

TRABALHO, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

WORK, SCHOOL AND TEACHERS' FORMATION

Isabel Lelis
Pontifícia Universidade
Católica do Rio de Janeiro

Resumo

O texto analisa a complexidade do trabalho do professor hoje com a chegada à escola de um público cada vez mais heterogêneo. Discute a necessidade de pensar a formação a partir de uma agenda que inclui condições sociais e organizacionais em que se exerce a ação pedagógica, a imprevisibilidade do mundo do trabalho e, portanto, a impossibilidade de transferência quase automática das aquisições recebidas para o posto de trabalho, onde seriam aplicadas. Recorrendo a autores, como Rui Canário, Antonio Nóvoa, Claude Lessard, o trabalho procura redimensionar o conceito de competência a partir da idéia da profissão docente como trabalho da interação humana, da resolução de problemas. Traz a importância da pesquisa para a formação de professores, mas o faz sem uma perspectiva salvacionista iluminista. A pesquisa contribui como repertório de leitura da realidade educacional e não como solução para os dilemas da prática.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação de professores. Pesquisa-ensino.

Abstract

The text analyzes the complexity of the current teachers' work with the coming to the school of a public more and more heterogeneous. It discusses the necessity of thinking the formation from an agenda that includes organizational and social conditions related to the pedagogical action, the unpredictability of the world of work and, therefore, the impossibility of the almost automatic transference from the received acquisitions to the place of work, where they would be applied. Evoking authors like Rui Canário, Antonio Nóvoa, Claude Lessard, the work looks for reviewing the concept of competence from the idea of teaching profession both as human interaction work and problems solution. It brings the importance of the research to the teachers' formation, but without an illuminist savior perspective. The research contributes as a reading repertoire of the educational reality and not as a solution to the practice dilemmas.

Keywords: Teaching Work. Teachers' Formation. Research-teaching.

Assistimos na última década a um esforço crescente dos pesquisadores em mapear a problemática da formação e da profissão docente. Em que pese o fato dos recortes sobre o tema encerrarem perspectivas de análise diversas, existe em comum a percepção de que o trabalho do professor se caracteriza hoje pela intensificação e complexificação (MAROY, 2006). Com relação ao primeiro aspecto, não se trata apenas de aumento de tempo do trabalho mas também da ampliação e diversificação das tarefas a que os professores são chamados a desempenhar, seja pelas mudanças na composição social do público escolar, seja pela implementação de políticas educacionais com visíveis impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula.

Para Dubet (2002), o fato de a escola estar submetida a um novo conjunto de demandas sociais como - a presença cada vez maior dos meios de comunicação de massa, a incorporação da mulher ao mercado de trabalho, a fragmentação e instabilidade das configurações familiares e a crise dos modelos de autoridade - faz com que o trabalho do professor passe a se inscrever em um novo quadro de relações, exigindo dele novas competências e habilidades.

Para Dubet (2002), as instituições escolares vivem um momento de crise por não deterem mais o monopólio da transmissão de conhecimentos e institucionalização de valores junto às crianças e jovens. Muitas são as agências socializadoras. O que está em questão é a dispersão dos modelos educativos. O que cabe a escola devemos nos perguntar? Que a escola se volte sobre ela mesma e reencontre sua vocação independente, defendendo o retorno a uma cultura escolar tradicional? Ou que não seja unicamente “escolar”, centrada na criança e no adolescente?

Considerando então que a escola foi chamada a exercer muitas outras funções, Dubet (id) nos diz que não será mais o estatuto profissional que definirá o papel a ser desempenhado pelo professor, mas a sua personalidade. Ainda que estejam presos às regras burocráticas que os enquadram, aos saberes de que são portadores, os professores vivem o seu ofício hoje como uma construção individual, realizada a partir de elementos esparsos: o respeito ao programa, a preocupação com os alunos, a busca dos desempenhos acadêmicos e da justiça nos veredictos escolares.

Segundo o autor, a gestão da classe apresenta-se como tarefa primordial, visto que os alunos não são mais os mesmos e possuem características socioculturais novas. Mais do que ser um bom professor, o docente tem hoje que construir sua própria legitimidade, motivando a qualquer custo o aluno, controlando a dispersão, uma vez que a mobilização para os estudos não está mais assegurada como no passado.

Para o sociólogo, não se trata de negar conhecimentos, capacidades técnicas adquiridas em processos de formação, mas de pensar o conceito de competência como uma síntese ao mesmo tempo prática e interiorizada pelos indivíduos de todas as dimensões que constituem suas experiências. A competência é definida pela maior ou menor capacidade de construir o trabalho, de ajustar o papel à sua personalidade.

Essa característica indica a que ponto são decisivas as competências relacionais e emocionais para dar conta da gestão da classe, seja em escolas de elite, seja em estabelecimentos considerados “difíceis” (BARRÈRE, 2002).

Se à primeira vista pode parecer que a análise feita por Dubet (id) pode significar o esvaziamento de formas de regulação da profissão docente ou a desvalorização de uma formação teórica sólida, necessária a uma prática que se quer eficaz, olhando atentamente para essas questões o que sobressai é uma preocupação do autor com um quadro de desregulação da escola, provocado por vários fatores, o que leva o professor a ter que administrar tensões e conflitos que inexistiam no passado.

Se tomarmos especificamente, por exemplo, o tempo de trabalho, a literatura internacional vem chamando a atenção para a ampliação do número de horas comparativamente a outras categorias profissionais em função da diversificação das atividades dos professores (TARDIF e LESSARD, 1999).

Para Hargreaves (1998), a intensificação expressa uma série de deslocamentos efetuados pelo professor para dar conta de novas demandas o que traz sobrecarga de trabalho. Elegendo o tempo como uma das categorias de análise do trabalho docente, sinaliza para o fato de que o tempo não é apenas um constrangimento objetivo é também um horizonte, subjetivamente definido, de possibilidade e de limitação. É uma dimensão fundamental através do qual o trabalho é construído e interpretado não

só pelos próprios professores, mas também pelos colegas, gestores e coordenadores pedagógicos (HARGREAVES, 1998, p. 131).

Todos esses elementos sinalizam para a crise do profissionalismo do magistério, especialmente da educação básica, e para a crise da competência profissional, isto é, dos conhecimentos, estratégias por meio dos quais os professores procuram resolver os dilemas do trabalho em classe.

A fecundidade da noção de competência

Na perspectiva de pensar o horizonte da formação de professores hoje, a partir das referências trazidas sobre o trabalho docente, é fundamental a reflexão sobre as competências e os saberes de que são ou devem ser portadores os professores.

A emergência da noção de competência, enquanto conceito-chave na formação de professores está associada tradicionalmente a uma visão técnica e racionalizadora da formação. Como algo de prévio ao exercício profissional.

Entretanto, para Canário (2006) esse conceito pode ser pensado em outra pauta: como um saber mobilizar, isto é, saber encontrar e por em prática as respostas apropriadas a uma dada situação por exemplo de sala de aula.

Este saber mobilizar não possui um caráter de universalidade, isto é não existe independente de sujeitos e contextos concretos.

A competência não corresponde a um estado nem a um saber. Ela inclui saberes e atitudes. Mas possui um caráter contextual e contingente., é produzida na ação e é singular.

Nesse sentido, o processo de formação deve promover o desenvolvimento de competências como o de fazer face ao imprevisto, ao inédito, aquilo que ainda não é conhecido, que é o que caracteriza a prática pedagógica (PERRENOUD, 1993).

Pensando na natureza do trabalho docente, Nóvoa (2008) indica que um programa de formação deve se apoiar sobre o desenvolvimento de três grandes famílias de competências: **saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se.**

A concepção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas e com uma presença forte das comunidades locais obriga a uma redefinição do

sentido social do trabalho do professor. Afastando-se de filiações burocráticas e corporativas, os professores têm que construir uma identidade profissional que valorize o seu papel de animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas.

Contrariamente a outros profissionais o trabalho do professor depende da colaboração do aluno. Ninguém ensina a quem não quer aprender.. O trabalho reveste-se de grande complexidade do ponto de vista emocional pois os professores vivem em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Por essas razões os professores têm de ser formados não apenas para a relação pedagógica mas também para uma relação social com as comunidades locais. São objetivos distintos que são solicitados à educação pelo trabalho do professor: desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, assegurar a igualdade de oportunidades, promover a mobilidade social e a coesão social. Para Nóvoa, a formação não têm prestado a atenção para essa família de competências **saber relacionar e saber relacionar-se**, restringindo-se a um caráter técnico e não político e social.

Para o autor, a segunda competência situa-se no **saber organizar e saber organizar-se** e refere-se à colegialidade docente e ao projeto de escola que se quer.

Com relação ao primeiro aspecto, Nóvoa diz que não temos prestado a devida atenção às formas de organização do trabalho. Pensamos no professor a título individual, nos seus saberes, mas raramente nos temos interrogado sobre uma competência coletiva que é mais do que competências individuais. Ou seja, de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de inscrever os princípios do coletivo na cultura profissional dos professores.

Com relação ao segundo aspecto é preciso investir no tema da organização do trabalho na escola, interrogando a definição dos espaços e tempos letivos, o agrupamento das disciplinas e dos alunos, as modalidades de ligação à vida ativa, a gestão dos ciclos de aprendizagem, etc. Tem faltado um esforço de teorização e de sistematização sobre o significado da forma escolar. Não se conseguiu ainda romper com a organização convencional do trabalho escolar. Falta-nos conceitos, pistas para formas alternativas ao modelo escolar.

As competências **saber organizar e saber organizar-se** procuram chamar a atenção para a necessidade de repensar o trabalho profissional e o trabalho escolar. São mudanças que obrigam a uma nova atitude, especialmente na definição de práticas e de dispositivos de avaliação no interior e exterior das escolas e da profissão docente.

A terceira competência é a do **saber analisar e saber analisar-se** e refere-se ao conhecimento profissional.

Não tem sido fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática mas não é prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é produto unicamente da experiência.

Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais a sua mobilização numa determinada ação educativa.

Para Nóvoa (id), há um consenso sobre a importância desse conhecimento mas uma enorme dificuldade na sua formalização e conceitualização. Esse tipo de conhecimento depende de uma reflexão prática e deliberativa.

Há já um conjunto de programas de formação de professores que procuram reforçar o papel dos professores como pesquisadores contemplando estratégias como seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratório de análise coletiva das práticas. São situações promotoras da discussão de práticas, onde as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros. Todos esses procedimentos permitem a superação do individualismo, o desenvolvimento da alteridade.

De certa forma, o sentido do termo competência remete ao de *habitus* de Bourdieu, enquanto disposição estruturada e estruturante, gramática geradora de práticas, que é de certa forma intransferível e é construída não apenas em um momento como o da formação inicial.

Formação em contexto de trabalho

Se até esse momento, buscamos delinear competências necessárias à formação de nossos licenciandos, qual o lugar da instituição escolar no processo formador?

Para Canário (2006) a experiência vivida continua a representar o principal referencial no que diz respeito à problemática da formação de professores. Esse autor fala em revalorização epistemológica da experiência e os modos de sua

tradução curricular ao nível da formação inicial. Na base da argumentação estão subjacentes duas teses: os professores aprendem a sua profissão nas escolas e a segunda que decorre da primeira é a de que o mais importante na formação inicial é o aprender a aprender com a experiência.

Tradicionalmente temos concebido a formação inicial e formação contínua, como se fossem duas etapas complementares, estanques e articuladas de modo linear. E mais, a de que a formação inicial é pensada a partir de um paradigma de racionalidade técnica, expressa em uma hierarquia assim delineada: saberes científicos mais saberes pedagógicos mais momentos de prática entendida como aplicação.

Dessa idéia decorre uma outra imagem, qual seja a de que a formação continuada irá preencher as lacunas da formação inicial. Por essa perspectiva, o professor é visto como um técnico e se ignora a dimensão artística, inquiridora e reflexiva do trabalho do professor.

Para Canário (id) a formação de professores não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta etapa, prévia ao exercício do trabalho, mas pelo contrário como um processo que é inerente a todo o itinerário profissional vivido.

Na base de sua argumentação, a questão é a de que a formação de professores vem sofrendo mutações e a mais importante é a da passagem de uma relação de previsibilidade em relação ao mundo da escola para um outro tipo de relação marcado pela incerteza.

Não cabe mais o pressuposto de que a formação responderia às necessidades do mundo do trabalho como também a idéia de uma transferência quase automática das aquisições obtidas durante a formação para o posto de trabalho, onde seriam aplicadas.

Por essa via, está se abstraindo as condições sociais e organizacionais em que se exerce o trabalho.

É pela impossibilidade de cumprir esta promessa que Canário (2006) valoriza o aprender a aprender com a experiência. Ou seja, dadas as incertezas e mudanças do trabalho não cabe o estabelecimento a priori de objetivos engessados, estratégias, conteúdos a adquirir de tal modo que os formandos venham a poder se encaixar nos perfis profissionais que foram previamente definidos.

A incerteza da relação formação e trabalho é provocada por fenômenos atuais: a mobilidade

profissional, a rápida obsolescência da informação e as mutações das organizações;

Ao longo do ciclo profissional, as pessoas mudam as suas qualificações, constroem uma combinatória de competências, mudam de ambiente de trabalho, alteram suas funções. Toda essa situação leva a superar a idéia da formação como um somatório de momentos formais não articulados.

Para o autor, um outro elemento diz respeito ao crescimento do volume de informação disponível, o que tem como conseqüência a obsolescência dessa mesma informação. Isto significa que são cada vez maiores os limites de estratégias de formação baseadas em acumulação de informação por causa da sua desvalorização. Nesse quadro, a pesquisa passa a ser um eixo metodológico essencial.

Para Canário, um terceiro fenômeno diz respeito a mutação acelerada da organização do trabalho do professor. De uma perspectiva que se pautava por relações hierárquicas, por um isolamento na sala de aula, o trabalho deixa de ser segmentado, e se passa a valorizar a polivalência e o trabalho em equipe, em rede.

Ou seja de uma cultura do individualismo, da dependência, passa-se para uma cultura da interação e da resolução de problemas., o que apela para capacidades de natureza analítico-simbólicas para equacionar problemas e não capacidades para mobilizar respostas certas.

A formação, nesse sentido, deixa cada vez mais de ser pensada como capacitação individual e orienta-se no sentido da formação de equipes de trabalho que se formam em exercício.

Para o sociólogo, a escola é o lugar onde os professores aprendem, isto é, é no contexto de trabalho e não apenas na universidade que se decide o essencial da aprendizagem profissional.. Com isso, o autor não está subestimando o lugar da teoria na formação de professores mas redimensionando o lugar que ocupa no processo formativo.

Cada vez mais as situações reais do trabalho do professor devem ser vividas em situações de formação como elementos estruturantes da formação dos futuros professores.

Para Canário, essa perspectiva recusa a idéia de escolas de aplicação, a pedagogia do modelo. Os contextos de trabalho onde os futuros professores são chamados a observar e intervir não tem que ser exemplares. Devem propiciar

aprendizagens e garantir a reconstrução da socialização profissional, o contrário de uma formação em laboratório.

Para Canário a alternância entre situações de trabalho e situações de formação permite o vai e vem entre idéias e experiências.

Os limites da pesquisa na formação de professores

Se até agora, falamos em competências e saberes, na centralidade do contexto de trabalho, qual enfim o papel da pesquisa nos cursos de licenciatura?

Um primeiro cuidado deve ser o de recusar perspectivas que assumam a teoria, o conhecimento elaborado de forma profética. A teoria é um programa de ação e percepção, sendo sua validade definida pela potencialidade que oferece de entendimento e ampliação de conhecimento sobre o real. A teoria só tem sentido se conferir maior inteligibilidade às nossas práticas com nossos alunos. Essa perspectiva nos coloca em outra situação, de menor submissão face ao conhecimento científico. Uma relação simétrica entre a prática, teoria e prática.

Nessa direção, é importante a superação de abordagens fundadas na hegemonia da teoria como a explicação do real, enquanto verdade inquestionável. A teoria deve ser vivida como hipótese (BRANDÃO, 2002) sendo a verdade considerada como provisória e submetida às evidências da prática.

Para Lessard (2006), a relação entre ensino e pesquisa precisa ser problematizada sob pena de super dimensionarmos o papel da ciência na formação de professores E pergunta: será que os resultados da pesquisa podem se traduzir em regras de conduta? Em normas de práticas imperiosas? A pesquisa pode e deve nos dizer o que fazer?

Para esse autor, a resposta é claramente não. A pesquisa não funda uma prática nem a regula. A pesquisa informa apenas uma prática. Como forma de pensar a contribuição da pesquisa, Lessard faz uma distinção entre o seu papel instrumental e o papel conceitual.

No primeiro caso, recorreríamos à pesquisa para obter uma resposta precisa a uma pergunta colocada em termos de relações meios-fins como, por exemplo, o que torna um professor eficaz.

No segundo caso, Lessard afirma que a investigação influencia os modos de pensar mais do que

fornece direções políticas ou práticas. E continua: “nada nos permite concluir que a pesquisa científica tem qualidades intrínsecas que as tornariam mais eficiente do que outros tipos de saberes para convencer as instâncias políticas e os professores a modificarem políticas e práticas (2006, p.223).”

Para o autor, a pesquisa deve ser concebida como um reservatório de leituras possíveis da prática, que permite ampliar a consciência profissional até dimensões desconhecidas ou dificilmente apreendidas do ensino e da aprendizagem, muito mais do que como um método com regras estritas ou um stock de respostas, soluções ou técnicas a serem aplicadas.

Se a perspectiva assumida pelo autor canadense acaba por problematizar o papel da pesquisa na formação dos futuros professores, encontramos em texto de Perrenoud de 1993, questões que contribuem para repensar a relação pesquisa-ensino.

Para Perrenoud, a presença da investigação na formação inicial tem o objetivo de desenvolver algumas habilidades e atitudes como a curiosidade, a vontade de encontrar explicações, a criatividade, o confronto de diferentes pontos de vista, habilidades necessárias ao professor. Ela nos obriga a escutar e a olhar com mais atenção, rever nossos preconceitos e certezas prévias. Com isso, pode-se ver melhor o que não está claramente explicitado, perceber a diversidade de pontos de vista, geralmente maior do que se supõe e constatar que as situações são mais complexas do que aparentam, além de refinar, matizar o ponto de vista sobre determinado fenômeno.

Da formação a uma nova profissionalidade docente

A partir do que foi mapeado, vão ficando claros os limites da racionalidade técnica na formação de professores. O professor é um profissional da relação face a face (CANÁRIO, 2006) e essa marca impregna todo o ato educativo. Para esse autor, tal como um bricoleur, o docente mobiliza os recursos existentes para fazer face a uma situação única. Ou seja, trata-se de um profissional que precisa de certas habilidades que não vêm apenas dos conhecimentos teóricos, profissionais.

Diante da crise da escola que decorre da defasagem entre a instituição escolar e a diversidade

de expectativas e lógicas de ação, presentes em um público cada vez mais diferenciado, o professor cada vez mais precisa ser um construtor de sentido (CANÁRIO, 2006).

De certa forma essa concepção trazida por Canário sobre a profissão de professor se encontra com a de Maroy (2008) quando pensa a conversão identitária dos professores ao modelo do prático reflexivo.

Para Maroy, a partir dos trabalhos de Schon (1983), mesmo que com divergências secundárias, assistimos a uma redefinição da profissionalidade docente, fomentada por reformas na formação de professores. O que parece estar em questão é o modelo do “mestre instruído” ou do “técnico”, valorizados no passado.

Para esse autor, o ofício do professor hoje deve adaptar-se à modificação do público escolar que se tornou mais difícil, concorrendo para a exigência de uma nova cultura e identidade profissional, constitutivas do modelo prático reflexivo.

Esse modelo permite ao professor refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e porque faz. Espera-se que essa dimensão auto-reflexiva do trabalho torne o professor autônomo. Ele deve ser um ator, consciente de que pode ter um controle sobre os efeitos do seu trabalho.

Por outro lado, diante das novas missões da escola e da maior complexidade de seu papel, o docente também é instado a trabalhar em equipe e a desenvolver práticas institucionais, investindo-se na gestão coletiva da vida de seu estabelecimento. O professor é um ser-em-relação não só com os seus alunos, mas com seus colegas, pais, pesquisadores universitários, gestores de sistemas de ensino, sindicatos (MAROY, p.74).

Todo esse quadro nos incita a pensar a formação cada vez mais inscrita em situações reais de trabalho. Só assim é possível favorecer um percurso interativo que permite o movimento duplo de mobilização para a ação de saberes teóricos e, ao mesmo tempo, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial (CANÁRIO, 2006).

Referências

- BARRERE, A. *Les enseignants au travail*. Paris: LHarmattan, 2002.
- Brandão, Z. *Pesquisa em Educação conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2002.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. Portugal: Editora McGraw-Hill, 1998
- LESSARD, C. *A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos* Educação e Sociedade v.27, n.94. jan-abr, 2006.
- MAROY, C. O modelo do prático reflexivo diante da enquête na Bélgica In: Tardif, M. e Lessard, C (Org.) *O ofício de professor História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- MAROY, C. Lês évolutions du travail enseignant em France et em Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseiggnement secondaire In: *Revue Française de Pédagogie n 155, avril-mai-juin 2006*, 111-142.
- NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação In: Tardif, M. e Lessard, C (Org.) *O ofício de professor História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas profissionalização docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- SCHON, D. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien: experience, interactions humaines et dilemmes professionnels* Bruxelles: E Boeck, 1999.
- Isabel Lelis*
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Coordenadora do GE-PPE - Grupo de Estudos e pesquisas sobre o professor e o ensino. Autora de vários artigos e capítulos de livro sobre formação e trabalho docente. Coordena a pesquisa “Escolas privadas de setores populares: quem são seus professores?”, com financiamento do CNPQ.

Recebido em 27/08/2008

Aceito para publicação em 30/08/2008

