A PRODUÇÃO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Suze Scalcon UFSC suzegs@terra.com.br

Introdução

A discussão em torno da profissionalização de professores é originalmente levantada pelo campo da sociologia das profissões[1], configurando-se em tema de destaque relativo à questão do conhecimento dos professores a partir do "movimento de profissionalização do ensino", desenvolvido nos Estados Unidos durante as décadas de 1980 e 1990. Movimento surgido da chamada crise do profissionalismo e das profissões em geral. (TARDIF, 2002b), em que estariam incluídas profissões como a medicina, direito e engenharia e que são resumida em quatro pontos considerados como pano de fundo: a crise da perícia profissional, crise da confiança do público nas profissões e nos profissionais, crise do poder profissional e crise da ética profissional. (TARDIF, 2002b).

No Brasil a profissionalização de professores se constitui historicamente em bandeira dos educadores desde os primeiros anos de 1980, aliada a luta pela reformulação dos Cursos de Pedagogia em defesa da melhoria da escola básica, da formação de professores, pela valorização do magistério e por uma política nacional global de formação dos profissionais.

Esta temática ganha evidência no país ao passar a ser pontuada por políticas educacionais oficiais, pesquisadores, associações científicas e profissionais e por sindicatos, bem como por governantes e organismos internacionais (OI). Na opinião de Campos (2002, p. 16),

[1] A sociologia das profissões se constitui em um campo rico em reflexões sobre as determinações sociais e históricas do conceito como uma dada atividade no mundo do trabalho ou mesmo da socialização profissional. Importantes estudos foram realizados por Dubar e Tripier (1998), Bourdoncle (1991), Freidson (1998) e Perrussi (2000).

> Embora essa temática não seja nova, orienta-se na atualidade por uma lógica que não apenas exige a profissionalização, mas a qualifica com o adjetivo 'nova'. Ou seja, nos discursos oficiais, não se clama apenas por profissionalização, mas por um novo tipo de profissionalismo, capaz de adequar os professores às necessidades de formar as novas gerações para as incertezas do século XXI.

A partir dos anos de 1990 a profissionalização, tomada como conceito principal das mudanças promovidas pela reforma da formação de professores vem sendo preocupação de empresários, administradores e banqueiros, ganhando atenção no campo do debate acadêmico educacional e sociológico com base em diferentes ideários político-pedagógicos.

Neste artigo abordamos a temática da profissionalização no Brasil no contexto em que surge, levantamos algumas questões no campo da discussão epistemológica relativas aos nexos existentes entre o trabalho educativo e o problema do conhecimento objetivo, finalmente apresentamos os resultados da análise empreendida e nossas conclusões.

A profissionalização de professores no Brasil

As discussões sobre a profissionalização se revigoraram no Brasil durante os anos de 1990 com a implantação de políticas para a Educação Básica elaboradas em base a acordos estabelecidos com organismos[2] internacionais, regionais, mundiais e hemisféricos. São discussões originárias de compromisso[3] assumido pelo país em promover medidas capazes de elevarem os índices de acesso e permanência de crianças,

[2] Entre tais organismos estão: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA/FNUAP), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), parte da Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial (BM), Organizações dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

[3] Compromisso firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia, financiada e convocada por organismos internacionais e liderada pelo Banco Mundial.

jovens e adultos à escola em troca de financiamentos os quais foram desencadeadas após expressão formal na Constituição Federal de 1988 como designação para os docentes que trabalham em educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Como um tema situado no plano da reconfiguração e transformação do Estado e de sua reforma, a profissionalização de professores é entendida como política de qualificação docente e de controle da classe do magistério que, em verdade, busca reafirmar a ideologia hegemônica conforme asseveram Shiroma e Evangelista (2003, p. 85): "Para além da performance educativa do sistema educacional, mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar as novas gerações."

Elencada como âncora das políticas de formação de professores, a profissionalização foi definida, em 1993, pelo comitê intergovernamental do PROMEDLAC do *Proyecto Principal de Educación para la América Latina y Caribe*[4] (PROMEDLAC, 1993) e destacada como o conceito central para caracterizar as atividades educativas. Passou a ser entendida como um processo sistemático a ser desencadeado no âmbito educativo, alicerçado em procedimentos e conhecimentos especializados que conduzam a decisão sobre o "o como" se ensina, o "como" se aprende e o modo de organizar a ocorrência de tais ações.

Na documentação nacional (Decreto Lei 2.208/97 e pareceres CNE 015/98, 016/98, 009/2001) são encontrados apelos à profissionalização, sendo também recomendada e defendida no projeto CEPAL/UNESCO (1992), PRELAC[5] (2000-2015), UNESCO/OREALC (1993), LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Relatório Delors (1996).

A formação de professores como ponto capital das reformas educacionais em curso no país suscitam uma série de categorias que

[4] O Comitê Regional deste projeto foi um organismo criado pela UNESCO e se constituiu em um conjunto de reuniões de ministros da educação que se reuniram periodicamente ao longo dos anos de 1990.

[5] O PRELAC (Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe) é uma declaração de consenso entre os ministros da Educação sobre a situação e a projeção da educação na região, aprovado em novembro de 2002 em Havana, Cuba.

perfilam e consubstanciam tanto uma forma revigorada de conceber a educação e sua função para o desenvolvimento, como motivações voltadas para a introjeção, nos discursos e nas práticas pedagógicas e científicas, de uma linguagem mercadológica e de teor fundamentalmente pragmático; configurando discussões que transitam entre o campo pedagógico e o mundo dos negócios. (SCALCON, 2007).

O Banco Mundial na posição de agenciador das reformas dos países em desenvolvimento – necessárias para o ajuste estrutural da economia dos países capitalistas centrais – advoga a importância do investimento na área educacional para o desenvolvimento econômico considerando que:

> A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo." (Banco Mundial, 2001).

Aliado a esta emergência do capitalismo em nível mundial está o processo de estabilização econômica implementado no Brasil e na América Latina nos anos de 1980 e início dos anos 1990, cujo impacto social causou o agravamento das condições sociais de desigualdade e a deterioração das políticas sociais da região.

As reformas educacionais buscam justificar o conjunto de modificações para o setor educativo e a reforma da formação ao preconizarem o que denominam de "crise educacional", a qual estaria pautada na falta de preparo dos professores e na má qualidade do ensino ministrado nas escolas. Problemas cuja solução se insere no próprio conceito de reforma.

> Las reformas educativas se caracterizaron por la introducción de cambios institucionales; por la adopción de sistemas de medición de calidad

> evaluación de resultados del aprendizaje; por la revisión de contenidos curriculares; por los intentos por mejorar las capacidades de gestión y ofrecer incentivos a los maestros; […] (PREAL, 2004, p. 3).

Em tal circuito é que a profissionalização é tomada como solução também para a miséria, a pobreza e o desemprego, uma vez que o raciocínio tecido pelos autores da reforma versa, *grosso modo*, sobre: o professor, qualificado perante os novos paradigmas do conhecimento, como treinador de habilidades e competências, possibilita o desenvolvimento no aluno, futuro trabalhador, de valores como a tolerância, o empreendedorismo, a flexibilidade e a criatividade para a busca de alternativas de sobrevivência.

Nesta ótica os problemas econômicos e sociais dos países periféricos e dos indivíduos tornam-se decorrentes do mau preparo educacional, ou melhor, do professor que, ao não formar adequadamente o aluno, contribui para a geração de pobreza por não produzir condições de empregabilidade.

No caso brasileiro a preocupação com a profissionalização se constitui em bandeira de luta de educadores há mais de trinta e cinco anos, se considerada sua história recente. Seu debate remonta ao final do século XIX quando a necessidade de formação do professor do ensino secundário em nível superior começa a ganhar espaço entre os intelectuais preocupados com a formação docente.

Entretanto, é no final da década de 1970 que toma forma um movimento "em torno da formação dos profissionais da educação, formalizado por ocasião da realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação, em 1980, sob o nome de Comitê Pró-Participação na reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura [...]" (MARIN; SAVIANI, 2007, p. 1).

Esta é uma preocupação emergida no Brasil num clima de profundo descontentamento social com o regime militar que se agravou pela imposição de uma política econômica que provocava o crescimento da dívida externa e a intensificação do arrocho salarial, determinando um

enorme aumento da dependência econômica em relação ao capital internacional.

Na esfera educacional foram criadas entidades e associações educativas que formaram uma grande organização nacional de educadores que aglutinou professores de diferentes níveis de ensino e especialistas configurando a organização de um forte movimento sindical.

Com a formação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em 1983, é que iniciou uma importante mobilização na luta pela profissionalização e valorização do magistério. Na visão dessa entidade o educador, visto como um profissional do ensino é aquele que:

> tem a docência como base da sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva da totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais [...] (CONARCFE, 1989, p. 8).

A CONARCFE em 1990, transformando-se em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), deu continuidade a um conjunto de lutas impulsionadas contra o teor técnico, instrumental e pragmático das políticas educacionais de formação postas pelo Estado.

Propostas de profissionalização apresentadas pela ANFOPE, conforme Freitas (1999) tem o conteúdo da base comum nacional como "um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização." (p. 10-11). Segundo esta autora o movimento "construiu a concepção de *profissional da educação* que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade." (FREITAS, 2002, p. 3) [grifos do autor].

O conceito de profissionalização para a ANFOPE está ligado às orientações pedagógicas, bandeiras e características do professor no âmbito da luta pelas questões postas pelo movimento: "entende-se que a profissionalização do educador supõe a valorização dos profissionais, o que requer condições adequadas para o exercício da profissão, carreira e desenvolvimento de uma política salarial unificada." (FREITAS, 1999, p. 10).

Como se pode observar a profissionalização é uma bandeira histórica de luta dos professores, aliando-se a este fato a proposição das políticas de formação próprias das reformas educacionais dos anos de 1990. Assim, de um lado temos a profissionalização historicamente requerida pelos professores a partir de uma dada organização (ANFOPE) e a profissionalização ofertada pelas políticas de formação atuais (CNE/MEC).

A profissionalização se constitui em objeto principal de dois movimentos que a conceituam de modo desigual porque estão diante de diferentes interesses que, em embate[6], expressam concepções divergentes sobre o que seja formar professores.

A questão do conhecimento na formação de professores

Dado o destaque e importância que a profissionalização do professor recebe na atualidade vale sublinharmos o caráter predominante desta formação, o qual pode ser identificado na produção de autores que publicam sobre este tema. Em pesquisa[7] realizada (SCALCON, 2007) estivemos inclinados a localizar o teor epistemológico na produção intelectual de autores que publicaram sobre a temática da profissionalização nas revistas *Qualis* Internacional A, entre os anos de 1996 a 2005.

Em nossa investigação destacamos como categorias centrais de análise o conceito profissionalização, o papel da prática para a formação do

[6] Este embate foi travado entre, pelo menos, três projetos de Curso de Pedagogia: "O primeiro é o da Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação [...] e de suas entidades apoiadoras, particularmente o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação [...], o segundo dos educadores que assinaram o *Manifesto dos Educadores*, liderados por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta [...] e o terceiro o apresentado pelo Conselho Nacional de Educação [...] no início de 2005. (EVANGELISTA, 2007, p.8).

[7] Pesquisa originalmente intitulada "A influência pragmática sobre a profissionalização do professor"

professor e as referências tomadas pelos autores em relação ao papel do Estado em sete artigos analisados (ARCE, 2001; GARCIA, HIPÓLITO e VIEIRA, 2005; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2000; BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001; FREITAS, 1999 e WEBER, 2003).

A profissionalização como questão acentuada em face das transformações ocorridas com o capitalismo em nível mundial tematiza diversas reflexões sobre o papel da educação nos meios escolares e acadêmicos em face das orientações das políticas educacionais em curso.

Nesta ambiência, temos a uma conjuntura que conforma a produção do conhecimento (MORAES, 2004) quando na produção acadêmica é introduzido um sistema de pensamento pautado no que vem sendo denominado de crise das ciências em função da divulgação de uma nova racionalidade científica.

> A denominação crise das ciências ou crise dos paradigmas da razão é atribuída, pelo pensamento pós-moderno, a um momento de negação da existência da objetividade científica e da afirmação de uma subjetividade que privilegia o universo privado em detrimento do universo público [...] (SCALCON, 2007, p. 34).

Este seria um momento de crise nas ciências sociais e na filosofia, no qual aparecem propostas teóricas e metodológicas que "expressam a crise de confiança e a falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista. Razão que imaginou ser possível fundar o conhecimento circunstanciado, racional, firmemente ancorado em fatos." (DUAYER; MORAES, 1998, p. 63).

Duarte (2000), ao pensar as relações entre sociedade e conhecimento no contexto do pensamento neoliberal, assevera que o conhecimento individual passa a ser reduzido à imediaticidade da percepção, a saberes tácitos: "Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não

assimilável pela racionalidade científica. É também uma teoria da sociedade como um processo natural sobre o qual deve-se evitar ao máximo qualquer interferência [...]" (DUARTE, 2000, p. 73).

Um modelo pragmático de conhecimento encontra-se explícito no ideário neoliberal o qual tem sua manifestação mais extrema fundada num novo tipo de pragmatismo, o qual, em última análise, considera que a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto a melhor forma de utilizá-la.

Como concepção que designa uma nova fase do pragmatismo, e cujo pressuposto central assenta-se na impossibilidade de que o homem chegue a algum conhecimento objetivo, o pragmatismo e sua versão *neo*[8]*,* aliança à sua concepção tradicional a filosofia pós-analítica da linguagem[9]. Rorty (1994) realiza "uma crítica radical ao conhecimento como representação, à verdade como conceito cognoscitivo resultante da adequação do pensamento à natureza intrínseca das coisas, e à linguagem como meio transparente e literal, suposto veículo de idéias 'claras e distintas'". (MORAES, 2003b, p. 171).

A questão do conhecimento objetivo centrado na idéia de que ele é exclusivamente individual, fadado às circunstâncias, parcial e reduzido à percepção imediata, evoca

> uma época, cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem e não querem mais expressar a realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata. (DUAYER; MORAES, 1998, p. 65-66).

---

[8] O neopragmatismo tem como representante mais influente o norte-americano Richard Rorty e como destaque sua obra *A filosofia e o espelho da natureza* (1994), de onde renascem múltiplos pensamentos, como o pragmatismo tradicional de Pierce, James e Dewey, a filosofia pós-analítica da linguagem (QUINE, SELLARS E DAVIDSON) e a filosofia de Wittgenstein, Heidegger, Nietzsche e Derrida, bem como de teóricos americanos como Kuhn e Putman (MORAES, 2003b).

[9] A filosofia pós-analítica da linguagem, fundada no pragmatismo norte-americano e da qual compartilham diversos teóricos, estrutura-se fundamentalmente na crença da impossibilidade da verdade e na idéia de que a somente a linguagem e as metáforas são comparáveis e não os fatos.

A proposta de formação profissionalizante centrada na prática conforme prevê o Decreto nº. 3.276/1999 (BRASIL, 1999a), entre outros, é reveladora da congruência com o aporte epistemológico que a orienta. Tardif, um dos defensores da retórica dos saberes, ao ponderar sobre esse tipo de formação, destaca conhecimentos, competências, habilidades e saberes que os professores devem ter para o exercício da profissão e postula que: "Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...]" (TARDIF, 2002b, p. 113). Os quais seriam guias para uma autoformação uma conseqüente profissionalização.

É sob esse prisma que surge um modo de encarar a relação teoria e prática denominado por Tardif (2002a) de "epistemologia da prática profissional" (p. 225). Segundo ele, "chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas". (p. 225) [grifos do autor].

Entendendo que a tônica da formação de professores deva concentrar-se na própria prática (em detrimento do conhecimento teórico, científico, acadêmico) essa perspectiva é fortemente caracterizada pelo conceito de prática reflexiva, segundo a qual os professores seriam capazes de realizar uma reflexão de si e de suas práticas de forma que elas sejam o lugar original tanto da formação como da produção de saberes relativos à profissão. (PERRENOUD, 2002). Argumento este que procura justificar a centralidade da aquisição de competências e não de conhecimentos no processo de formação profissional.

Opondo-se a estes pressupostos, Moraes (2003a) considera que estamos vivendo um momento em que, diante da prevalência da empiria e da conseqüente marginalização dos debates teóricos, ocorre um recuo da teoria. Parafraseando Burgos, a autora afirma:

> A celebração do 'fim da teoria' – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno

> consensual que toma por base a experiência imediata ou o conhecimento corrente de 'prática reflexiva' – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. (MORAES, 2003a, p. 153).

O pragmatismo ao alimentar a promessa da utopia de que a teoria como reveladora da verdade, tenha esgotado suas possibilidades explicativas da realidade – segundo os interesses do capital e, em particular, do tipo de formação profissional almejada pelas reformas educacionais – determina uma conseqüente desvalorização do conhecimento científico: a teoria como conteúdo cultural, cientificamente elaborado e fundamental para a formação do homem, é secundarizada.

Tomamos como um problema o fato de que a educação ao passar a assumir uma postura pragmática, cética e relativista, acaba por negar a tarefa histórica e clássica de transmissão-assimilação do saber objetivo, aquele que é, pela ação pedagógica, transformado em saber escolar e que justifica a existência da escola (SAVIANI, 1991). Passa a escola a adequar-se, a regular-se por uma lógica que se distancia da atividade educativa escolar como prática social ligada à atividade teórico-prática do professor, afastando-se de seus fins educativos, formais e formativos. Portanto, é a função que a epistemologia assume na formação de professores o elemento determinante do papel a ser desempenhado pelo trabalho educativo; uma vez que não haja compreensão do valor deste trabalho e das possibilidades mediatas de transformação por ele operadas, a prática educativa acaba descaracterizando-se (FACCI, 2004).

Os resultados da análise

Em nosso estudo nos propusemos discutir a profissionalização de professores como um tema situado no contexto da reestruturação produtiva. Conjuntura em que as políticas de formação de professores

ganham expressivo destaque à medida que se constituem em sustentáculos de uma intensa reforma operada em diversos setores da sociedade.

Partimos da hipótese de que tal produção vem sofrendo uma substancial influência do pragmatismo epistemológico, posição para a qual a formação de professores concentra-se numa concepção de conhecimento fundada numa epistemologia em que a possibilidade humana de conhecimento estaria fadada à lida com a realidade cotidiana baseada numa mera aquisição de hábitos de ação. (DUAYER; MORAES, 1997).

Trata-se de numa epistemologia que, ao defender o primado da prática na formação de professores, acaba por negar seu próprio fundamento, valor e poder teórico, posto que a prática educativa, desse ponto de vista, é refletida na unicidade e na individualidade de cada ação, fundada na auto-reflexão e dirigida para si mesma.

Com base na análise dos sete artigos selecionados identificamos duas formas distintas de apreensão do que seja profissionalizar professores, duas formas adversas de conceber o trabalho educativo em face de suas finalidades sociais; formas que se caracterizam ou pelo resgate e manutenção da tarefa histórica da escola ou pela defesa de que esta venha tanto a alargar suas funções, como modificar a essência do trabalho educativo.

De um lado, temos uma noção de profissionalização que toma o trabalho do professor a partir do reconhecimento da atividade educativa escolar como um processo particular de formação humana. Uma atividade específica e sistemática processada no campo da educação formal, guiada conscientemente e subsidiada por conhecimentos históricos, teóricos, acadêmicos e científicos. Deste ponto de vista, Arce (2001), do modo particular, atribui ao professor como função principal o ato de ensinar.

Arce (2001), Freitas (1999) e Weber (2003) são unânimes em tomar como trabalho profissionalizado aquele que conta com status, formação específica e valorização salarial.

O pensamento de Freitas (1999) e Weber (2003) coadunam no sentido de caracterizarem a profissionalização do professor pelo domínio articulado dos conhecimentos pedagógicos e específicos da área, situados

na totalidade dos conhecimentos socialmente produzidos, pautando-se numa concepção de educação que tem no trabalho pedagógico e na docência a sua particularidade e especificidade, remetendo a prática pedagógica à tarefa histórica da educação escolarizada.

Para esta posição profissionalizado é o professor que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos historicamente e difundidos cientificamente e que possui um saber-fazer específico. A formação docente profissionalizada mediante a tarefa do ensino às novas gerações, requer definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle, avaliação de desempenho.

Aqui a profissionalização, surgida pela compreensão de que a docência é o fundamento da identidade profissional do professor, enseja uma formação consciente da responsabilidade histórica dos professores no sentido de enfrentamento, no plano educativo, de lutas pela transformação da sociedade brasileira. Nesta direção, o professor profissionalizado é aquele que domina conteúdos, conhecimentos pautados na história, relativos a um saber-fazer específicos. Existe profissionalismo quando há a compreensão de que o que identifica, caracteriza o professor, é o trabalho como docente. (FREITAS, 1999; WEBER, 2003).

Nesta primeira perspectiva, em relação ao papel da prática na formação de professores, Arce (2001), Freitas (1999) e Weber (2003) indicam que a atividade no ensino deve ser guiada pelo domínio de conhecimentos teóricos e científicos adquiridos na instância universitária.

Freitas (1999), ao criticar uma formação de caráter eminentemente prático e a supervalorização da experiência, ressalta a importância de que os conhecimentos científicos da área sejam parâmetros e princípios orientadores da formação de professores. Contexto em que Weber (2003) defende a indissociabilidade entre teoria e prática desde o início da formação.

Em relação ao papel do Estado na formação de professores, Arce (2001) em face da especificidade do que analisa, coloca em evidência o Estado como tendo responsabilidades quanto à definição do teor da formação profissional dos professores. Freitas (1999, p. 2) assinala

importante questão quanto a seu papel – do que não se afasta Weber (2003) – ao defender uma "política nacional global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério [...]".

No caso de Weber (2003), ao considerar o Estado no âmbito da definição do conteúdo e do formato da formação de professores, o toma somente como agente legislador e normatizador em vista a sua função de atender necessidades sociais de educação escolar, em meio a processos de disputa por estas definições que ocorrem entre setores e segmentos sociais.

Partindo de uma concepção oposta a esta, temos, por outro lado**,** uma compreensão de profissionalização em que o professor entendido como um prático-reflexivo referencia sua atividade em competências específicas – conhecimentos, habilidades e atitudes –, em saberes profissionais. A prática reflexiva, como uma atitude naturalmente desencadeada pelos sujeitos na ação e em situações de conflito, incertezas e tomada de decisões, pressupõe o envolvimento do professor com a própria prática perante uma atitude de auto-reflexão e reflexão na ação.

A atitude reflexiva, como fundamento para a profissionalização de professores, para seu trabalho e para sua formação, para esta posição, configura o saber e o saber-fazer no ensino. Privilegiando as narrativas dos professores acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho, em face das inter-relações com as diversas realidades culturais, a profissionalização enseja uma formação contínua e auto-gerida. (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005). Brzezinski e Garrido (2001) não se posicionam quanto à profissionalização, do mesmo modo como fazem em relação ao que defendem em torno da teoria do professor reflexivo.

A partir do modo como entendem Garcia, Hipólito e Vieira, (2005), Perrenoud (1999) e Tardif (2000) podemos observar o papel que a prática desempenha na formação dos professores, ou seja, a prática é privilegiada perante a teoria.

Para Brzezinski e Garrido (2001) o conhecimento do professor é um saber que consiste em gerir informações disponíveis e adequá-las estrategicamente ao contexto da situação formativa, como um "saber agir em situação" entende que o "saber e saber-fazer" são construções do

sujeito, do professor. Partilham, portanto, estas autoras, dos pressupostos que orientam a epistemologia da prática.

Quanto ao papel do Estado Garcia, M., Hipólito e Vieira, J., (2005) consideram que a ele cabe a tarefa de gerir a identidade dos professores e de regular suas condutas no sentido de definir pelo discurso o como devem agir. Perrenoud (1999) conforma-se com a idéia de que os Estados não possuem meios para prover a educação como em outros tempos, o que parece justificar a necessidade de que os professores venham a gerir sua formação contínua.

Do caminho percorrido por nosso estudo reiteramos que se acentuaram duas formas distintas, e por que não dizer antagônicas, de conceber a profissionalização, a prática pedagógica na formação de professores e o papel do Estado neste processo.

De nossas análises depreendemos que a substancialidade da influência pragmática é vigorosa em quatro das sete produções analisadas, as quais incorporam a epistemologia da prática como fundamento da profissionalidade do professor, representado pelo pensamento de Garcia, M., Hipólito e Vieira, J., (2005), Perrenoud (1999), Tardif (2000) e Brzezinski e Garrido (2001).

Entretanto, não menos vigorosa é a influência que sofrem as outras três produções (ARCE, 2001; FREITAS, 1999; WEBER, 2003) de uma concepção que toma a unidade da teoria e da prática como elemento fundante do conhecimento e da formação. Referimo-nos aqui a aproximação que têm com a epistemologia da práxis, para a qual a teoria, sem nenhum privilégio, aprimora a prática mediante a um diálogo em que a prática, ao lado da teoria, assume uma atitude crítica de permanente revisão.

Moraes (2007), em recente publicação assinala que o historiador marxista inglês Edward Palmer Thompson, em 1979, afirmou na obra A miséria da teoria (1978), que "a teoria tem conseqüências". Expressão que foi retomada, em 1996, pelo filósofo gaulês Christopher Norris, que realizou um detalhamento das conseqüências positivas e negativas da teoria. Nas palavras de Moraes:

> Em seu lado negativo, a teoria pode acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e, em decorrência, trazer uma boa dose de irracionalismo, cinismo e niilismo – como é o caso das várias correntes que compõem a agenda pós-moderna. Mas, em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que a nova direita nos apresenta como sabedoria política realista. (2007, p. 1-2).

De tal consideração, Moraes, entende que do ponto de vista da educação a teoria possa contribuir para "desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os paradigmas do realismo empírico [...]" (2007, p. 2).

Comungando do que pondera Moraes (2007), tomamos a teoria como um instrumento do pensamento e o pensamento como um elemento de mediação entre o homem e a possibilidade do conhecimento e de transformação prática da realidade.

Das reflexões realizadas inferimos que as teorizações ideológico-políticas seja dos reformadores seja dos autores que sustentam pedagogicamente as reformas educacionais brasileiras, realçam o valor e o poder da teoria, uma vez que pela produção teórica, entre outros, estabelecem condições de disseminação de idéias e consensos. Em meio a depreciação do mérito da teoria, é que, contraditoriamente os próprios pragmáticos nos fornecem os argumentos essenciais para reafirmarmos a razão, a verdade e os valores universais como passíveis de conhecimento.

Referências Bibliográficas

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. ***Cad. Pesquisa*,** São Paulo, n. 113, p. 167-184, julho 2000.

BANCO MUNDIAL. (2000/2001) **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. Washington, DC: Banco Mundial, 2001. Disponível em: **<**http://www.worldbank.org/poverty/wdrpoverty/report/Poroverv.pdf>. Acessado em: 5/08/2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf. Acesso em: 17/07/2003.

_____. ***Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997***. Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec2208.txt. Acessado em 17/10/2007.

BOURDONCLE, R. Le professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et americaines. In: **Revue Française de Pédagogie**, nº 94, p. 73-92, 1991.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação***,* Campinas, nº 18, p. 82-100, Set/out/nov/dez. 2001.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial de professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. (Tese de Doutorado*)* – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CEPAL; UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago do Chile, 1992.

CONARCFE. **IV Encontro Nacional. Documento Final**. Belo Horizonte, julho de 1989. Disponível em: http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_iv.doc Acesso em: 16/05/2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001.** Dispões sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 15/98 de o1 de junho de 1998**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: http:// www.mec.gov.br. Acessado em: 11/09/2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer16/99 de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em http:// www.mec.gov.br. Acessado em: 26/07/2007.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jontien, 1990

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1996.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUAYER, M; MORAES, M. C. M de. História, estórias: morte do "real" ou derrota do pensamento? **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jun. 1998.

DUBAR, C.; TRIPIER, P. **Sociologie des professions**. Paris: Armand Colin, 1998.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

EVANGELISTA, O. Reconversão do docente pela ressignificação da educação. **Projeto de pesquisa**. Florianópolis: UFSC, 2007

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de Formação. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acessado em: 31/05/07.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, n. 1, p. 45-56, mar 2005.

MARIN, A. J.; SAVIANI, D. (Org.) Tema em Destaque. Formação de professores *versus* formação de pedagogos. **Caderno de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n. 130, p. 13-14, jan/abr. 2007.

MORAES, M. C. M. (org.). Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (org.) **O iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP & A, 2003a. p. 151-167.

_____. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortyano. In: MORAES, M. C. M (org.). **Iluminismo às avessas:** produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP & A, 2003b. p. 169-198

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. Texto para mesa redonda "Políticas de formação de professores", **II Congresso Luso-Brasileiro de Estudos Curriculares***,* Rio de Janeiro: 17 a 20 de agosto de 2004.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PERRUSSI, A. Profissão, vocação e medicina. **Política e Trabalho**, Natal, nº 16, p. 73-84, 2000.

PREAL. **Construción de la profession docente en América Latina**: tendências, temas y debates. Primeira Parte. Agosto de 2004. Disponível em: http://preal.org/docs-trabajo/vaillantn31.pdf . Acessado em: 23/06/2006.

PROMEDLAC. Reunião do Comitê Regional intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO, 1993. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=119&Itemid=241. Acessado em: 28/05/2006

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica***:* primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

SCALCON, S. A influência pragmática na produção sobre profissionalização do professor. **Relatório de pesquisa**. Florianópolis: UFSC, 2007.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M.C.M. (org). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 81-98.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002a.

_____. Os professores como sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: SILVA, A.M.M. et. al. **Didática, currículo e saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, pp.112-128, 2002b.

UNESCO-OREALC. Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. "Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de la Educación en el periodo 1993-1996" y "Declaración de Santiago". **Boletín del Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe**, n. 31, UNESCO-OREALC, Santiago/Chile. 1993.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.