

OS (DES)CAMINHOS DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL E O NOVO PARADIGMA DO PROFESSOR PESQUISADOR¹

Alberto da Cunha Bragato Júnior²

Cláudio Galeno Caldeira²

Eliana Gonçalves da Silva Fonseca²

Plauto Riccioppo Filho²

Alaíde Rita Donatoni³

Ana Maria Faccioli de Camargo³

Dirce Maria Falcone Garcia³

RESUMO: Este artigo procura percorrer os caminhos trilhados pela profissão docente no Brasil, acompanhando as políticas públicas de formação de professores, grandes responsáveis pelo grave processo de sucatização que atingiu essa categoria profissional nas últimas décadas. Buscando a revalorização docente, algumas propostas têm emergido nas discussões que vêm sendo travadas em todas as instâncias educacionais, dentre elas a da autonomia docente e a da transformação dos professores em produtores de conhecimentos, nos moldes do chamado professor pesquisador, proposto por Lawrence Stenhouse. Observamos que a implantação de um modelo de trabalho docente baseado na pesquisa crítica traz consigo o efeito de fortalecer a autonomia do professor e a recíproca também vale, isto é, a formação de professores pesquisadores depende da autonomia profissional. Depende, também, da profissionalidade docente e das políticas de formação de professores, em geral, ainda presas às amarras da racionalidade técnica.

PALAVRAS-CHAVE: Professor pesquisador. Autonomia docente. Políticas de formação. Profissionalidade.

¹ Artigo inspirado nas discussões que emergiram durante o 4º Encontro do Seminário de Fundamentos II, ocorrido no dia 20 de abril de 2006, na Universidade de Uberaba (UNIUBE).

² Alunos do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

³ Professoras do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

ABSTRACT: This article looks to pass through the ways of teacher profession in Brazil, observing the public politics evolution of teacher formation, great guarantor for the serious process of deterioration that hit this professional category in the last decennaries. Searching the teacher revalorization, some proposals have emerged in the discussions ocurred in all educational levels, like the teaching autonomy and the transformation of the teachers in knowledge producers, like the research teacher of Lawrence Stenhouse. We observe that the implantation of a teacher work model, based in the critical action research, brings the effect of to fortify the teacher autonomy and the reciprocal action is also valid, that is, the research teachers formation depends on profissional autonomy. It depends on also the teaching professionalism and the teachers formation politics, in general, still imprisoned in the technical rationality hawsers.

KEYWORDS: Research teacher. Teaching autonomy. Formation politics. Professionality.

O objetivo deste texto é discutir temas relevantes à formação de professores, como a pesquisa no cotidiano escolar, a autonomia e profissionalidade docente, além das políticas de formação. Assim, num primeiro momento, apresentamos uma visão do processo de construção da identidade docente no Brasil, que, durante os séculos XIX e XX, alternou avanços e retrocessos, flutuando ao sabor das vagas produzidas pelas políticas públicas. A seguir, colocamos em discussão a profissão e a profissionalidade docente, apresentando as causas de sua desvalorização. Na terceira parte deste artigo, apresentamos o processo que levou à proletarização do magistério e à perda da autonomia docente. Por fim, já na quarta parte, é apresentada, como uma saída para a desvalorização da profissão docente, a concepção de formação que defende a idéia do professor como pesquisador, a qual traz o pensamento de Stenhouse, para quem “[...] o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino. Por isso, pensa que os docentes são como artistas, que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente” (CONTRERAS, 2002, p. 114).

As políticas de formação docente: um breve histórico

O panorama global apresenta-nos cenários cada vez mais complexos e cercados de contradições, especialmente no que diz respeito às transformações no mundo do trabalho, que acabam sempre por influenciar o processo educacional. Dentre os fenômenos característicos do mundo do trabalho contemporâneo, destacamos o da formação profissional contínua, exigência cada vez maior do capitalismo globalizado. Tal fenômeno manifesta-se de forma ainda mais incisiva no direcionamento das políticas que regulamentam a profissão docente, profissão essa que, apesar de sua longa história, está ainda em fase de construção.

Segundo Campos (2006), o primeiro a preconizar de forma mais sistematizada a formação de professores para atuar no ensino elementar foi Comênius, ainda no século XVII. Entretanto, o primeiro curso para formação de docentes surgiu na França, em 1774, e recebeu o nome de Escola Normal, porque deveria servir de norma (modelo) para as demais unidades escolares destinadas a formar professores alfabetizadores. Tais escolas espalharam-se pela Europa no decorrer do século XIX, e tinham o objetivo de formar os professores que iriam preencher os quadros das escolas criadas pelos nascentes sistemas públicos de ensino.

Ajustada à nova ordem que regia a sociedade capitalista-industrial, nascia a chamada escola tradicional, propalada como “[...] um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 2005, p. 6), mas com o claro objetivo de consolidação do Estado e perfeitamente adaptada ao modelo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Essa escola organizava-se em torno do professor, figura principal do processo, portador do saber sistematizado, o qual era transmitido, segundo uma gradação lógica, aos alunos. A esses cabia assimilar os conhecimentos que lhes eram transmitidos. O ensino expositivo baseava-se no método de instrução de Herbart: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação (ARANHA, 2002).

No decorrer do século XX, tentando abandonar o perfil autoritário que lhe fora imposto pela Escola Tradicional, o professor ocupou diversos papéis, de acordo com a concepção de ensino que orientava a prática educacional. Nessa miscelânea de conceitos, abastecidos por diferentes correntes ideológicas e epistemológicas, surgiram diversos modelos de professor, dentre os quais podemos citar os seguintes: professor-orientador, nos métodos ativos de ensino; professor-técnico, nas

metodologias tecnicistas; professor-emancipador, nas pedagogias críticas; e professor-educador, nas concepções que buscam a essência da profissão docente. Perdidos em meio a esses muitos modelos, os professores esperam, ainda hoje, por um novo paradigma que venha a direcionar o trabalho docente.

Apesar de ser encarada normalmente com desconfiança pelos críticos, preocupados em resguardar as particularidades de cada contexto educacional, a adoção de modelos não deve ser condenada de pronto, já que pode ter um lado positivo. A adesão crítica a determinados modelos pode trazer ganhos qualitativos ao processo de ensino-aprendizagem, já que, normalmente, cada modelo traz em seu cerne pesquisa e experiência acumulada. Dentro dessa perspectiva, lembramos que, em sua origem grega, a palavra modelo significa aquilo que está para ser imitado; como exemplo, podemos afirmar que Paulo Freire é um modelo de educador a ser imitado, mas não para ser simplesmente reproduzido.

No caso brasileiro, as primeiras políticas que buscavam regulamentar a formação docente datam da quarta década do século XIX com a criação, pelos governos provinciais, das primeiras Escolas Normais, que se espalharam pelo país e, por quase cem anos, permaneceram como as únicas instituições responsáveis pela formação de professores. Somente a partir da década de 1920, com a atuação dos chamados profissionais da educação, é que ocorreram as principais reformas no sistema de educação brasileiro. Em São Paulo, os decretos nº 1.750/20 e nº 3.356/21 criaram a primeira faculdade de educação que, embora nunca tenha sido realmente instalada, acabou, na década seguinte, dando origem à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP (KULLOK, 2000).

Segundo Kullok (2000), outras reformas ocorreram na mesma década e tiveram à sua frente os profissionais da educação. Lourenço Filho promoveu a reforma no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais, em 1927; Fernando Azevedo no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928. Entretanto, o sonho dos pioneiros, que visava à criação de universidades com estudos acadêmicos de Filosofia, Ciências e Letras ainda não havia se concretizado e, no Brasil, continuando a tradição vinda do Império, mantinham-se apenas cursos de nível médio para a formação docente.

Em 1932, sob a liderança de Anísio Teixeira, os profissionais da educação publicaram o documento conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o qual pretendia influenciar a política

educacional da nova Constituição da República. Sob a influência do Manifesto, em 1934, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e o Instituto de Educação da USP, em São Paulo (KULLOK, 2000). No ano seguinte, nascia a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Na seqüência, em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que passou a funcionar como um centro de estudos para todas as questões educacionais relacionadas aos trabalhos do Ministério da Educação e Saúde (MOREIRA, 2004).

Com o golpe militar de 1964, foi firmado um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o governo norte-americano, o qual, segundo Moreira (2004), possibilitou a ajuda técnica prestada pela USAID (*United States Agency for International Development*) para a reforma do ensino brasileiro nos moldes tecnicistas. Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, visavam à implantação do modelo norte-americano nas universidades brasileiras, a partir de uma profunda reforma universitária. Segundo Aranha (2002), com essa reforma, o sistema educacional foi atrelado ao modelo econômico e o ensino superior passou a exercer um papel estratégico, já que caberia a ele forjar o quadro técnico que deveria atender ao novo projeto econômico brasileiro, alinhado à política norte-americana. Além disso, assessores americanos foram contratados para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. Intensificava-se, assim, a formação técnica dos professores.

A reforma do ensino superior de 1968, feita através da lei nº 5.540/68, utilizou a estratégia do “autoritarismo desmobilizador” e da “democracia excludente” (SAVIANI, 2002). Na lei, o vestibular foi unificado, as faculdades foram aglutinadas em universidades e, com vistas a suprir a falta de professores para atuar na educação básica, foram criadas as chamadas *licenciaturas curtas*. Desenvolveu-se, também, um programa de pós-graduação, rigidamente controlado pelo estado (ARANHA, 2002).

Com a lei nº 5.692/1971, que promoveu a reforma do 1º e 2º graus, a antiga Escola Normal foi desativada e, em seu lugar, foi criada a *Habilitação Magistério*, o que, na visão de Aranha (2002), causou um grande prejuízo à formação de professores para o ensino fundamental. Dentre outras, a nova habilitação apresentava os seguintes inconvenientes:

- apresenta-se esvaziada de conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;

- de “segunda categoria”, por receber os alunos com menor possibilidade de fazerem cursos de maior *status*;
- não há articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do núcleo comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;
- conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada. (ARANHA, 2002, p. 215)

Com a redemocratização do país, em 1988, foi promulgada a nova Constituição da República, contendo em seu texto alguns pontos positivos relacionados à carreira docente. Dentre eles, podemos destacar a valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público, e a autonomia universitária (ARANHA, 2002). A partir de suas linhas mestras, desenhou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

A nova LDBEN (Lei 9.394/96), embora muito criticada por ter sido elaborada com base no projeto proposto por Darcy Ribeiro e não sobre o substitutivo anteriormente apresentado pelo senador Cid Sabóia – originado de um amplo debate envolvendo muitos setores da sociedade civil –, trouxe importantes avanços à regulamentação da profissão docente, o que pode ser notado no seguinte trecho da lei (BRASIL, 1996, p.18):

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. [...]

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Por outro lado, as discussões políticas que envolveram a elaboração da nova LDBEN servem bem para exemplificar o baixo prestígio do professorado, cuja voz, mais uma vez, não foi ouvida nas esferas do poder estatal. Constantemente desconsiderados na definição das políticas públicas, os professores vêem-se incapazes de influenciar nos rumos da educação e continuam a ocupar o papel de meros executores de planejamentos impostos “de cima para baixo”. Tal situação tem se repetido, com frequência, na definição autoritária das diretrizes curriculares dos cursos de graduação e na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que vêm sendo editados pelo MEC, sem a organização de um amplo debate, do qual participem os diversos setores que representam os profissionais da educação.

Sabemos que as reformas educacionais e as políticas públicas são, ainda, profundamente influenciadas pelo mundo do trabalho. Apesar dos recentes acontecimentos que refletem a desvalorização da profissão docente, podemos notar alguns indícios de mudança. Dentro da nova sociedade globalizada e apoiada no paradigma informacionalista, a educação e todas as demais formas de produção de conhecimentos passaram a ser de fundamental interesse para as empresas, especialmente para as transnacionais. Nesse cenário de profundas modificações nos modos de produção e nas relações de trabalho, está em curso um processo que busca redefinir o papel da educação, da escola e dos educadores, processo este que, para alguns autores, como Kincheloe (1997), parece estar levando a um fortalecimento intelectual e político do professor, que deverá transcender o papel de coadjuvante para tornar-se o maior protagonista da dinâmica educacional.

Sobre a profissionalidade docente

Antes de iniciarmos a discussão acerca da profissionalidade docente, é prudente que, num primeiro momento, explicitemos o significado de profissionalidade. O que diferencia a “profissionalidade do profissionalismo”? Segundo Ferreira (1999), profissionalismo é um

substantivo masculino que pode significar: 1. Carreira de profissional; 2. Conjunto de profissionais; 3. Maneira de ver ou de agir dos profissionais. Já o termo profissionalidade não pôde ser encontrado em nenhum dos dicionários por nós consultados, configurando-se como uma nova palavra, ainda não regulamentada pela Língua Portuguesa nesta pesquisa. Dessa forma, tentando trazer uma definição para este termo, Lopes apresenta-nos o seguinte estudo:

O sufixo “ismo” é de origem grega e, de acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, é elemento formativo de quatro tipos de vocábulos, dos quais destacamos dois por falta de pertinência dos restantes para o assunto de que nos ocupamos:

1 – doutrina religiosa, filosófica, política ou artística;

2 – atitude, maneira de proceder ou de pensar de acordo com o procedimento ou a doutrina própria.

O sufixo “dade” é de origem latina e, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda indica qualidade, modo de ser, estado, propriedade. (2005, p. 2).

Também segundo Lopes (2005), o termo profissionalismo é mais usado na linguagem comum para expressar a forma de agir dos profissionais, significado esse coerente com o encontrado nos dicionários. Por outro lado, a comunidade científica parece ter adotado definitivamente o termo profissionalidade para designar uma nova forma de conceber a relação dos profissionais com a sua profissão e das profissões com a sociedade, “forma em que se abandona uma perspectiva absoluta em favor de uma perspectiva relativa, o único em favor do diverso, o exterior em favor do interior, o heteroestruturante em favor do interestruturante” (LOPES, 2005, p. 2).

Como parece óbvio, a profissionalidade só pode manifestar-se no âmbito de uma profissão e a partir de seus profissionais. Vem daí a necessidade inicial de definirmos, com base na obra de Contreras (2002), o que é uma profissão. Assim, dentre os vários traços que determinam uma profissão, podemos destacar os seguintes:

1. Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
2. O exercício dessa função requer um grau considerável de destreza.
3. Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas. [...]

8. Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.

9. Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.

10. A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração. (HOYLE apud CONTRERAS, 2002, p. 56).

Por não apresentar alguns dos traços acima citados, Contreras (2002) não considera os professores como verdadeiros profissionais, chegando à conclusão de que a única denominação possível a lhes ser atribuída é a de *semiprofissionais*. Falta-lhes, normalmente, habilidade para manipular problemas e situações novas, já que, devido a sua formação técnica, não desenvolveram o hábito da pesquisa; falta-lhes liberdade para definir a prática educacional mais apropriada, já que se encontram presos aos chamados planos de ensino; falta-lhes uma organização exclusiva que regule o acesso e o exercício da profissão; falta-lhes autonomia em relação à instituição escolar e ao Estado, que fixam o currículo e a forma como se dará o processo de ensino-aprendizagem; por tudo isso, falta-lhes, conseqüentemente, poder e prestígio para ver recompensada, na forma de uma boa remuneração e de um plano de carreira justo, a importância de seu trabalho.

Contreras (2002) afirma que a profissionalidade docente refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. “Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Prosseguindo, Contreras (2002) destaca as três dimensões da profissionalidade docente que, na sua opinião, são as mais importantes: a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade; c) a competência profissional.

Dessa forma, é notório que o perfil do professor defendido por Contreras (2002) transcende a dimensão da docência técnica. Para esse autor, a formação do professor crítico e reflexivo desenha-se no dia-a-dia da sala de aula, na reflexão sobre a prática e na atuação ativa dentro da comunidade, assim como a busca da profissionalidade docente também

passa por um caminho penoso, que exige muito esforço, estudo, comprometimento ético e envolvimento político-social. Sem essas características fundamentais, a docência não pode ascender ao *status* de uma verdadeira profissão.

A busca da autonomia dos professores

Conforme já destacamos, Contreras (2002) considera a docência como uma *semiprofissão*, o que vem ao encontro do pensamento de Imbernón (2000), o qual considera que um profissional necessita de autonomia, ou seja, deve ter o poder de tomar decisões sobre os problemas profissionais que se manifestam na prática, o que não acontece com os professores formados dentro do paradigma da racionalidade técnica.

Tendo como referência Contreras (2002), vemos que a perda da autonomia do professor intensificou-se a partir do processo de *proletarização do magistério*, que se seguiu às políticas de racionalização do sistema de ensino, implantadas a partir da década de 50, em diversos países do mundo, dentre eles o Brasil. Com a racionalização do ensino, as escolas transformaram-se em organizações de ensino padronizadas, cujas metodologias de ensino-aprendizagem apoiavam-se na psicologia behaviorista e no controle estatal. Nesse contexto, o trabalho docente passou a ser rigidamente planejado por um currículo fixo e organizado por técnicos governamentais.

A análise da proletarização do ensino, baseada nos estudos sobre a proletarização em geral, indica a perda de autonomia no trabalho como perda humana em si, que supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitiam um trabalho integrado, com uma visão de conjunto e decisão sobre seu sentido. A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho. (CONTRERAS, 2002, p. 194).

Em meados da década de 80, com a emergência das novas concepções acerca da formação docente, a autonomia dos professores passou a ser um objetivo cada vez mais almejado pela categoria. Além de ser uma reivindicação trabalhista – que pressupõe a não ingerência de estranhos no trabalho do professor –, a autonomia assume uma dimensão

muito mais ampla, já que defende a capacidade do professor de agir de forma competente, um atributo pessoal que autorizaria o possuidor a tomar decisões que se sustentariam no reconhecimento e aceitação públicas de tais capacidades (CONTRERAS, 2002).

A descentralização do currículo, promovido pela legislação federal, a partir da década de 90, acabou trazendo alguns efeitos negativos para a autonomia docente, em função do conjunto de medidas de cunho neoliberal. Segundo Contreras (2002), um dos maiores paradoxos das atuais políticas descentralizadoras para o ensino é combinar simultaneamente o controle da educação por parte do Estado com seu abandono ao mercado. Tal situação é ainda mais visível no Brasil, onde os docentes têm assumido responsabilidades cada vez maiores, seja no que se refere à formação de seus alunos, seja com relação à sua própria formação continuada – considerada uma exigência e uma responsabilidade do próprio professor.

As equivocadas e contraditórias intervenções do Estado no direcionamento da profissão docente mostram-nos que a autonomia dos professores não pode restringir-se ao âmbito das políticas públicas, como uma imposição “de cima para baixo”, nascida a partir de um projeto político-educacional globalizante e uniformizador. Por sua própria natureza emancipatória, a autonomia das escolas e dos professores precisa ser conquistada. É, portanto, função dos próprios professores, na condição de profissionais críticos, inseridos em variados contextos sócio-econômico-culturais, a construção de uma verdadeira autonomia docente.

É voz corrente que a escola deve ser um local que prepare os cidadãos para a vida no complexo e competitivo mundo globalizado. Dessa forma, a educação contemporânea requer um professor criativo e adaptável, o que, segundo Imbernón (2000), pode ser alcançado com a criação de espaços de participação, reflexão e formação, onde educadores e educandos aprendam a conviver com as mudanças e com as incertezas. Diante dessas profundas mudanças que têm envolvido a educação escolar, seja no que se refere à queda de vários paradigmas, ou no tocante ao redimensionamento do papel do professor, vemos que a autonomia profissional, quando utilizada de forma crítica e responsável, pode fazer com que o ensino não se transforme em uma prática meramente reprodutiva, ao introduzir uma tensão mediadora, entre as estruturas de poder e os interesses populares.

Outro ponto importante a ser ressaltado refere-se ao fato de que a autonomia não pode ser entendida como um processo individualista, e

que dispense a contribuição de outros indivíduos. Segundo Imbernón (2000), é por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas, em grupo, que podem ser abertos novos caminhos para uma verdadeira autonomia profissional, democraticamente compartilhada, na qual professores, educandos e toda a comunidade escolar possam intervir no direcionamento do processo educacional. Portanto, a defesa da autonomia dos professores é mais do que uma simples luta classista, visando à valorização da profissão docente: é também um amplo projeto político de reforma das estruturas escolares.

O professor como pesquisador: a chave para o fortalecimento da profissão docente

Como herança de sua formação técnica, o professor passou a ser visto pela comunidade acadêmica, em geral, como um mero executor de técnicas, um usuário de livros-textos, incapaz de produzir conhecimentos, totalmente subjugado pela ideologia dominante, conforme pondera Kincheloe:

Considerem-se as relações de poder nos mecanismos existentes para reproduzir e distribuir o conhecimento científico sobre ensino; neste discurso, os professores são destituídos de poder porque são efetivamente eliminados do processo ativo de descoberta e disseminação do conhecimento. Em vez disso, eles são relegados a um papel passivo de consumidores de conhecimento de produtos pré-digeridos da ciência educacional. (1997, p. 28).

Tal situação levou a uma total perda de prestígio da profissão docente, o que se reflete na baixa procura pelos cursos de formação de professores, na afrontosa remuneração dos profissionais (ou “semiprofissionais”) do ensino e na baixa-estima que toma conta da maioria dos professores. E a raiz do problema parece ser, realmente, essa imposição do conhecimento, de cima para baixo, do pesquisador para o prático, que engrena os professores numa rotina diária, e que torna os jovens professores confusos pela irrelevância de sua formação profissional (KINCHELOE, 1997).

Mas, por que os professores não produzem conhecimentos? A resposta parece óbvia: simplesmente porque não pesquisam. Mas, por que não pesquisam? Quando observamos a prática educacional, notamos um afastamento entre pesquisa e docência, seja dentro das próprias universidades, ou nas escolas de ensino médio e fundamental, o que é um reflexo da formação técnica do professorado. Além disso, as pesquisas

na área da educação, produzidas dentro das universidades, permanecem, em geral, restritas à academia e inacessíveis àqueles que foram pesquisados (escolas, professores, etc.). No caso brasileiro, alguns órgãos de fomento, tais como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) têm tentado mudar esse quadro, colocando como requisito básico, para a obtenção de financiamentos, a existência da inter-relação entre pesquisa e docência, o que, na prática, nem sempre acontece.

A questão da pesquisa educacional traz à tona outras questões de ordem prática: quem está apto a realizar uma pesquisa? O que determina o valor de uma determinada pesquisa? Na verdade, a nosso ver, o que importa numa pesquisa não é o local onde ela é realizada e nem por quem ela é feita, e sim sob quais critérios, metodologia, suportes teóricos e análise de dados ela é produzida. Para Belleirot (CONTRERAS, 2002) a pesquisa científica é fruto de esforço físico e mental; deve produzir novos conhecimentos, a partir da sistematização da coleta de dados, bem como da interpretação crítica e reflexiva desses dados. Salienta, também, o fato de que a metodologia deva ser reprodutível e que os novos conhecimentos produzidos pela pesquisa devem ser divulgados, afinal não há significado em se fazer uma pesquisa se os resultados desta não retornarem à comunidade.

Consideramos, também, que um estudo só pode ser enquadrado como pesquisa se houver a produção de um novo conhecimento. Sob este prisma, uma investigação feita dentro de uma escola de ensino fundamental, por exemplo, se realizada nos moldes propostos por Elliot ou Stenhouse, pode ser classificada como uma pesquisa científica, apesar da maior parte dos pesquisadores universitários observarem com um certo desdém o trabalho realizado por seus colegas que atuam nos níveis de ensino mais baixos.

Por outro lado, os professores da educação básica, cegos pelo “iluminismo ofuscante” (CONTRERAS, 2002) das universidades, colocam-se numa posição de ceticismo em relação aos benefícios que uma pesquisa desenvolvida por acadêmicos pode trazer para o seu dia-a-dia em sala de aula, o que os leva, em geral, à posição de não-cooperação para a realização desse tipo de trabalho.

Diante desse quadro, consideramos que só será possível que ocorra a aproximação entre docência e pesquisa se os professores, tanto os universitários, quanto os da educação básica, familiarizarem-se com a prática da pesquisa, a qual precisa ser inserida tanto nos cursos de formação inicial, como nos processos de formação continuada.

Segundo Contreras (2002), o inglês Lawrence Stenhouse, já na década de 70, havia alertado para a importância da pesquisa na formação inicial do profissional docente. Entretanto, a imagem do professor pesquisador ganhou maior destaque nas décadas de 80 e 90 com os trabalhos de Schön, Elliott e Zeichner. Dentro da visão de Elliot, por exemplo, a prática escolar é transformada em uma pesquisa-ação, onde o professor pesquisador pode comprovar as suas próprias teorias. As práticas adquirem, nesse sentido, a categoria de hipóteses a comprovar, e a pesquisa pretende, ao mesmo tempo, conhecer e atuar. Ao invés de simplesmente aplicar um saber existente, a pesquisa-ação procura uma mudança na realidade concreta.

Comparando a proposta de Stenhouse/Elliott com a de Schön, verificamos que o fato de um determinado docente ser qualificado como um professor reflexivo não o torna necessariamente um professor pesquisador. Contreras (2002) já alertava para o fato de que um profissional reflexivo pode isolar-se dentro de seu ambiente escolar, o que o impede de ultrapassar as fronteiras da escola, tornando-o distante da comunidade local. O professor pesquisador deve ser reflexivo, mas precisa, também, extrapolar os limites e derrubar os obstáculos que o separam da realidade escolar.

Elliott defende o professor como pesquisador, pois tal característica fortalece o papel do professor como produtor de conhecimentos a partir de sua prática. Além disso, reforça a posição do professor, enquanto profissional emancipador, politicamente engajado nas causas sociais e valorizado pela comunidade.

O movimento de pesquisa-ação na atuação educacional constitui-se na ênfase de se responder, como grupo compromissado, às necessidades específicas das vivências concretas dos espaços situacionais e do tempo histórico presente, fazendo acontecer as mudanças na prática docente, no currículo, na instituição escolar, com vistas a atingir os valores do “bem comum” coletivamente postos. (PEREIRA, 1998, p. 179)

Em maio de 2002, foi divulgada pelo MEC a *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*, que parece ter saído em defesa da formação de professores pesquisadores, o que configurará, no caso da aprovação dessa proposta, um importante avanço qualitativo, no que se refere ao modo como as instâncias governamentais encaram a importância da pesquisa na sala de aula. Em um determinado ponto da proposta, a

importância da pesquisa na formação inicial dos professores é ressaltada da seguinte forma:

Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e à vida dos alunos. (BRASIL, 2000, p. 44)

Quanto ao papel da pesquisa na formação contínua do professor, Kincheloe (1997, p.180) afirma que “[...] a pesquisa-ação crítica é o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho”. Além disso, o mesmo autor lembra que o trabalho de pesquisa em sala de aula fortalece o poder e a autonomia docente, pois transforma os professores em produtores de conhecimento, ultrapassando a concepção que os vê como funcionários não-qualificados e que apenas cumprem as ordens ditadas pelos superiores.

Quando eles conectam uma teoria pedagógica e práticas de ensino a questões mais amplas, eles ganham habilidade para lutar por reformas que são baseadas numa apreciação da importância do papel do professor. Quando o ensino é visto como uma importante posição, os professores poderão trabalhar em condições nas quais eles tenham tempo para serem pesquisadores, para se engajarem numa reflexão crítica para trabalharem nas comunidades de suas escolas. (KINCHELOE, 1997, p. 183)

Por fornecer os instrumentos necessários para que os docentes possam libertar-se dos grilhões impostos pelo pensamento técnico-modernista, consideramos que essa nova concepção de *professores pesquisadores* está intimamente ligada à questão da autonomia docente. Além disso, a atuação consciente e organizada dos professores, agora transformados em *pesquisadores em sala de aula*, pode influir fortemente no direcionamento das políticas públicas relacionadas ao ensino ou, por outro lado, pode tornar os docentes menos vulneráveis à ação de políticas retrógradas.

A ação crítica dos pesquisadores, equipada com um entendimento de metodologias de pesquisa, verdadeiramente opera no seu próprio reconhecimento ao afirmar seus apelos por independência de um regime opressivo de liderança educacional. [...] Os pesquisadores críticos de ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios. (KINCHELOE, 1997, p. 179)

Esse novo papel defendido para o professor – que passaria da condição de mero executor de planos de ensino para a de produtor de conhecimentos a partir da prática – poderá levar à recuperação da auto-estima e da valorização profissional. Na verdade, a nosso ver, o professor (enquanto pesquisador em sala de aula) passará a ser reconhecido como um profissional mais completo do que um pesquisador externo ao processo, já que, enquanto este último trabalha com fragmentos do objeto, aquele trabalha com o sujeito e o objeto em sua totalidade, ou seja, cabe ao professor juntar em sala de aula todos os fragmentos produzidos pela pesquisa, agindo na urgência e decidindo na incerteza – como filósofa Perrenoud (CONTRERAS, 2002).

O novo⁴ paradigma do professor pesquisador, que começa a se espalhar no universo educacional brasileiro, vem revestido da esperança utópica pela autonomia profissional e da valorização da profissão docente. Agora, amparado até pelas propostas de lei de alcance nacional, esse novo modelo de formação de professores tem ganhado a simpatia de muitos teóricos da educação. Falta-lhe, agora, a conquista definitiva do interior da sala de aula.

Considerações finais

Ao observarmos a situação brasileira, constatamos que, em sua esmagadora maioria, os professores são, ainda, “operários da educação”, que buscam alcançar o *status* de verdadeiros profissionais do ensino. Apesar dos danos causados pela chamada “proletarização do magistério”, vemos que, neste início de século, há indícios de que está em curso uma mudança de rumos, que pode ser sentida na luta pela autonomia docente, nas novas políticas educacionais (que têm avançado, mesmo que lentamente) e nos recentes e acalorados debates acerca do tema

⁴ Novo, no que se refere à sua recente popularização.

Formação de Professores. Além disso, acreditamos que, por ser um ingrediente essencial à nova sociedade do conhecimento, a profissão docente tende a passar, nos próximos anos, por um processo de valorização, à semelhança do que vem ocorrendo, por exemplo, em alguns países do leste asiático, onde o domínio das novas tecnologias tem sido sustentado por pesados investimentos no capital humano necessário ao sistema educacional.

Com relação à formação de professores, acreditamos que, embora a concepção do professor pesquisador venha crescendo em popularidade – a ponto de estar se tornando um novo paradigma –, as demais vertentes não podem ser prontamente desprezadas, sob o risco de cairmos, novamente, na armadilha da racionalidade técnica, onde um determinado modelo é autoritariamente sobreposto aos demais. Na verdade, é prudente que nos livremos das visões maniqueístas que se colocam de diferentes maneiras diante de nós.

Com uma história marcada por inúmeros descaminhos, a formação docente no Brasil busca, atualmente, encontrar seu próprio caminho, desvinculando-se dos modelos importados e dos modismos. A conquista da autonomia pelo professorado nacional passa pela formação de uma identidade docente própria, genuinamente brasileira e ajustada às nossas muitas realidades regionais. Essa autonomia deve permitir ao professor deliberar aspectos de sua ação pedagógica, por meio do exercício da pesquisa e da reflexão crítica acerca de sua própria prática docente. E o que esperamos é que, nesse exercício reflexivo, cada professor escolha o rumo de sua própria prática pedagógica, mesmo que, por esse caminho, apenas um único professor saiba como trilhar.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. 255 p.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996*. 24 p.

BRASIL. MEC. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: 2000, 82 p.

CAMPOS, Judas Tadeu de. As políticas de formação dos professores paulistas antes, durante e depois da pedagogia tecnicista. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 21 abr. 2006.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 p.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. *Formação de professores para o próximo milênio: novo locus*. São Paulo: Annablume, 2000. 131 p.

LOPES, Amélia. *Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB*. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/spce.doc>>. Acesso em: 29 abr. 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004. 232 p.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras (Associação de Leitura do Brasil – ALB), 1998. p. 153-181.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 94 p.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. 160 p.