada; Pedagogia; Didática; História da Educação; Sociologia Educacional.

Tais disciplinas "constituem matérias essenciais à profissão do educador,

Profissão docente: algumas dimensões e tendências

Cláudia Ribeiro Bellochio, Eduardo A. Terrazan e Elisete Tomazetti

que nelas encontrará a base científica, a técnica e a evolução dos processos de ensino” (AZEVEDO, 19...³ p. 97). Na reforma do ensino para a formação de professores, o Curso Normal passou a ser composto de: Curso Geral e Propedêutico de 3 anos; Curso Especial e Profissional de 2 anos. Azevedo considera que:

A reforma, na reorganização dos cursos normais, imprimiu-lhes assim, um caráter marcadamente profissional, já pela feição profissional do segundo ciclo de estudos, que se incluíram as matérias indispensáveis à ‘profissão’ de educador; já pelo caráter prático e experimental dos estudos científicos; já pela importância dada ao desenho e trabalhos manuais, como instrumentos de expressão, já finalmente pela anexação à Escola Normal das escolas destinadas à ‘demonstração, experimentação e prática’ do ensino, em todos os graus. (AZEVEDO, 19..., p. 97)

Ainda que o movimento acenado por Fernando de Azevedo estivesse voltado para uma formação pedagógica do professor não se menosprezava a necessidade de uma sólida formação cultural para esse profissional. Pilletti (1978, p.255) assim expõe:

(...) apesar da ênfase na finalidade profissional, não poderia o movimento renovador subestimar a **cultura geral, base da cultura profissional**, contribuindo com seu desenvolvimento e renovação ‘para tornar sólidos os estudos especializados e impedir aos educadores o isolamento na estreiteza de seu raio de ação’ (...) Pessoalmente, Fernando de Azevedo não simpatizava com o ‘caráter estritamente profissional e utilitário’, em que cada especialista se empenha em introduzir no ensino a maior soma possível de sua capacidade e orientou a reforma na reorganização do curso normal, no sentido de equilíbrio e conciliação entre a cultura utilitária e os estudos desinteressados, o espírito científico e o espírito literário e as necessidades de cultura geral e do preparo especializado

Quando refletimos sobre a questão da profissão docente em todas as suas implicações, tomando como referência a compreensão de como este conceito tem atravessado a história da formação de professores no Brasil, é porque percebemos a busca contínua pelo reconhecimento deste “ofício”, “tarefa”, “atividade”. Da mesma forma, é importante o reconhecimento de que a relação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico não é uma preocupação atual e, na história sobre a formação de professores no Brasil, essa é uma preocupação que vem no conjunto das transformações anunciadas por uma nova Escola Normal.

Naquele momento, a formação profissional do professor passava pela introdução das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação nos cursos de licenciatura e na escola normal. Ainda que tomadas como base do saber profissional dos professores, não descartavam a necessidade de serem colocadas disciplinas de cultura geral, de caráter “desinteressado”. Este foi um momento de grandes avanços na reflexão e nas tentativas de instituir um novo modelo de formação de professores no Brasil.

Considera-se como grande avanço porque, anteriormente, aceitava-se a idéia de que qualquer indivíduo bem letrado, de boa índole e de reconhecimento na comunidade, poderia exercer este ofício. Não havia uma preparação específica para o ofício de professor. Posteriormente, os poucos rudimentos de formação didático-

pedagógica eram encontrados nos escritos produzidos pelas congregações religiosas dedicadas ao ensino. Neste contexto, entendia-se que para ser professor bastava o domínio do saber da tradição de cada área de conhecimento.

Com o desenvolvimento das ciências humanas e, posteriormente, das Ciências da Educação é que há uma forte convicção de que saber e saber ensinar são atividades diferenciadas e, por isso, dependentes de uma formação própria. Gradativamente, os professores começam a ser considerados um grupo de “profissionais”, por serem funcionários públicos (do Estado), a partir de uma seleção para ingresso. Passam a ter uma organização sindical que lhes orienta e lhes dá assistência social. Assim, o fato de terem que possuir uma formação profissional própria, serem recrutados por seleção, terem seus salários regulados por determinações legais amplas e possuírem uma organização sindical/trabalhista de assistência faz com que passem a ser chamados de profissionais.

4. Anísio Teixeira e Donald Schön: ensino e talento artístico

No âmbito dos atuais enfoques, sobre a formação de professores no Brasil, temos tido referenciais teóricos externos que acabam se tornando linguagens quase que nacionais, como é o caso dos estudos de Donald Schön sobre a epistemologia da prática docente. Tomando alguns conceitos desse autor e na linha histórica que vimos construindo esse texto, tentaremos tecer relações evidenciadas entre alguns conceitos presentes em Anísio Teixeira e Donald Schön.

Anísio Teixeira foi grande leitor e divulgador das obras de John Dewey no Brasil; Donald Schön encontrou em Dewey os fundamentos para a construção de sua teoria da ação reflexiva do professor como prático reflexivo. Por isso, esta tentativa de compreender possíveis aproximações entre os autores e avançar no entendimento da epistemologia da prática docente, fator que muito contribui na compreensão das dimensões da profissão docente. Quais os limites e possibilidades de tecer relações entre estas idéias no cenário brasileiro contemporâneo?

Anísio Teixeira, um dos maiores expoentes do movimento da educação renovada no Brasil, em seu texto “Ciência ou arte de educar”, indagava sobre o caráter científico ou artístico do ofício de ensinar. Para Anísio, o ensino deveria assumir um caráter de arte científica, à semelhança da medicina e da engenharia, constituindo-se, então, em uma profissão. Os conhecimentos científicos possibilitariam, aos professores que os possuíssem, a capacidade e a competência para rever e reconstruir suas práticas educativas. Entendia que tal como o médico, o professor também recria, exerce a arte clínica ao adequar seus conhecimentos às situações particulares em que vive. O professor, ao enfrentar-se com as situações do cotidiano de sala de aula, “mobilizaria” seus conhecimentos (profissionais) para resolver tais situações, consideradas inesperadas e singulares.

Para Schön (2000, p. 17), esta visão poderia ser considerada tributária da concepção de racionalidade técnica, ou seja, “a aplicação de técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional”. A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

Profissão docente: algumas dimensões e tendências

Cláudia Ribeiro Bellochio, Eduardo A. Terrazan e Elisete Tomazetti

A concepção de prática profissional tributária da concepção de racionalidade técnica foi atribuída à visão de Anísio, pois durante muito tempo foi entendido como “precursor da visão tecno-burocrática” muito em voga no Brasil nos anos 70. Embora a importância atribuída, por Anísio, aos conhecimentos científicos, às Ciências da Educação, não se pode deduzir que o ensino restringe-se a uma tarefa de aplicação de regras e técnicas oriundas da ciência para resolver os problemas da prática docente. Da mesma forma que para Schön e para Dewey, Anísio entendia que “a atividade docente, como a medicina - e até mais do que ela -, teria muito de arte” (MENDONÇA, 2002, p. 93).

Ensinar não é somente uma ciência aplicada ou uma arte industrial e técnica como a engenharia. Nem mesmo é como a medicina, onde a parte exata dos conhecimentos, embora menor, já permite certas aplicações perfeitamente seguras e impessoais. (...) Se, pois, ensinar participa assim tão profundamente desse caráter artístico, não podemos crer que uma pessoa, somente por muito aprender psicologia e sociologia educacionais, venha amanhã a ser um ótimo professor primário” (Anísio Teixeira, em discurso proferido em 1932, na abertura dos cursos do Instituto de Educação).

Há que se compreender que, tanto para Anísio como para Schön, o ensino é uma atividade que pressupõe o exercício de um talento artístico, um certo tipo de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas.

No terreno da prática profissional, a ciência aplicada e a técnica baseada na pesquisa ocupam um território criticamente importante, ainda que limitado, que faz fronteira em muitos lados com o talento artístico. Há uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação – todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica (SCHÖN, 2000, p. 22).

A ênfase de Anísio nos conhecimentos científicos para a formação do professor e a possível dedução de procedimentos e regras no exercício da docência era uma conquista a ser realizada, porque esses conhecimentos não compunham ainda o acervo de saberes dos professores. Era necessário introduzir a dimensão científica na formação do professor, possibilitar o exercício da racionalidade técnica na ação docente. Este era o ponto de partida, mas Anísio logo em seguida ultrapassava esta compreensão ao afirmar o ensino como uma atividade que tem uma dimensão de arte, de criação, de singular. Por ser um fiel discípulo e admirador de Dewey compreendia que “nenhuma conclusão proveniente das pesquisas científicas pode ser convertida em regra imediata da arte de educar”. (DEWEY apud SACRISTÁN, 1995)

O que é ser profissional dentro da perspectiva da racionalidade técnica? “Nesta visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática” (SCHÖN, 2000, p. 37).

Um profissional dentro da perspectiva prática

(...) experimenta uma surpresa que o leva a repensar seu processo de conhecer-se na ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e

operações disponíveis. Ele responde aquilo que é inesperado ou anômalo através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação, teorias de fenômenos ou formas de conceber o problema e inventa experimentos imediatos para testar suas novas compreensões. Ele comporta-se mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que como um 'especialista' cujo comportamento é modelado (SCHÖN, 2000, p. 39).

Anísio e Schön, inspirados em Dewey, compreenderam a ação do professor como sendo o resultado tanto da aplicação de estratégias e técnicas aprendidas em momentos anteriores à profissão (racionalidade técnica), como também o espaço da criatividade, de ações não planejadas para a resolução dos problemas que o cotidiano de trabalho apresenta (racionalidade prática). Em ambos, a prática apresenta-se como o ponto de partida para a reflexão, momento real da realização da profissão docente como possibilidade de investigação e criação de novas formas de responder aos desafios que as situações impõem. Compreendendo-se e trazendo para o foco de análise as práticas educativas reais dos professores tem-se a dimensão docente alicerçada em questões concretas do ofício de ensinar, que exigem saberes específicos e que transcendem a dimensão técnica, sem deixar de entender sua relevância.

5. Perspectivas atuais da formação docente

As atuais políticas públicas da educação, ao postularem reformas, orientam-se por princípios e objetivos, situados dentro de paradigmas que ressaltam o professor profissional, o professor prático reflexivo, que, conforme Tardif, Gauthier e Lessard (2001) decorrem de compreensões que articulam a tarefa profissional do professor com e na docência e buscam entendê-la como atividade profissional que se apoia em saberes específicos e que exige que o professor delibere sobre suas práticas, compartilhando e melhorando sua formação de ser e estar na profissão. Para tanto, os autores apontam a necessidade de:

- ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos. Tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível e, também, por meio da pesquisa em ciências da educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.
- instaurar normas de acesso à profissão – exames e exigências educacionais – que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis.
- estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas. (TARDIF et al. 1991, p. 23)

Nessa perspectiva, compreende-se que as dimensões da profissão docente podem ser explicitadas do ponto de vista da formação do professor e do ponto de vista de sua atuação profissional. Não se pode mais pensar na formação docente deslocada de espaços reais onde se efetiva as trocas entre ensinar e aprender, seja esses espaços da escola ou outros espaços educativos.

A exigência de um professor profissional, atualmente, supõe um novo tipo de formação inicial, não mais calcada unicamente no conhecimento teórico, no conhecimento cultural e na idéia de que a prática profissional competente deriva do

domínio da ciência básica e de técnicas e métodos para sua aplicação. Como vimos anteriormente, nesta visão entendia-se que, quanto maior o domínio do futuro professor/profissional do saber da tradição cultural, científica, artística e filosófica, mais preparado ele estaria para exercer sua profissão. Porém, segundo Schön (2000, p. 20), “nos últimos anos, tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas profissionais com conhecimento útil, têm cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil”.

Gauthier et al. (1998) comentam que, ao se tratar da profissionalização do ensino, não podemos entendê-la como um “ofício sem saberes” (ibid, p. 20). Para tanto é preciso superar algumas idéias que triunfaram (e, por vezes, triunfam) quando nos referimos aos saberes docentes. Exemplificando, os autores entendem a superação de expressões como: “basta conhecer o conteúdo, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir a intuição, basta ter experiência, basta ter cultura” (GAUTHIER et. al. 1998). Invertendo a lógica do primeiro ponto, entendem que “a tendência inversa também existe, ou seja, a de formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (ibid., p. 25). Esse processo configura-se na idéia de “saberes sem ofício”.

Os pesquisadores apontam a premissa em que o desafio da profissionalização está na compreensão de “um ofício feito de saberes”. São eles: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Nessa perspectiva de compreensão da profissionalização do ensino, que é uma dimensão necessária da profissão docente, seria necessário ultrapassar a concepção de **formação acadêmica** para uma concepção de **formação profissional**, mesmo dentro das universidades, nascidas no contexto de valorização do conhecimento e da ciência como portadores de valor em si, mesmo para o exercício da prática profissional. Formação inicial sustentada na prática, entendida esta como a possibilidade de pensar situações-problema e assim poder mobilizar saberes, técnicas, regras e valores para solucioná-las. “Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática” (SCHON, 2000, p. 40). Seria o exercício da “reflexão na ação”, possibilidade de inventar imediatamente novas regras para solucionar problemas imprevistos; é nela que se manifesta o talento artístico. Estruturar um novo modelo de formação de professores, significa o rompimento com uma tradição de formação universitária muito forte entre nós. A esse respeito Maurice Tardif apresenta suas reflexões sobre a importância dos saberes oriundos das disciplinas universitárias na área da formação de professores.

Do ponto de vista da ação docente, um professor é considerado profissional, hoje, quando se concebe como detentor de saberes profissionais; quando é capaz de analisar e reconstruir sua prática de modo crítico e compartilhadamente.

Sua profissionalização depende, entre muitos fatores, de como compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar; como reflete na ação, diante do inesperado, do desconhecido que constitui grande parte de sua atividade e como reflete sua prática educativa distanciado do dia-a-dia na busca por novas possibilidades de agir no ensino. Diante do inesperado, ele age com seu “talento artístico”, fazendo uso de seu reservatório de conhecimentos, mobilizando seus saberes conforme a situação particular exige ou, mesmo, procurando

adquirir novos conhecimentos, impulsionando sua auto-formação. O professor exerce sua prudência prática, a *phronesis*⁴, a partir de seus valores, de seus princípios, de suas convicções éticas e políticas.

A análise da profissão docente e suas implicações para a transformação tanto de propostas para a formação do professor, como da prática docente não pode excluir a compreensão da necessidade de mudanças na organização escolar, nas condições de trabalho do professor, na carreira, no salário, na avaliação do professor. Se as pesquisas acadêmicas e as políticas públicas da educação têm acenado para novas concepções e novas idéias acerca da profissão de professor há que se pensar as condições materiais de vivência destas mudanças.

Tomando então, especificamente, a categoria da profissão dos professores podemos constatar que alguns atributos da profissionalidade ou profissionalismo ainda não foram alcançados. Dentre esses, reconhecemos que os rendimentos dos professores da escola básica, no Brasil, ainda não rendem poder e prestígio. Em algumas regiões do país, em condições precárias e de carência profissional, qualquer pessoa, sem formação para ser professor pode exercer a profissão, embora reiteradamente afirme-se que a docência não seja uma profissão atraente do ponto de vista salarial e das condições de trabalho. O controle técnico e ético das atividades do professor ainda é um objetivo a ser conquistado, mas que deverá ser fruto da própria participação dos envolvidos através da crescente compreensão e reconhecimento de como o professor exerce sua profissão.

Notas finais

É preciso reconhecer que a forte ênfase na compreensão da atividade do professor como “profissional” poderá encobrir outras definições dadas a esta atividade no decorrer da história da formação de professores no Brasil. Nos anos 70 (setenta) havia o entendimento da docência como um fazer técnico, sustentado unicamente nos conhecimentos científicos. Era o momento do tecnicismo no Brasil e para ser professor era necessário o domínio de conhecimentos e teorias das quais se pudesse deduzir regras e procedimentos de ação em forma de receituário. Pautava-se a ação do professor sobre uma racionalidade técnica (SCHÖN, 2000). O professor deveria ser um técnico que, ao se deparar com problemas, procurava resolvê-los seguindo os cânones dos ensinamentos recebidos, sem nenhuma tentativa de criar novas respostas a partir do próprio contexto. Entendia-se sua ação como dependente de conhecimentos, regras e procedimentos construídos externamente, fora de seu próprio espaço de trabalho e por outros profissionais. Ao professor cabia o domínio destes conhecimentos em seu período de formação ou durante cursos de aperfeiçoamento ou “reciclagem”.

Nos anos 80 (oitenta) houve um movimento de reação à concepção do professor como um técnico. No discurso educacional foram substituídas as palavras “técnico” e “professor” pela palavra “educador”. Esta última representaria o comprometimento do professor não apenas com o saber a ser ensinado, mas com a constituição de alunos cidadãos, críticos e responsáveis pela mudança social. De forte cunho político, a tarefa do professor ultrapassava os muros escolares e avançava à sociedade como um todo. Não bastava o conhecimento das ciências, das Artes, da Literatura, das metodologias específicas e das Ciências da Educação, era preciso ter-se um projeto de emancipação social e um saber político/ideológico e por isso o educador era também um intelectual orgânico a serviço da mudança das condições

Profissão docente: algumas dimensões e tendências

Cláudia Ribeiro Bellochio, Eduardo A. Terrazan e Elisete Tomazetti

materiais e culturais da sociedade da época. O professor poderia assumir uma postura que tornava os conteúdos escolares secundários diante da necessidade de construção de uma compreensão crítica da realidade ou, poderia enfatizar nos conteúdos sua condição de meio para essa mesma compreensão crítica e emancipadora do mundo em que seus alunos vivem. Eram opções a serem escolhidas.

A partir dos anos 90 (noventa) os adjetivos acoplados à palavra professor passaram a ser: profissional, pesquisador, reflexivo. Muitas vezes esses termos foram e são concebidos como sinônimos, muito embora possam ser explicados em suas singularidades.

Do que nos fica da literatura desse período, são as contribuições sobre os saberes da docência e que acabam por delinear conhecimentos para a compreensão de uma epistemologia da prática docente.

Por outro lado também, passou-se a investigar as histórias e trajetórias de vida profissional de professores, realçando a figura do professor como “pessoa” e não somente como profissional.

A profissionalidade do professor, além da formação inicial, constitui-se pela autonomia que exerce na escola, diante de seu trabalho; pela responsabilidade de sua formação permanente; pela capacidade de aprender e refletir sobre sua ação. Tornar-se profissional também passou a significar “ser competente”.

No entanto, a autonomia, o exercício da crítica e da reflexão não ocorrem no vazio, ou seja, dependem de uma boa formação teórica, do domínio de saberes que explicitam as relações de poder que perpassam as relações entre indivíduos em nossa sociedade. Saberes que possibilitam o fortalecimento de valores éticos, emancipadores e democráticos. Não se constitui o professor prático-reflexivo por decreto ou por desenvolvimento de uma formação prática asséptica, sem teorias, referências, projetos, convicções ético-políticas. O professor prático-reflexivo não recusa totalmente o ideário do “educador dos anos 80”, mas, num processo hegeliano, realiza sua conservação-superação. Por isso, a afirmação da prática educativa como eixo ao redor do qual deve girar a formação do professor não deve excluir uma boa formação teórica nos saberes das ciências, dos saberes sociais e culturais. Segundo Tardif, “de tanto querer enfatizar os saberes profissionais utilizáveis em sala de aula, as pesquisas em educação correm o risco de esvaziar a dimensão emancipadora e crítica do conhecimento” (TARDIF, 2001).

O professor como um profissional não pode transformar-se em um “perito”, em um *expert*, competente profissional, que anulou a sua compreensão ampla da sociedade, das instituições, das relações de poder, e se torna incapaz de situar sua profissão no contexto geral de uma sociedade como a brasileira. É esta compreensão que permitirá ao professor perceber que não basta afirmar em termos de pesquisa e de discurso a sua profissionalidade se não ocorrer conjuntamente a luta pela mudança nas condições de trabalho, pela melhoria do salário, por uma carreira mais compensatória e atraente. De nada adianta a proliferação do discurso da profissionalidade do professor se forem mantidas as condições reais de sua “proletarização”

Referências

- AZEVEDO, F. *Novos Caminhos e Novos Fins*. São Paulo, Melhoramentos, (19..)
- BORGES, C. Apresentação. Dossiê. Os saberes dos docentes e sua formação. *REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, Ano XXII, abril/2001, n. 74.
- BRASIL, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Brasília, 65(150), 407-25, maio/ago, *MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA*, 1984.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal/Porto, Porto Editora, 1997.
- FULLAT, O. *Filosofia da Educação*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).
- MENDONÇA, A. V. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro, Editora da UERJ, 2002.
- NÓVOA, A. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1998 – (seminários e debates).
- _____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. 2 ed. Portugal/ Porto, Porto Editora, 1995.
- _____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *REVISTA TEORIA & EDUCAÇÃO* – Dossiê Interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Editora Pannonica, n. 4, 1991.
- _____. A formação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.
- PAGNI, P. Educação: Ciência ou Arte? In: *REVISTA EDUCAÇÃO*. Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Ano 32, n. 101.
- _____. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí/RS, UNIJUÍ, 2000. (coleção Fronteiras da Educação)
- PILLETTI, N. *A reforma Fernando de Azevedo: distrito federal (1927-1930)*. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1978. (Dissertação de Mestrado).
- SACRISTÁN, G. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Nóvoa, A. *Profissão professor*. Porto: ed. Porto, 1995. (coleção ciências da educação)
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

Profissão docente: algumas dimensões e tendências

Cláudia Ribeiro Bellochio, Eduardo A. Terrazan e Elisete Tomazetti

TARDIF, M. Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério. São Leopoldo, UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001, mimeo.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*. Jan/fev/mar/abr, 2000, n. 13 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

TARDIF, M. LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face o saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Revista Teoria & Educação – Dossiê Interpretando o trabalho docente*. Porto Alegre, Pannonica, n. 4, 1991.

TOMAZETTI, E. M. *Filosofia da educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional*. USP, Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 2000.

Notas

¹ Tais processos ocorreram em nível mundial e o Brasil sofreu sua influência.

² Dados levantados em pesquisa documental realizada no Instituto de Educação Flores da Cunha em POA (ver TOMAZETTI, 2000).

³ Na obra consultada não consta a data de publicação ou edição.

⁴ A *phronesis* segundo Aristóteles significa prudência, é uma sabedoria prática que pressupõe fins últimos, isto é, o bem do homem. Segundo Fullat (1994, -32) “O homem além de agir sobre as coisas, executa ações que constroem sua própria vida. A *phronesis* é um saber agir na vida segundo o bem e o mal do homem”.

Correspondência

Cláudia Ribeiro Bellochio - Rua Humberto de Campos 230/301 - Cep: 97095-230 - Santa Maria - RS.

E-mail: claubell@zaz.com.br

Eduardo Adolfo Terrazan - Rodovia RS 509, 4474, Apt. 301 - Camobi - Cep: 97095-000 - Santa Maria - RS.

E-mail: eduterra@ce.ufsm.br

Elisete Tomazetti - Rua Carlos Hur, 31/201 - Medianeira - Cep: 97070-790 - Santa Maria - RS.

E-mail: elisetem@pro.via-rs.com.br

Recebido em agosto de 2004

Aprovado em setembro de 2004