AS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: AVANÇOS E RETROCESSOS

Fábio Luiz Alves de Amorim[1]

Para começo de conversa...

A formação de professores/as configura-se como um dos debates mais polêmicos da política educacional brasileira na atualidade, principalmente, diante da grande pressão social sobre a formação continuada dos/as mesmos/as. A eles/as é atribuída a responsabilidade de formar pessoas capazes de satisfazer as exigências da sociedade atual. Tal pressão intensifica-se a partir das mudanças ocorridas na década de noventa no cenário educacional brasileiro em decorrência das transformações do mundo do trabalho e da produção expressadas pelo avanço tecnológico e pela globalização do capital. Para Dourado (2001):

> Essas transformações societárias redimensionam o papel da educação e da escola. As agências educacionais passam a ser vislumbradas como um dos elos de socialização dos conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos pelo desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais requeridas, predominantemente, em sintonia com o setor produtivo, no qual "educação formal e qualificação formal são situados como elementos de competitividade, reestruturação produtiva e da 'empregabilidade'"(Frigotto, 1998, p. 15). (DOURADO, 2001 p. 49)

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: amorimprof@hotmail.com

As transformações supracitadas consolidaram o processo de reforma do Estado, refletindo diretamente nas ações políticas que contornaram as reformas educacionais, as quais impulsionaram, a partir de 1996, a aprovação de dois instrumentos: a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (9394/96) e a Lei nº 9424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Farias e Vieira, 2007). Dentre as exigências constantes nesses instrumentos, está a de qualificação e formação continuada. Tais exigências desencadearam um processo contraditório entre o que está prescrito e o que é realizado no âmbito da escola.

Nesse contexto, modificaram-se as relações de trabalho no seio das instituições de ensino, trazendo para esse cenário, embates na busca por um padrão de qualidade social imbricados ao processo de formação de professores/as e balizado ante a um projeto neoliberal, o qual resulta das macropolíticas estabelecidas mundialmente a partir do processo produtivo.

Considerações do tempo presente...

Para compreensão da educação como um processo complexo permeado por relações de poder, políticas e de trabalho, faz-se necessário considerar os questionamentos e apontamentos de Santos (1985) os quais se fundam à crise paradigmática do século XX, frente à descrença epistemológica no potencial da ciência e na sua promessa de resolução dos problemas da humanidade. Tal crise consiste no paradigma dominante ou da ciência moderna, consolidado em bases conceptuais teóricas elaboradas entre o século XVIII e os primeiros anos do século XX e fincado no modelo de racionalidade da ciência moderna, impondo a todas as ciências as premissas das ciências naturais, uma racionalidade experimental, quantitativa e neutra. Santos (1985) aponta a emergência de um novo tempo, diante das mudanças protagonizadas por Einstein (conceitos de relatividade e simultaneidade), Heisenberg e Bohr

(conceitos de incerteza e *continuum*), Gödel (provou a impossibilidade da completa medição) e Prigogine (nova concepção de matéria e natureza).

> Em vez de eternidade, a história; em vez do determinismo, a impossibilidade; em vez de mecanicismo, a espontaneidade e auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez de ordem a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 1985, p. 28)

Assim, esse novo tempo seria de reflexão e de questionamentos ao rigor científico moderno, diante da construção de outro paradigma, o qual venha orientar o pensar-fazer científico em outras bases conceptuais teóricas e epistemológicas. Então, sinaliza para uma necessidade de um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, o qual o denomina de paradigma emergente, apresentando quatro teses: todo conhecimento científico-natural e científico-social, todo conhecimento é local e total, todo conhecimento é autoconhecimento e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Diante do exposto, o que a ciência fez para melhorar a vida das pessoas? E ao mesmo tempo o que o Estado e suas políticas públicas conseguiram realizar? Tais questionamentos leva-nos a refletir sobre o que é a ciência e quais suas relações com cada um de nós e com tudo que nos envolve.
Nesse sentido, a verdade epistemológica é indissociável à verdade sociológica e, portanto, a reflexão perpassa em torno das questões sociais e políticas e da tentativa de construção de uma teoria a respeito do que Santos chama de transição societal (SANTOS, apud OLIVEIRA, 2006).

As incertezas do tempo presente e as questões que desencadeiam as políticas de formação continuada de professores/as frente às mudanças ocorridas na década de noventa no cenário educacional brasileiro, aproxima-se à análise de

Popkewitz (1997), sobre o processo de reforma educacional norte-americana, na qual articula poder e conhecimento e, que tal processo, constitui-se como um meio, por excelência, de regulação social. E com a de Bauman (2000) sobre algumas crenças contraditórias construídas ao longo da história e que perpassam a sociedade ocidental atual no que diz respeito à liberdade no mundo ocidental, que está, dentro do possível, resolvida e por isso não há necessidade de ir as ruas protestar, como também, diante de um pensamento conformista o qual se configura a política e a economia mundial, o de não se enxergar mudanças e, por isso, contentar-se com o que está posto. E assim assinala e questiona o referido autor:

> Como cultivar essas duas crenças ao mesmo tempo é um mistério para qualquer pessoa treinada no raciocínio lógico. Se a liberdade foi conquistada, como explicar que entre os louros da vitória não esteja a capacidade de imaginar um mundo melhor e de fazer algo para concretizá-lo? E que liberdade é essa que desestimula a imaginação e tolera a impotência das pessoas livres em questões que dizem respeito a todos? (BAUMAN, 2000, p. 09)

Nessa perspectiva, percebe-se um sentimento de impotência coletiva, o descrédito em relação à política e aos políticos, forjando uma visão de desconfiança na classe política e na atividade política em geral. Esse sentimento ameaça a existência da política como movimento coletivo e gera conformismo entre os atores sociais. Bauman (2001) dá continuidade aos questionamentos supracitados em sua obra *"Modernidade Líquida"*, propondo uma nova visão da modernidade, voltada à fluidez das relações no individualismo como forma dinâmica da ação política. E logo no primeiro capítulo, analisa o objetivo almejado de emancipação, questionando: *"A libertação é uma bênção ou uma maldição? Uma maldição disfarçada de*

bênção, ou uma bênção temida como maldição?" (BAUMAN, 2001, p. 26). E afirma:

> A liberdade não pode ser ganha contra a sociedade. O resultado da rebelião contra as normas, mesmo que os rebelados não tenham se tornado bestas de uma vez por todas, e, portanto, perdido a capacidade de julgar sua própria condição, é uma agonia perpétua de indecisão ligada a um Estado de incerteza sobre as intenções e movimentos dos outros ao redor – o que faz da vida um inferno. Padrões e rotinas impostos por pressões sociais condensadas poupam essa agonia aos homens; graças à monotonia e a regularidade de modos de conduta recomendados, para os quais foram treinados e a que podem ser obrigados, os homens sabem como proceder na maior parte do tempo e raramente se encontram em situações sem sinalização, aquelas situações em que as decisões devem ser tomadas com própria responsabilidade e sem o conhecimento tranqüilizante de suas conseqüências, fazendo com que cada movimento seja impregnado de riscos difíceis de calcular. (BAUMAN, 2001, p. 28)

Essas aproximações incitam a discussão em torno da busca por uma emancipação política independente do que fora outorgada diante das condições históricas que predominam um discurso determinado e hegemônico, como também, os processos políticos e relacionais que contornaram os debates sobre a formação continuada de professores/as na década de noventa.

Local de embates...

Os reflexos das análises expostas até aqui implicam diretamente no local onde as relações entre trabalho, formação e saberes emergem: a escola. Local no qual consiste os embates políticos relacionados à formação continuada de professores/as, no qual o sentimento de impotência coletiva , diante das relações mutáveis do tempo presente, também se faz presente. Diante desse desânimo desarticulador, Assman (1998) questiona o papel do educador e aponta sugestivas respostas:

> Será que ser educador/a é ainda uma opção de vida entusiasmante? Dá para falar em reencantamento da educação sem passar por ingênuo? No mundo de hoje, a privação da educação e uma causa *mortis* inegável. Ninguém encontra lugar ao sol na sociedade do conhecimento sem flexibilidade adaptativa. O mundo se está transformando numa trama complexa de sistemas aprendentes. Falar hoje de nichos vitais – e não há vida sem nichos vitais – significa falar de ecologias cognitivas. De ambientes propiciadores de experiências do conhecimento. (ASSMAN, 1998, p. 22)

Como instituição social, espera-se que a escola deva possibilitar o crescimento humano nas relações interpessoais, bem como propiciar a apropriação do conhecimento elaborado, tendo como referência a realidade na qual seus agentes estejam inseridos, além de considerar a ação pedagógica como um processo de desenvolvimento humano integral, instrumento gerador das transformações sociais.

Nesse contexto percebe-se que além da escola ser um espaço de diversidade, de conflitos, deve-se compreendê-la também como um espaço democrático e complexo no qual ocorre uma interinfluência dos elementos que a constituem, a fim de que haja uma efetivação de um processo educativo significativo e inter-relacionado.

Enxergar a escola como o espaço onde se tecem as redes de saberes, onde surgem as múltiplas alternativas e currículos, onde os/as professores/as sejam autênticos profissionais do desenvolvimento humano, é a ordem mais urgente na busca por um lugar possível para a formação, não só dos/as professores/as, mas também, de todos que nela convivem. E por isso

> A pedagogia escolar deve estar ciente, por um lado, de que não é a única instância educativa, mas, pelo outro, não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir essa consciência deve estar atenta, sobretudo, ao fato de que a corporeidade aprendente de seres vivos concretos é a sua referência básica de critérios. (ASSMAN, 1998, p. 26)

Dessa forma, justifica-se a afirmação de Nóvoa (1995) no que tange a formação contínua de professores/as:

> A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos. (NÓVOA, 1995, p. 30)

O papel do/a professor/a e os paradigmas do tempo presente...

Na realidade atual do cenário educacional brasileiro reconhece-se muitos paradigmas discutidos em âmbito acadêmico sobre a prática educativa. Dentre

eles destacam-se as perspectivas elencadas por Carvalho (2002) sobre a necessidade do/a professor/a como profissional nos espaços/tempos escolares.

Carvalho (2002) identifica quatro perspectivas: 1) o/a professor/a como profissional competente; 2) o/a professor/a como profissional reflexivo; 3) o/a professor/a como profissional orgânico-crítico; 4) o/a professor/a como profissional Pós-crítico.

Nos últimos anos se tornou um imperativo a figura do/a professor/a competente. O surgimento desse/a profissional se dá a um contexto histórico propício e ligado à ideologia neoliberal, na qual vincula-se tal competência à habilidade de produção prática e demonstrável, conjunta a otimização mais elevada de recursos e materiais. Tal perspectiva desprivilegia a experiência teórica e prática desses/as professores/as, desconsiderando as especificidades e dificuldades históricas coexistentes à educação brasileira. Contudo, essa perspectiva é prejudicial ao processo de desenvolvimento da necessária competência dos/as docentes, ao apresentar o caráter descontextualizado e individualizado do conjunto de atitudes e comportamentos inerentes a ela.

O/a professor/a como profissional reflexivo vem da definição de objetivos, numa perspectiva pragmática enfocada no imediatismo da reflexão-na-ação, ou seja, o/a professor/a pensa o que faz enquanto faz. Essa tendência desvincula o contexto mais amplo na qual está inserida, pois sua metodologia é empregada a partir da instrução para prática, antagônica à perspectiva do/a professor/a como profissional orgânico-crítico, na qual objetiva-se o fortalecimento daqueles desprovidos de poder. Busca espaços críticos e a união entre educadores/as e profissionais comprometidos socialmente, partindo de uma visão mais ampla da ação pedagógica para o caráter político no qual ela se revesti.

Assim surge como proposta a pós-modernidade servindo de eixo norteador para o debate a respeito do/a professor/a como profissional pós-crítico, logo,

em processo de construção teórica e prática. A priori, pode-se identificá-la como uma perspectiva que tenta a superação de algumas limitações abrangidas o que tange a teoria crítica, transcendendo as possibilidades de ação do/a professor/a como profissional.

A relevância de conhecer as perspectivas que perpassam pela profissionalização e formação docente se dá pela valorização dos agentes do processo educativo, e a partir desse pressuposto encaminhar uma política que venha garanti-la. Para uma nova organização escolar é mister refletir e discutir o modelo social, político e econômico adotado pelo Brasil e suas diretrizes para a formação desses agentes. Nota-se que há a necessidade de se redimensionar o papel do/a professor/a frente ao que espera o/a aluno/a e a revolução tecnológica da indústria da informação.

A realidade dinâmica atual exige um/a professor/a atento às mudanças, preparado para um redirecionamento de seu habitual plano de aula, apto a reconstruir seu plano de ensino em consonância à vivência dos/as alunos/as, a qual possui saberes ainda não escritos nos livros.

Constata-se então, que a formação do/a professor/a vai além de sua diplomação, como há muito tempo, no máximo está habilitado, e que sua formação deve se dar contínua e interminavelmente, reconhecendo-se como um/a eterno/a aprendiz, colocando-se disponível a atuar numa rede de aprendizagens na qual deve assumir uma postura investigativa.

Portanto, o papel do/a professor/a está relacionado à observação de sua realidade escolar, à atualização de seus conhecimentos, à busca por novas possibilidades metodológicas e/ou didáticas, e por fim aos embates do pensamento, do encontro, de convivência e da construção de uma rede de relações sempre renovadas. Dessa forma

> Todos os parceiros da situação educativa estão comprometidos com a mudança na maneira de se perceber o real que nos cerca e que é, e sempre foi, complexo. Todo ser vivo é um organismo eminentemente complexo, uma testemunha de um longo processo de complexificação, do qual o cérebro do homem é o mais belo exemplo. A complexidade resulta de uma dinâmica de evolução: do Universo e da vida. Ela é conseqüência daquilo que caracteriza a vida: sua diversidade. Ela está diante de nós, como o infinito, e ainda assim a ignoramos. Ignorar a complexidade não é o mesmo que ignorar a vida? (TROCMÉ-FABRE, 2003, p. 133)

Para não esgotar as possibilidades...

Analisar os aspectos constantes neste artigo coloca-nos diante do dilema do tempo presente e, na condição de professores/as e/ou pesquisadores/as, a enfrentar, segundo Libâneo (2005), uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias. E assim, buscar consensos possíveis, objetivando a eficácia em relação à educação escolar para todos e Libâneo (2005)ponta quatro dilemas: o 1º entre o universalismo e o relativismo – campo ético; o 2º é em decorrência do 1º e tange às formas de organização curricular – baseadas na formação do pensamento científico e outro na experiência sócio-cultural; o 3º referente às formas de organização institucional da escola e o 4º, sendo a escola um espaço de socialização e reconhecimento da diferença, independentemente de suas condições mentais, físicas e psicomotoras. E afirma que "*pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer".*(LIBÂNEO, 2005, p. 1)

E como enfrentar tais dilemas? Quais saberes deverão ser privilegiados? Diante da realidade supracitada, como deve ser a formação continuada de professores/as para enfrentá-la?

Linhares (2000), a respeito da tradução dos embates referentes aos saberes, os quais deve-se buscar entendimentos sempre provisórios indica que:

> Isto significa que o rumo da história e os processos de reinvenção da escola estão em estado de conflito permanente, desdobrável em uma infinidade de disputas. Disputas entranhadas de conhecimento e de escolhas que são, em si mesmas, políticas e éticas. Em outras palavras, já não basta uma reta consciência para decidir e atuar corretamente, como pensou Kant; as escolhas éticas, cada vez mais, dependem de conhecimentos. Os conhecimentos, por sua vez, sempre carregaram e carregam escolhas éticas. (LINHARES, 2000, p. 34)

A autora considera também, que vivemos numa sociedade do conhecimento, que repetimos e ouvimos tal afirmação, propagandeando que nada tem mais valor do que os saberes e os conhecimentos, porém argumenta que tal consideração é incompleta. Os saberes e os conhecimentos não são em si mesmos valiosos e sim hierarquizados de acordo com critérios políticos de valor.

> Bem sabemos que as interdependências entre saberes e poderes, como foram sendo em nossa civilização, tem uma longa história. Mesmo assim, é a partir do momento em que o saber humano libertou-se dos dogmas teológicos que sobre ele passavam e condicionou sua busca de conhecimento da

> natureza à finalidade de controle, que potencializou seus instrumentos concretos de dominação. Hoje, mais do que nunca, a afirmação de Bacon ganha o seu sentido: "Saber é poder". (LINHARES, 2000, p. 35)

A significação acima implica no poder que atualmente se materializa em um tipo de conhecimento: o tecnológico, que transcende às máquinas e vem ao encontro das ações humanas. Configura-se assim, o que Bauman (2001) discorre sobre a fluidez das relações como cerne na veemente diminuição dos espaços de locomoção física ou sensorial, mutáveis, promovendo um desprendimento no sentido afetivo e valorização dos bens lucrativos e de retorno financeiro rápido, pois rapidamente também se desvalorizam desencadeando uma maior rotatividade, o que traduz a sociedade do consumo a qual estamos vivendo.

Nessa perspectiva, o desafio da formação continuada de professores/as está relacionado ao que Vieira (2001) aponta:

> No cenário de um mundo em vertiginoso processo de transformações, contexto que tem recebido denominações as mais diversas – *sociedade do conhecimento* (LÉVY, 1999), *era da informação* (OLIVER, 1999), *sociedade em rede* (CASTELLS, 2000) – mudanças profundas ocorrem na geopolítica global. O acesso ao conhecimento jamais esteve tão disponível através de redes que fazem circular entre milhões de usuários a nova mercadoria social e econômica – o conhecimento. A despeito de um ambiente potencialmente pleno de perspectivas animadoras, este quadro tem propiciado o surgimento de estruturas sociais segmentadas, onde novos mecanismos de exclusão se fazem sentir, dentre eles, o próprio acesso à educação. (VIEIRA, 2001,

http://www.uib.es/depart/gte/edutec/edutec01/edutec/comunic/TSE24.html)

Vieira (2001) identifica o contexto no qual os processos de política educacional se constituíram e que, a partir dos anos noventa, a formação de professores/as passa a ser objeto de maior interesse, não só no Brasil, como no resto do mundo e como também, os aspectos que despertaram o interesse desse debate tanto por parte do Estado como dos educadores/as e suas organizações. E ao referir-se aos desafios da formação para todos, salienta como vêm acontecendo os processos de formação continuada de professores/as, considerando as reais condições econômicas e políticas da sociedade do tempo presente:

> A *sociedade em rede* viabiliza que os melhores especialistas nas diferentes áreas do conhecimento sejam recrutados para produzir materiais, ministrar aulas magnas e conferências para um público alvo antes inimaginável. Professores universitários os mais diversos podem contribuir neste processo, tanto através do acompanhamento de turmas e grupos de estudantes que se localizam nas mais diferentes regiões, como exercendo protagonismo na concepção, implantação e avaliação de iniciativas desta natureza. Este é um desafio político e técnico para todos os educadores que se interessam pela formação de professores. Ignorá-lo é estar conivente com o reforço à cultura do atraso – onde para uns, o acesso ao saber é amplo e irrestrito, para outros praticamente negados. (VIEIRA, 2001, http://www.uib.es/depart/gte/edutec/edutec01/edutec/comunic/TSE24.html)

Como esta breve análise não pretende esgotar os questionamentos em torno das possibilidades de se efetivar os processos de formação continuada de professores/as, nem do debate a respeito dos mesmos. Encerramos citando Ginzburg (1989):

> Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa carreira cheia de ciladas. (GINZBURG, 1989, p. 151)

Esperamos que tal reflexão contribua para reascender o sentimento de *"caçador"*, o qual Ginzburg (1989) se refere, para resgatar a capacidade dos indivíduos de questionar e traçar, individual e coletivamente, os processos políticos interferentes nas formulações de políticas públicas para educação, que assegure a formação continuada de qualidade para todos/as os/as professores/as.

Referências:

1. ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente.** Petrópoles: Vozes, 1998.

2. BAUMAN, Zigmunt; Tradução, Marcus Penchel. **Em busca da política.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2000.

3. BAUMAN, Zigmunt; Tradução, Plínio Dentzien. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.

4. CARVALHO, Janete M. (org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade** – Vitória: EDUFES, 2002.

5. DOURADO, Luiz Fernandes. **A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990.** In: DOURADO, Luiz F. e PARO, Vitor H. **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo, Xamã, 2001.

6. FARIAS, Isabel M. S. e VIEIRA, Sofia Lecher. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

7. GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** Tradução: Federico Garotti. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

8. LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação.** In: LIBÂNEO, José Carlos. SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo, Alínea, 2005.

9. LINHARES, Célia F. Soares. **Saberes docentes: da fragmentação e imposição e imposição à poesia e à ética.** In: **Tendências dos processos de formação e a questão das identidades. Profissão docente: teoria e prática. Revista da Faculdade de Educação da UFF.** Rio de Janeiro: DP& A, nº 2, 2000.

10. OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a educação.** Belo Horizonte - MG, Autêntica, 2006.

11. POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica**, **poder e conhecimento em educação.** Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

12. NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto Educacional, 1995.

13. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1985.

14. TROCMÉ-FABRE, Héléne. **Reaprender a Complexidade.** Tradução: Wanda Maranhão Costa. In: CARVALHO, Edgar de Assis e MENDONÇA, Terezinha (Orgs.) **Ensaios de Complexidade 2.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

15. VIEIRA, Sofia Lerche. **Formação de professores em tempos de transição: um ensaio sobre política educacional no Brasil.** In: **Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible**, 2001, Murcia. EDUTEC 2001.http://www.uib.es/depart/gte/edutec/edutec01/edutec/comunic/TSE24.html