

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

Cultura e formação docente no ensino superior mercantilizado.

Monfredini, Ivanise.

Cita:

Monfredini, Ivanise (2005). *Cultura e formação docente no ensino superior mercantilizado. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/475>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Xº JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Rosario, 20 al 23 de septiembre de 2005

Título: **Cultura e formação docente no ensino superior mercantilizado.**

Mesa Temática N° 51: **Poder, cultura e identidades en el lugar de trabajo. 1943-2005.**

Pertenencia institucional: **Centro Universitário Nove de Julho- Programa de Pós-Graduação em Educação – SP - Brasil**

Autora: **Profª Drª Ivanise MONFREDINI.**

Av.Francisco Matarazzo, 612. Água Fria – SP – Capital – Brasil Fone: 055 11 3665-9300 e-mail: ivanise@uninove.br

Cultura e formação docente no ensino superior mercantilizado

Ao analisarmos os pressupostos contidos nas políticas educacionais¹ no que se refere a formação do aluno do ensino fundamental e do professor que atua neste nível de ensino, constata-se que contraditoriamente indicam a valorização deste profissional – ideologia do profissionalismo (cf. Popkewitz, 1997) –, ao mesmo tempo que contém os elementos que poderiam, no cotidiano da escola, contribuir para a perda de controle do docente sobre seu trabalho. Dentre estes elementos destaca-se a fundamentação no pragmatismo que orienta a reforma educacional ao longo dos anos de 1990 (cf. Silva Jr.2002).

Parecem configurar-se compromissos diferenciados e contraditórios especificamente em relação ao trabalho dos professores de 5ª a 8ª séries. Ao mesmo tempo em que ao ensinar os conteúdos das disciplinas específicas ele procura garantir a apropriação, pelos alunos, de conhecimentos científicos, artísticos, culturais, considerados socialmente relevantes para o exercício da cidadania, deve considerar, na sua prática educativa, atender à diversidade étnica, social, cultural de gênero, físicas, que se apresentam de forma a garantir a

¹ Consideramos para a realização deste texto os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e bases da Educação, 9394/96, Parecer CNE/CP 009/2001; Parecer CNE/CP 27/2001 e Resolução CNE/CP1 de 18/02/2002, Política da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

formação para a cidadania e a educação inclusiva. Ao mesmo tempo o ensino das disciplinas escolares orienta-se pelas habilidades e competências básicas que devem compor toda a organização curricular para este nível de ensino, que são a leitura e escrita.

Para o professor de 5ª a 8ª séries estes elementos combinados podem indicar mudanças significativas nas suas práticas profissionais, no que se refere a sua relação com o campo de conhecimento disciplinar do qual se constitui o currículo escolar, bem como na relação entre os professores de diferentes disciplinas escolares. Esta relação exige que o professor “conceba o conhecimento como parte de uma rede de significações envolvendo tanto as relações construídas entre as diversas áreas quanto às produzidas no interior de cada uma”² ao mesmo tempo em que o currículo deve ser organizado com o objetivo de que o aluno desenvolva prioritariamente as habilidades de leitura e escrita.

Contraditoriamente tal diretriz parece reduzir a potencialidade contida nos conhecimentos científicos das disciplinas específicas, fundamentais para o exercício da cidadania. O compromisso com a aquisição da leitura e escrita pode, na prática cotidiana da escola, deslocar o foco da apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos e conteúdos específicos das disciplinas, consensuais para uma determinada sociedade – embora não bastem por si mesmos para que o aluno complete o processo de socialização escolar -, transformando estes conhecimentos em instrumentos diversificados para a aquisição da leitura e escrita. Ainda que se reconheça a importância do domínio da leitura e da escrita, o conhecimento considerado socialmente relevante fica reduzido à função de apoio para o seu aprendizado.

Como práticas sociais as políticas educacionais para o ensino fundamental, parecem condensar, nesta aparente contradição, o horizonte de possibilidades posto para a formação humana no capitalismo mundializado. A literatura produzida ao longo da última década do século XX, tratou exaustivamente desta questão mostrando como por meio da reforma articularam-se os discursos em torno da necessidade de mudanças na esfera educacional para garantir a competitividade e

² SEE

o desenvolvimento. Produziu-se no Brasil a implementação das mudanças que orientadas principalmente pela Unesco sugerem a “formação da moderna cidadania e a competitividade internacional dos países” (p.125). A formação humana é orientada pelo trabalho abstrato necessário a reprodução e ampliação do capital na fase atual:

[...] frente ao rígido espírito hierárquico haverá que impulsionar a autonomia individual, a capacidade de inovar, de renovar-se, de criar e participar, condições essenciais todas para o exercício da cidadania e para render no mundo do trabalho. (CEPAL/UNESCO.1992:119, grifos nossos)

O eixo orientador das reformas, conforme os documentos produzidos pelos organismos multilaterais é a ampliação da produtividade. Articula-se o crescimento econômico àquilo que os alunos aprendem na escola, principalmente pela vivência de situações participativas e do contato com “uma variedade de aspectos”. Ao mesmo tempo e apesar de se fazer referencia a formação de habilidades básicas, os conteúdos das disciplinas não são explicitados, ficando abertos a referida variedade de vivências que a escola deve prover. Articulam-se desta forma uma formação mínima básica que propicie o domínio da leitura, escrita e aritmética, associada à apropriação de valores que garantam uma convivência humana harmoniosa.

A educação escolar é fundamental para que se processe a mudança cultural e a universalização de determinados valores, capazes de tornar mais tolerável a realidade que se nos apresenta marcada pela violência que se amplia nesta sociedade sem empregos e competitiva. Neste cenário as políticas sociais ganham relevância como forma de garantir a governabilidade. Esta intencionalidade se faz presente nas políticas educacionais em vigor, tanto no Brasil como em outros países, configurando o consenso que se procurou constituir internacionalmente por meio da ação dos organismos multilaterais.

A formação do professor apresenta-se como aspecto fundamental para esta recomposição da esfera educacional sob novas bases pois ele atua como elemento que pode instituir, por meio da sua prática cotidiana, a formação humana

requerida. Basta verificar a série de programas desenvolvidos pelos governos federal, estaduais e municipais, cujos objetivos são a formação universitária e continuada dos professores³.

É inegável o competente esforço que o governo federal realiza para recompor a esfera educacional de um modo geral e especificamente o estatuto profissional docente sob novas bases, configurando tal esforço em três eixos principais: a formação docente, a avaliação e a gestão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) contempla dos artigos 61 até 67, todos os aspectos referentes a valorização do profissional docente: o estímulo a sua formação específica em nível superior e continuada, o exercício profissional mediante aprovação em concurso ou prova de títulos, a carreira, o piso salarial e as condições de trabalho. No âmbito do Estado gestor o profissionalismo adquire importância:

“o profissionalismo põe-se no centro da dimensão política, tornando-se reduzidamente técnico, instrumental e ancorado na ciência voltada para um fim que não é dela, mas do projeto político do governo, que toma a forma institucional do Estado.” (SILVA Jr. 2002: 48)

A ideologia do profissionalismo esta presente nas diretrizes para a formação docente ao indicar que esta formação não deve mais se restringir “à preparação para a regência de classe” (BRASIL/MEC Parecer CNE/CP 009/2001:22), mas com base numa prática reflexiva, abranger o trabalho coletivo junto a outros professores e à “comunidade” mais ampla na qual se insere a escola. Os vários documentos que compõem a reforma, relacionam, num todo logicamente estruturado e coerente a atuação docente e a organização das instituições escolares. Indicam a necessidade de que o trabalho docente aconteça coletivamente articulado com o projeto pedagógico como expressão das demandas dos alunos a serem atendidos naquela unidade e do “horizonte ético” orientador do trabalho destes profissionais. A escola e a comunidade

³ Por exemplo, no Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação desenvolve os Programas PEC Formação Continuada e Teia do Saber e PEC Formação Universitária e Bolsa Mestrado. Vale citar também que o o Governo Federal por meio da Portaria MEC nº 1403 instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica (SNCFCP), com o objetivo de certificar as competências dos professores

aparentemente constituem-se em uma unidade que se auto-organiza de forma autônoma e democrática.

É evidente a necessidade desta articulação considerando que mesmo sob o impacto das políticas neoliberais – que restringe o horizonte de possibilidades posto para as práticas escolares (cf. Silva Jr. 2002) –, a escola pública permanece, nesta sociedade de classes, espaço privilegiado de lutas e disputas, assim como o próprio Estado. Rearticulam-se então, nos documentos da reforma e especificamente nos documentos que orientam o currículo de formação do professor, tanto a subjetividade destes professores no que se refere aos aspectos “técnicos” de sua atuação, como aos aspectos “políticos”. Ainda que a sua realização não ocorra de forma dissociada, operamos a separação com o objetivo de tornar mais clara a exposição.

O aspecto político é rearticulado principalmente pela ampliação do estatuto profissional do docente, concebido agora também como gestor não apenas das situações escolares, da relação de ensino e aprendizagem, mas da relação entre a “comunidade” e a escola, entre a sociedade civil e o Estado.

Aparentemente a reforma contempla as lutas históricas do professorado por uma educação de qualidade, voltada para o atendimento das reais necessidades da população. Historicamente, impulsionada pelas lutas dos profissionais da educação, o tema da democratização da gestão escolar esteve relacionada à reivindicação pela abertura democrática no final dos anos de 1970 e depois, ao longo dos anos de 1980, ao caráter excludente da escola pública (cf. Peralva. 1992). Naquele momento, a melhoria do ensino, a redefinição das relações de trabalho no interior da escola e a educação para a democracia, aparecem indissociavelmente ligadas às lutas do professorado. Mas a partir dos anos de 1990, a gestão democrática da escola, contemplada nas reformas educacionais, insere-se na reforma geral do Estado que instituiu mecanismos de regulação pelo mercado, sob a hegemonia do capital mundializado que redefine as relações de dominação entre os Estados nacionais, acentuando os fatores de hierarquização entre os países. Impõe-se aos Estados Nacionais a busca do equilíbrio fiscal, ao mesmo tempo em que a atuação dos governos é fundamental para sustentar

politicamente as reformas. As políticas sociais, inclusive as educacionais, configuram-se a partir do pressuposto da focalização. Na educação, desenham-se programas específicos que procuram contemplar a “multiplicidade cultural” e as minorias étnicas (por exemplo, os indígenas), além de programas que visam beneficiar a população que se encontra em situação de extrema pobreza. No entanto a crescente violência que caracteriza a sociedade num cenário de estagnação econômica, o crescente desemprego e queda da renda, associado ao “abandono” do cidadão por parte do Estado, estabelece o acirramento das contradições que coloca em risco a própria legitimidade e capacidade de governar. A estratégia sugerida pelos Organismos Multilaterais para que não ocorra o colapso do Estado é o fortalecimento da sociedade civil, por meio, por exemplo, da descentralização progressiva e da ampliação gradativa dos níveis de participação e responsabilização da população.⁴

O Estado passa a privilegiar as parcerias e convênios com a sociedade civil organizada (ONG's, institutos, etc.) para a gestão de serviços antes garantidos e distribuídos diretamente a população. A sociedade civil ressignificada a partir deste horizonte é tratada como esfera fundamental para a adaptação dos cidadãos, destituídos da possibilidade de exercer a “cidadania liberal” já que se tornam clientes do Estado. Esta relação entre o Estado e a sociedade civil é mediada “por processos políticos gerenciais assentados na ciência profissionalizada e no mercado” (SILVA Jr. 2002:9).

É com base neste reordenamento do Estado que se pode compreender a implantação/implementação de políticas que aparentemente fortalecem a instituição escolar pela descentralização e desconcentração do poder de decisão e de execução articuladas a mecanismos que pretendem garantir a gestão democrática da escola. Ainda que, no Brasil, a descentralização de competências dos níveis iniciais de escolarização, da esfera Federal para as Estaduais e Municipais confirme uma tendência histórica, esta questão adquire outra especificidade inserida na recente reforma do Estado.

⁴ Ver por exemplo BANCO MUNDIAL. 1997:168

A reorientação da esfera do Estado e da educação para a realização do novo pacto social exige a formação de novas subjetividades para atuarem neste espaço político reconfigurado a partir da privatização dos espaços públicos. Associada a formação do docente-gestor, enfatiza-se a articulação entre teoria e prática, sob o argumento de que esta relação tem sido relegada privilegiando-se a formação teórica dissociada da prática. No entanto, a relação teoria e prática se estabelece, neste momento histórico, com base numa concepção de ciência engajada (cf. Silva Jr., 2002) que parece conduzir a formação de um profissional cada vez mais flexível e “abstrato”. É o que se pode verificar no Parecer nº CNE/CP 009/2001 do Ministério da Educação, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena”, no comentário sobre o conteúdo do Art.13 da LDB9394/96 que define as incumbências dos professores:

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos.(CNE/CP. 2001:12. Grifos nossos)

Ainda que as Diretrizes Curriculares, bem como o Plano nacional de Educação façam referência a necessidade de se adquirir conhecimentos específicos acerca das características da população com a qual o professor irá atuar, as suas incumbências tendem a ser definidas por construtos abstratos e amplos o suficiente para referirem-se aos mais diferentes tipos de escolas, alunos e conhecimentos, independentemente das especificidades e reais condições de trabalho. O professor poderia garantir a aprendizagem dos seus alunos em qualquer situação que se apresente pois traz em si conhecimentos, habilidades e competências que o instrumentaliza nesta tarefa. O estatuto profissional se instala progressivamente no sujeito docente, desvinculando-se da institucionalidade escolar, ou seja da história, da cultura e da organização próprias das instituições escolares. A ênfase na formação das competências é essencial para esta mudança na qual ocorre a reconstrução daquilo que até então constituía a

profissão docente. A noção de competência que se refere a experiências, conhecimentos, habilidades que são mobilizados em uma situação concreta e não prescrita (cf. Perrenoud, 1999) associa-se a valorização do “saber ser” cuja ampla utilização é indicativa da inversão ideológica que se opera por meio das reformas do Estado e em especial da educação no que se refere ao fundamento da formação humana que aparentemente se desloca para a esfera gnosiológica ao inverter-se a relação ontológica e indissociável entre o ser e o conhecimento: “ser e portanto saber” para “saber ser”. Por este aspecto é possível identificar o fundamento que orienta a formação do professor nas políticas educacionais: a negação da sua própria humanidade pela instrumentalização do ser por um determinado conhecimento que orientaria sua formação. Ainda que nas sociedades complexas o conhecimento e cultura produzidos possam apresentar-se como legalidade, a sua apropriação ou não pelos sujeitos, no caso os docentes em formação, se realiza pelo trabalho no qual processos heterogêneos constituídos pela compreensão (apropriação) dos nexos causais da realidade e o fim (teleologia) que o sujeito se põe resultam num processo homogêneo, na consciência, para a realização do fim (cf. Lukács 1981). Neste processo reside a possibilidade de que os sujeitos realizem, pelo fim posto, alternativas, que objetivadas modificam a realidade num sentido diferente daquele pretendido nestes processos formativos. No entanto não podemos negligenciar o poder das ideologias postas nas políticas educacionais que orientam a formação docente. Como indica Lukács (1981b) as ideologias realizam o seu fundamento político como instrumento da luta de classes. Ao se constituírem em realidades históricas extremamente concretas, teleologias postas coletivamente, ao mesmo tempo se colocam como determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e agem sobre o caminho evolutivo concreto das mesmas forças produtivas, dando a ele um caráter de desigualdade.

Nas sociedades complexas as ideologias são verdadeiras *potências operantes* uma vez que o seu núcleo – as idéias, valores, concepções e visão de mundo – convergem com as exigências fundamentais, do desenvolvimento das forças produtivas num determinado momento histórico (cf. Lukacs, 1981b). Estas

diferentes idéias, falsas ou verdadeiras, podem adquirir força, pois cumprem a função social que é dar unidade e sentido àqueles que agem cotidianamente, na sua imediaticidade. A maior ou menor adesão às ideologias disseminadas na reforma educacional não depende, como se sabe, apenas da imposição legal para o seu cumprimento. A adesão dos docentes dependerá por um lado do grau de articulação das propostas com os desafios que se apresentam aos sujeitos no cotidiano, assim como à cultura, aos conhecimentos, às formas de pensar, sentir e agir, cultivados pelos docentes.

No caso das políticas de formação docente, como afirma FREITAS (2002), verifica-se a sua redução aos aspectos técnicos da atuação docente, por meio da ênfase na noção de competência assim como pela focalização, nestes programas, da sala de aula e das metodologias de ensino. Os professores formados por este horizonte de possibilidades, tenderão a realizar suas práticas profissionais imersos na cotidianidade da escola, considerando e analisando os problemas que se apresentam na sua imediaticidade⁵.

A ciência, as teorias formuladas pelas diversas áreas do conhecimento que se articulam para a compreensão do pedagógico, tem valor na medida em que orientam a ação prática destes professores na solução dos problemas.

A relação entre teoria e prática se realizaria, desta forma, pela apropriação e objetivação do sujeito na sua singularidade, tomando a realidade pelo que se apresenta imediatamente: na sua heterogeneidade, diversidade, multidimensionalidade e fragmentação. Uma realidade na qual convivem diversas culturas e visões de mundo, como tem indicados os autores filiados às correntes pós-modernas na compreensão da constituição da profissão docente⁶. Por isso os conteúdos a serem veiculados nas escolas não precisam ser universais.

Devem ser articulados às singularidades dos alunos ou da “comunidade”,

⁵Este também é o fundamento pelo qual a SEE orienta o desenvolvimento profissional docente: “O cotidiano escolar e a sua prática cotidiana constituem a fonte para inspiração e programação das atividades a partir das necessidades por elas apontadas ou nelas constatadas. É também o espaço para a reflexão permanente sobre o aprendido e o praticado, para a aplicação dos novos conhecimentos com vistas ao aprimoramento da prática, incentivando a busca constante do desenvolvimento profissional como fator de melhoria da qualidade do trabalho escolar.” (SEE, s/d, b:29e30)

⁶ por exemplo: Hargreaves (1999) e Llavador (2002 e 2003)

respeitando a multiculturalidade e a fragmentação que caracterizam a realidade cotidiana. Não há um currículo mínimo a ser alcançado mas parâmetros que podem orientar os programas dos professores nas escolas. Como indicam alguns pesquisadores⁷, as práticas escolares, tendem a se empobrecer, assim como a escola na sua função historicamente constituída. O senso comum tende a orientar a elaboração dos programas, juntamente com os livros didáticos ou as apostilas das empresas pré-vestibulares. O profissional docente, agora gestor de uma multiplicidade de situações, tende a afastar-se cada vez mais desta importante fase do seu trabalho que exige o domínio de um conhecimento específico e a conseqüente seleção dos conteúdos escolares a serem ensinados. A ordem é facilitar o aprendizado. As pesquisas têm demonstrado que o conhecimento historicamente acumulado distancia-se das práticas escolares, estabelecidas agora em torno dos conhecimentos veiculados cotidianamente.

Dito de outra forma este profissional, formado de acordo com o requerido pelo capitalismo na atual fase de expansão, atuaria no sentido de dificultar que se realize a função da educação escolar que é instituir condições para que discentes e professores e a população em geral lutem contra a alienação que caracteriza as relações sociais no âmbito cotidiano (cf. Duarte, 2001), notadamente no contexto atual, colocando os alunos em contato com o não-cotidiano, por meio principalmente, do ensino daquilo que a humanidade produziu de mais elevado cultural e cientificamente.

Pelo que foi exposto evidencia-se a realização contraditória, no corpo da reforma, do estatuto profissional a media em que contempla aparentemente aspectos que valorizam este profissional e que ao mesmo tempo podem resultar no aprofundamento da perda de controle do professor sobre seu trabalho, como se nota pela concepção de teoria e prática que orienta a formação docente. Vale ressaltar que não consideramos estes processos como excludentes.

Desconsiderar as implicações mútuas entre estes processos opostos, poderia significar a valorização do poder das idéias sobre a prática real, na qual, o trabalho dos professores, é mediado pelas relações sociais de produção, de modo mais ou

⁷ Klein (2000), DUARTE (2001)

menos direto, considerando as relações reificadas que ocorrem na esfera da circulação com base em um arcabouço jurídico a ela relacionado, que também articula a esfera educacional, de acordo com a ideologia da igualdade e dos “direitos do cidadão” numa sociedade “livre”.

A orientação contida na legislação acerca da formação de professores nas licenciaturas⁸, refere-se aquela que PEREIRA(1999) chamou de *modelo da racionalidade prática* que se impôs em contraposição ao *modelo da racionalidade técnica*. A formação, de acordo com dois modelos refere-se a:

No Modelo da racionalidade técnica:

Neste modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para a sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. (PEREIRA.1999:111-112).

No Modelo da racionalidade prática:

Nesse modelo o professor é considerado como um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria, durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. [...] Por esta via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desde o envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para a discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e

⁸ ver resolução BRASIL/MEC – Resolução CP/CNE nº 1 e nº 2 – 18 de fevereiro de 2002.

acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados. (PEREIRA.1999:113).

Com as críticas que indicavam que nas licenciaturas priorizavam-se a formação dos aspectos teóricos em que a prática se configurava como espaço de sua aplicação e enfatizava-se o domínio do conhecimento específico como indicador para o bom desempenho profissional, substituiu-se, com a reforma o modelo da racionalidade técnica pelo modelo da racionalidade prática.

O recurso ao modelo pode ser elucidativo no sentido de sintetizar as concepções em luta no campo profissional, no entanto não corresponde ao que se realiza nas instituições formadoras, de ensino superior e nem correspondem à totalidade daquilo que se condensa na profissão docente no momento atual.

Pode-se considerar que, como prática social⁹, a profissão docente realiza-se concretamente de forma contraditória em torno das lutas políticas pelo controle sobre as finalidades da esfera educacional e das práticas profissionais a ela relacionadas. Constitui-se historicamente na relação dos educadores com a sociedade mediada pelo próprio lugar que ocupa a educação numa determinada sociedade em determinado momento histórico. A docência como profissão constituiu-se desde a formação das congregações de professores no interior das escolas religiosas, nos séculos XVI e XVII. Um dos principais aspectos para a sua constituição foi a “definição de um *corpo de saberes* e de *savoir-faire* e de um *conjunto de normas e de valores próprios*” (NÓVOA 1991) nas congregações professoras religiosas, ainda no século XVII, quando o ensino “torna-se assunto de especialistas” o que permitiu ao longo do tempo a definição de conhecimentos e da “competência técnica” do professorado e a necessidade de garantir a

⁹ Considera-se com base em Lukács (1981:6) que a prática social, histórica, tem como modelo o trabalho, pois toda a prática social, ainda que por mediações complexas, transforma posições teleológicas em realidade. Realiza, desta forma a história, transformando a realidade: “Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, de todo modo – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais. É claro, [...] que não se deve ser esquemático e exagerar este caráter paradigmático do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; mas assim mesmo, ressalvadas as diferenças, que são muito importantes, veremos que há uma essencial afinidade ontológica e esta brota do fato de que o trabalho pode servir de modelo para compreender as outras posições sócio-teleológicas, exatamente porque, quanto ao ser, ele é a forma originária.”

reprodução do corpo de saberes e dos sistemas de normas da profissão, por meio de uma *formação específica*. Ao longo do tempo os profissionais organizaram-se em associações profissionais para lutar organizada e coletivamente por salário, carreira, condições de trabalho, formação, etc. (Cf. Nóvoa 1991).

O estatuto profissional, em determinado momento histórico realiza a contradição entre aquilo que se pode chamar de aspectos profissionais da docência – carreira, remuneração, formação especializada – e aquilo que coloca em xeque estes aspectos, – perda de controle sobre o processo, objetivos e meios de trabalho.

Os postulados contidos nas políticas que orientam a formação inicial do profissional docente sugerem, como vimos, a sua valorização e a formação de elementos que podem na cotidianidade aprofundar a perda de controle sobre o processo, objetivos e meios de trabalho, pela formação técnica, de competências, fundamentada em uma concepção de aplicação das ciências pedagógicas, orientada pela prática. No entanto, esse horizonte de possibilidades disseminado nas políticas de formação docente não constitui por si mesmo a profissão docente que, como vimos, se realiza pela relação contraditória dos aspectos profissionais e o que se contrapõe a eles. Na heterogeneidade que é própria da realidade, outros projetos dos sujeitos, professores que atuam nas instituições escolares e nas associações de classe se concretizam nas práticas profissionais que estes sujeitos realizam e que podem contrapor-se ao horizonte de possibilidades posto pelas políticas educacionais, inclusive nas instituições formadoras, do ensino superior. Com isto queremos salientar a importância dos estudos e pesquisas que procurem compreender as práticas formativas nas licenciaturas como ocorrem nas instituições formadoras, uma vez que não há uma relação de continuidade entre a normatização que orienta tal formação e aquelas concretizadas na instituição escolar. Esta relação pressupõe continuidades e rupturas, uma vez que ela se realiza pelas apropriações e objetivações¹⁰ dos sujeitos, na instituição de ensino

¹⁰ Os conceitos de apropriação e objetivação estão referenciados em Lukács (1981), Heller (1977), Lefebvre, (1981), conforme Silva Jr. e Ferreti no Programa de pesquisa já citado com base no qual se constitui esta pesquisa: “A apropriação, [...]é, antes de tudo, um momento histórico da formação social do indivíduo, ainda que neste momento na forma de potência. Em acréscimo não pode encontrar-se dissociada da objetivação na prática social de formação do ser humano,

superior. Desta forma, a compreensão destas práticas formativas pressupõe também, a apreensão dos processos pelo quais são elaborados. Como os sujeitos apropriam-se da regulamentação do Estado sobre as finalidades da formação docente? Esta apropriação objetiva-se nas práticas escolares, como por exemplo os nos projetos pedagógicos, currículos e planos de ensino?

Os projetos pedagógicos, currículos e planos de ensino se constituem concretamente naquilo que os educadores realizam nas instituições formadoras, como expressão de suas escolhas alternativas diante das contradições, dos projetos formativos em embate, mediados também pela instituição, sua historicidade, sua organização e cultura (cf. Silva Jr. e Ferretti. 2004)

Desta forma, a compreensão da formação inicial dos docentes nas licenciaturas pressupõe a identificação das Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem esta formação. Um levantamento sobre as IES que oferecem esta formação na cidade de São Paulo¹¹, indica que indica que 90% das licenciaturas são oferecidas pelo Ensino Superior Privado (ESP):

QUADRO I: LICENCIATURAS NA CIDADE DE SÃO PAULO

LICENCIATURA	QUANTIDADE	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS
Ciências	06	-	06
Ciências Ambientais	02	-	02
Biologia	04	-	04
Educação	12	04	08

especialmente na prática escolar, considerando os complexos com identidade próprias que dão especificidade à escola: o institucional, a organização e a sua cultura.” Silva Jr e Ferretti. (2004:64).

¹¹É necessário informar que a delimitação na cidade de São Paulo se deve ao fato de que este texto foi produzido com base nas primeiras análises realizadas no âmbito das pesquisas: MONFREDINI, Ivanise: *A prática profissional docente em escolas estaduais paulistas. A profissão docente apreendida por meio da prática profissional de docentes de 5ª a 8ª séries do ensino público estadual paulista* e .CARVALHO, Celso...desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação– Mestrado em Educação – do Centro Universitário Nove de Julho. Consideramos apenas as licenciaturas em língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação artística e educação física, disciplinas que compõem o Núcleo Comum nas séries finais do ensino fundamental no Estado de São Paulo, conf. Resolução SE nº4, de 15 de janeiro de 1998.

Artística			
Arte e Cultura Fotográfica	01	-	01
Arte e Tecnologia	01	-	01
Artes Cênicas	05	02	03
Artes Plásticas	10	03	07
Artes Visuais	03	-	03
Educação Física	25	01	24
Geografia	12	02	10
História	17	02	15
Português*	52	02	50
Letras**	42	04	38
Matemática	32	02	30
TOTAL	224	22	202
	100%	9,8%	90,2%

* Com exceção de dois cursos da relação, as IES oferecem o curso de Português e um complemento. Por exemplo: Português e Espanhol, Português e Inglês e respectivas literaturas.

** Consideramos os cursos oferecidos como Letras e aqueles cujo complemento faz alguma referência a Português. Ex: Letras – Português ou Letras- Português/Espanhol e respectivas literaturas.

Fonte: BRASIL/INEP/MEC: Cadastro das Instituições da Educação Superior. Educação Superior. Cursos e Instituições. Dados Coletados via www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp em 18/08/04 e organizados pela autora.

O fato de a formação inicial dos professores de 5^a a 8^a série ocorrer principalmente no ESP constitui-se num elemento significativo para a constituição do profissional, visto que nele os processos educativos/formativos são orientados ao mesmo tempo pela normatização que o Estado realiza e pela necessidade de realizar o lucro. Ainda que o Ministério da Educação (MEC) inclua na categoria administrativa privada as IES Confessionais (como são os casos da Pontifícia Universidade Católica e da Universidade Presbiteriana Mackenzie, na cidade de São Paulo) a grande concentração da formação dos professores que atuarão na docência de 5^a a 8^a série, de forma preponderante no ESP, suscita a explicitação de alguns aspectos próprios destas instituições os quais podem, de forma mediada, instituir as práticas de formação destes docentes. A lógica da obtenção

do lucro pode constituir-se em um fator que acentue as tendências contidas nas políticas de formação docente, especialmente quanto à relação teoria e prática? Como indica SILVA JR. (1999), ainda que o setor de ESP passe por alterações com a legislação que institui formas de controle e avaliação, se comparadas com os anos setenta e oitenta, não se transforma o seu fim último. Como indica o autor:

[...] o setor privado tenderia a manter, com poucas alterações o que viria fazendo: dedicação predominante ao ensino, com reduzida atividade de extensão, alçada à condição de uma pesquisa aplicada, com o objetivo de cumprir os dispositivos legais da atual legislação e da política educacional, em um contexto de acirramento da concorrência competitiva no âmbito do processo de mercantilização da educação superior brasileira. (p.221, grifos nossos)

Ainda que a manutenção da “vocação” do ESP no ensino possa sugerir que ao longo do tempo o setor tenha adquirido qualificação para realizar os processos de transmissão de conhecimentos, a lógica de mercado que orienta as organizações lucrativas sugere, ao mesmo tempo, que a docência apartada da pesquisa, constitui-se em “transmissão rápida de conhecimentos, consignado em manuais de fácil leitura para os estudantes”, para o *adestramento*, desaparecendo o essencial da docência que é a formação (CHAUÍ 1999:221). Neste aspecto não nos referimos apenas à pesquisa nas áreas específicas mas principalmente a produção de conhecimento nas ciências pedagógicas como aspecto intrinsecamente relacionado à prática de docentes que formam professores. Diante destes limites, da regulamentação e dos processos de avaliação do setor realizados pelo Estado – cujos resultados foram muitas vezes utilizados como marketing – , os currículos no ESP reproduzem com maior fidelidade as orientações oficiais contidas nas políticas públicas para formação de professores? Outro aspecto a considerar é o processo de profissionalização da gestão no ESP. Como indica SILVA Jr. (1999), “há uma significativa relação de subordinação da área acadêmica à política estratégica empresarial elaborada pela mantenedora. [...] A autonomia e a gestão têm – ao menos como tendência – outra orientação

distinta de uma específica autonomia e gestão educacionais, tendo a presidi-las a lógica da esfera econômica.” (p.212/213).

Estes fatores sugerem a hipótese de que a formação inicial dos docentes preponderantemente no ESP, tende a reforçar os elementos anteriormente apontados e presentes nas políticas de formação docente, especialmente a ênfase na prática e no cotidiano como fundamento da teoria como fundamento da formação pedagógica destes docentes.

Referências Bibliográficas:

APLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

BM/BIRD. (1997). O Estado num mundo em transformação. In: *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*. Washington, DC. EUA.

BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96

BRASIL/MEC. Parecer CNE/CP 009/2001

BRASIL/MEC. Parecer CNE/CP 27/2001

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP1 de 18/02/2002

BRASIL/MEC (2000). Plano nacional de Educação. Via www.mec.gov.br

BRASIL/MEC (2004). Sinopse estatística da educação brasileira 2003. via www.mec.gov.br

BRASIL/MEC (2002). Geografia da educação brasileira. Via www.mec.gov.br

CHAUI, Marilena. *A universidade em ruínas*. Em: TRINDADE, Hélio (org.). *A universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grade do Sul: CIPEDES. 1999. 3ª ed. 2001.

COSTA, Marisa C. V. *Trabalho docente e profissionalismo. Uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: Sulina. 1995.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana*. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2001.

- ENQUITA, Mariano F.A. ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: Teoria & Educação. Porto Alegre: Palmarinca, Nº 4, 1991.
- FIDALGO, Fernando S. Trabalho e carreira docente. Contribuições teórico-metodológicas. In: *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: UFMG. Nº 0, jul/dez, p. 95-109.1996
- FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata. 1999.
- HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. España: Barcelona. Ediciones Península. 1991
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo:Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO. 2001.
- LUKÁCS, György. O Trabalho. In: *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ivo Tonet. 1981.
- _____ O problema da ideologia. In: *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ester Vaisman. 1981(b).
- NÓVOA. Antônio. (org.). (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- PERALVA, A.T. *Reinventando a escola. A luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática*. Tese de livre docência. Faculdade de Educação. São Paulo:USP. 1992.

- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Em: *Educação e Sociedade*, Campinas, Ano XX, nº68/especial, dezembro/1999, p.109-125.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes médicas Sul, 1999.
- POPKEWITZ, Thomas. S. *Reforma Educacional. Uma Política Sociológica. Poder e Conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.1997.
- SÁ, Nicanor Palhares de. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Nº 57- maio, p. 20-29. 1986.
- SEE. Política . via www.educacao.gov.sp.br (s/d)
- _____ Plano Estadual de Educação (a). Via www.educacao.gov.br (s/d)
- SILVA JR., João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil. Reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF. 1999.
- SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã. 2002.
- SILVA JR., João dos Reis e FERRETTI, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. (mimeo – livro no prelo) . 2004.