

DISCURSOS E CONTRADIÇÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE: EM DEFESA DA PRÁXIS ACADÊMICA

DISCOURSES AND CONTRADICTIONS IN THE FIELD OF TEACHER EDUCATION:
IN DEFENSE OF ACADEMIC PRACTICE

ELITON PERPETUO ROSA **PEREIRA**¹

RESUMO: O texto apresenta uma análise conceitual e epistêmica da profissionalização e formação de professores. A partir de uma concepção crítica procura compreender e analisar os discursos em voga sobre formação inicial e profissionalização docente. Ainda busca compreender como se dá as implicações da formação inicial e acadêmica na profissionalização do professorado. Aponta algumas tendências conceituais sobre formação e profissionalização e denuncia contradições de base discursiva, política e pedagógica. Com base nesses procedimentos e no referencial Materialista-Histórico-Dialético pode-se afirmar que há uma forte relação entre formação acadêmica e profissionalização, de modo que as categorias de análise escolhidas sustentam a afirmação de que a formação inicial cidadã, científica e universitária, contribui significativamente para o processo de profissionalização dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação acadêmica; Profissionalização docente; Conceitos; Discursos.

ABSTRACT: The text presents a conceptual and epistemic analysis of the professionalization and formation of teachers. From a critical conception seeks to understand and analyze the speeches in vogue about initial formation and teacher professionalization. It also seeks to understand how the implications of initial and academic training on teacher professionalization are given. It points out some conceptual tendencies about formation and professionalization and denounces contradictions of discursive, political and pedagogical basis. Based on these procedures and on the Materialist-Historical-Dialectical referential, it can be affirmed that there is a strong relationship between academic formation and professionalization, so that the chosen categories of analysis support the assertion that initial citizen, scientific and university formation contributes for the professionalization process of teachers.

KEYWORDS: Academic formation; Teaching Professionalization; Concepts; Speeches.

INTRODUÇÃO

Verifica-se atualmente no campo da formação de professores uma preocupação com as tendências discursiva² que, de modo geral, apresentam duas grandes bases conceituais: a epistemologia da prática (SCHÖN, 2000, TARDIF, 2002, PERRENOUD, 1993) versus a epistemologia da *práxis* (GRAMSCI, 1981; GADOTTI, 2006, SAVIANI & DUARTE, 2012). Estes dois campos conceituais em disputa se apresentam no espaço acadêmico, sociocultural e político, influenciando o contexto da formação de professores; porém, nem sempre de forma clara, nem sempre revelando suas reais essências. Verifica-se que os defensores da epistemologia da prática, por exemplo, apresentam em suas concepções fortes tendências neoliberais³, o que contribui para a fragmentação do processo de profissionalização do professorado.

Nesse sentido, apresentamos uma análise discursiva⁴ que tem por base um posicionamento crítico e um lugar epistemológico contra-hegemônico, a partir do qual procuramos compreender as tendências conceituais e discursivas da formação inicial e da profissionalização docente.

Por se verificar no campo da formação de professores a urgência de se compreender mais claramente o papel da formação acadêmica na profissionalização docente, faz-se necessário esclarecer de qual formação os discursos estão falando - seus conceitos, suas bases epistêmicas e políticas - no sentido de compreender o seu real compromisso e sua verdadeira essência. Assim, lançamos mão de algumas categorias marxianas (CURY, 1987, SAVIANI & DUARTE, 2012), por vezes esparsas neste texto, mas que contribuem para desvelar os discursos que ora aprofundam as contradições, ora as relevam e as denunciam.

Para problematizar nossas discussões, lançamos mão de alguns questionamentos que poderão direcionar nossa análise: Quais conceitos de profissionalização docente podem assumir compromisso com a carreira e a vida dos professores na atualidade? Em que medida a formação inicial contribui para o processo de profissionalização

docente? Atuando no contexto da formação inicial de professores, qual papel cabe a nós assumir?

Faz-se necessário compreender a relevância da formação inicial do professor como agente implicador de sua profissionalização, no sentido de que a formação acadêmica, sólida e consistente, proporciona uma capacitação do professor para os vários contextos socioculturais, técnicos e políticos que envolvem o desenvolvimento de sua carreira. Deste modo, a análise dos discursos em voga, dos conceitos defendidos e das bases epistemológicas que os sustentam, podem nos conduzir a compreender melhor qual deve ser o nosso papel diante dos processos formativos.

DISCURSOS E CONTRADIÇÕES

A contradição presente hoje no campo conceitual e prático da formação de professores está vinculada às bases epistemológicas que se estrutura em pressupostos ontológicos⁵, gnosiológicos⁶ e axiológicos⁷, a partir dos quais se orientam as concepções e ações do que seja o professor e qual o seu papel na sociedade contemporânea. Esta contradição tem emergido nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, nos campos político, social e acadêmico, por influência de organismos multilaterais e de publicações acadêmicas do campo educativo.

Caso a base epistemológica se vincule à uma concepção de homem, de ciência e de conhecimento positivista, voltados para a lógica do capital, certamente a concepção de professor estará ontologicamente⁸ vinculada a atividades que compõe um sistema de exploração da força de trabalho. Este sistema exige um profissional maleável, sem autonomia e que possa dar mais lucro ao Estado e aos aparelhos de acumulação financeira que engendram o sistema neoliberal; o que leva, por consequência, à precarização do trabalho docente (SAMPAIO & MARIN, 2004). Nessa perspectiva, desejável é que sua formação não vá além da aprendizagem de técnicas e de práticas isoladas, para se não correr o risco da possibilidade de uma formação que vá além da

simples fragmentação, ou que abarque sinais de uma consciência crítica, que possibilite uma leitura de mundo (FREIRE & MACEDO, 2013).

Caso a base epistemológica apresente uma alternativa ao sistema hegemônico do capital e à racionalidade instrumental positivista, que seja uma concepção que considere o bem coletivo, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável, certamente a concepção de formação estará vinculada à pressupostos ontológicos que consideram o trabalho do professor lugar de construção e desenvolvimento do homem completo, consciente, emancipado. Assim, sua formação deverá dar conta de preparar este profissional para exercer suas funções técnicas, mas, também, para ir além, preparando-o para uma atuação social que vise a transformação das relações do coletivo, considerando os valores humanos, a cidadania e a ação para o bem comum.

Nesse sentido, verifica-se que os conceitos de formação e profissionalização em voga, estão vinculados aos discursos trazidos pelas grandes organizações internacionais, como a UNESCO⁹, OCDE¹⁰, entre outros. Em seus documentos estas entidades caracterizam nosso momento histórico de 'sociedade do conhecimento', mas de qual tipo de conhecimento esses discursos falam?

De acordo com Nóvoa (1999) estes documentos afirmam que se deve trazer outra vez os professores para o centro dos processos econômicos e que consideram os professores como os profissionais mais relevantes na construção da sociedade do futuro. O autor denuncia o excesso de retórica em relação à educação¹¹ na contemporaneidade, e contrapõe este excesso à pobreza de propostas políticas e educativas. No entanto, parece-nos que à esta análise empreendida por Nóvoa (1999) falta uma clareza conceitual do que venha ser formação e profissionalização. O autor apresenta a problemática, mas ele mesmo parece se esvair da obrigação de propor, de forma clara, quais devem ser as políticas de atuação do Estado e da sociedade no sentido de transformação da educação na atualidade, considerando a formação dos professores e ainda o seu processo de desenvolvimento profissional.

Além da UNESCO e OCDE, verifica-se que muitos organismos multilaterais têm procurado exercer influência retórica e discursiva sobre a educação nos países da América Latina. Com a mesma intencionalidade a reunião do comitê intergovernamental do *Proyecto Principal de Educación* (PROMEDLAC *apud* SHIROMA, 2003, p. 2), do qual o Brasil fez parte no início da década de 1990, definiu profissionalização como “desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializado”, envolvendo decisões sobre como se aprende e como se ensina com base em critérios éticos da profissão, conhecimentos técnicos e científicos e diversidade cultural. No entanto, de acordo com Shiroma (2003), o termo profissionalização, em relação à política de formação docente, favoreceu a construção de um consenso em torno deste projeto político, mas numa perspectiva da apropriação do conceito de profissionalização, cujo objetivo era a conformação dos professores em relação às políticas reformistas neoliberais.

Na mesma direção dessas apropriações discursivas, outras perspectivas teóricas se alinham à esta defendida pela UNESCO, OCDE, PROMEDLAC - e têm trazido distúrbios para o estudo da formação e da profissionalização de professores. Trata-se da chamada epistemologia da prática, erigida no campo da formação de professores a partir dos trabalhos de Donald Schön (SCHÖN, 2000), cujas concepções são também representadas por autores como Maurice Tardif (TARDIF, 2002) e Philippe Perrenoud (PERRENOUD, 1993).

Por outro lado, em uma perspectiva contrária a esta epistemologia da prática, que valoriza as ações isoladas do professor, que despreza o papel formativo acadêmico e que conseqüentemente fragiliza os processos de construção da autonomia docente diante da sua carreira e da sua profissão, está a concepção *práxica*¹² que se vincula à uma base dialética, que considera as contradições econômicas e socioculturais presentes em nossa contemporaneidade. A concepção *práxica* se alinha a uma compreensão de professor enquanto ser ontologicamente constituído no contexto da sua formação e do seu trabalho. O professor é um tra-

balhador e, assim, deve ser um sujeito autônomo que tem em sua atividade laboral os meios para se constituir humano, mas que não exerce essa atividade no isolamento social e temporal, antes tem na formação o desenvolvimento necessário para o exercício pleno do seu labor.

O professor é um profissional que busca se realizar plenamente em seu trabalho, se constituindo humano e construindo pontes, objetivas e subjetivas, que envolvem todos os aspectos socioculturais que engendram sua identidade em sua relação com o trabalho. Assim, o professor é um ser social, não isolado de seu contexto cultural e econômico, mas que trava em sua carreira as lutas de classe em relação às contradições que se apresentam historicamente em sua profissão.

Nesta direção, Antônio Gramsci (GRAMSCI, 1981) contribui para compreendermos a perspectiva de inserção histórica dos professores no contexto dos saberes constituídos no campo da educação. No capítulo que trata da ‘Ciência e as ideologias científicas’, Antônio Gramsci nos leva a compreender que o campo científico não está desvinculado de bases ideológicas, ou seja, o campo do conhecimento em educação e da formação de professores também está ligado a um contexto que se vincula à uma base socioeconômica. Nesse sentido, compreendemos que o professor, por se constituir no contexto das políticas e das pedagogias, deve ser concebido, ontologicamente, como ser histórico e definido por suas condições de classe. Suas condições de formação, de trabalho e suas concepções e ações práticas partem de sua condição histórica, social, política e cultural.

Por compreender que o professor compõe este cenário sociocultural é que nos opomos à epistemologia da prática, por considerar que ela não contribui para o desenvolvimento e transformação formativa dos professores. Ao conceber o professor como ser fragmentado em suas ações, que deve ter por centralidade o pensar isolado sobre o seu cotidiano, a epistemologia da prática despreza a historicidade do campo científico pedagógico e dá valor somente ao saber produzido no contexto do presente, no contexto do indivi-

dual e da fragmentação do ser social. Assim, questionamos: Como o professor irá refletir se assim não foi formado? Com base em que fundamentos (ausentes) deve o professor tecer suas reflexões?

Por outro lado, a epistemologia da *práxis* considera o professor enquanto um ser social, histórico, inserido no campo de uma concepção dialética de educação. Esta concepção considera mais do que a formação para a prática, mas uma formação para compreender o humano enquanto ser total, enquanto ser que deve ser formado em toda sua extensão, o que Marx (*apud* GADOTTI, 2006, p. 61) chama de omnilateralidade, fazendo referência ao homem integral de Aristóteles, para quem a educação tem a finalidade de desenvolver todas as potencialidades humanas. Para Karl Marx esse potencial é criado pelo próprio homem por meio do trabalho, pois concebe a educação como fenômeno vinculado à produção social total, mas a partir de uma concepção de trabalho que abarca tanto o saber cotidiano quanto conhecimento historicamente acumulado, cientificamente sistematizado.

Desta forma, percebemos duas concepções antagônicas, contrárias em suas bases epistemológicas e em suas proposições, mas que podem confundir aqueles que não concebem os fundamentos que embasam os discursos.

Por meio de uma análise conceitual do discurso presente no texto de Donald Schön (2000), por exemplo, verificamos que o autor defende a ideia de competência profissional vinculada à racionalidade técnica, que acredita, em detrimento da formação acadêmica, na ‘perspicácia’, na ‘intuição’ e no ‘talento’. O autor coloca mais claramente no seu texto que

Quando, nas primeiras décadas deste século, as profissões especializadas começaram a apropriar-se do prestígio da universidade, colocando nela suas escolas, “profissionalização” significava a substituição do talento artístico pelo conhecimento sistemático, de preferência científico. No entanto, com o crescimento da consciência sobre a crise de confiança no conhecimento profissional, os educadores mais uma vez começaram a ver o talento artístico como um componente essencial da competência pro-

fissional e a questionar se as faculdades fariam ou deveriam fazer qualquer coisa a respeito... (SCHÖN, 2000, p. 22-23).

Percebemos que há uma clara defesa pelo ‘talento’, nato ou desenvolvido na prática diária, em detrimento do saber acadêmico, histórico e comprovado. No entanto, o discurso do ‘profissional reflexivo’ pode nos enganar, nos levando a pensar que esta reflexão seria a mais importante em todo processo educativo. Certamente não desprezamos a reflexão sobre as ações práticas, mas neste caso, temos claramente um discurso contraditório, onde uma expressão sedutora pode nos levar à uma compreensão fragmentada do papel educativo, por conceber a formação acadêmica inadequada e o conhecimento prático como sendo o único a ser considerado.

Nesse sentido, no discurso desta epistemologia, a profissionalização também ocorre primariamente fora do domínio da formação universitária. Segundo Perrenoud (1993, p. 138) “o domínio dos saberes acadêmicos dão aos professores secundários uma autonomia que não podem assumir verdadeiramente no plano didático”. Ainda, em relação ao processo de profissionalização o autor afirma que diante de uma formação inicial qualificadora

ou os jovens (professores) se afastarão desta qualificação ilusória, que promete mais do que cumpre; ou se resignarão para uma regressão para a média e se adaptarão no “terreno” às práticas dominantes, esquecendo a sua formação (PERRENOUD, 1993, p. 140).

Deste modo fica evidente que, quando Philippe Perrenoud defende uma ‘luta contra o insucesso escolar’, e critica o saber enrijecido, está na verdade fazendo referência ao processo de profissionalização que se dá na prática, por meio da aprendizagem do *habitus*¹³, e não da formação acadêmica e universitária, aqui considerada desfavorável em suas análises.

Nesta concepção, deve-se valorizar os ‘saberes docentes’, ou seja, os saberes da prática, como enaltece Maurice Tardif (TARDIF, 2002) ao se

preocupar com os conhecimentos tácitos, com o saber-fazer, com as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente em seu trabalho a fim de realizar efetivamente suas tarefas. No sétimo capítulo de sua obra ‘Saberes Docentes e Formação Profissional’, intitulado ‘Saberes profissionais e conhecimentos universitários’, Tardif (2002) trata das relações entre os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores universitários das ciências da educação e os saberes mobilizados pela prática do ensino. Neste texto o autor procura lançar as bases de uma verdadeira epistemologia da prática profissional dos professores. Nesta tentativa fica evidente a sua defesa do saber produzido no processo de construção da prática, em detrimento do saber historicizado no contexto social por meio dos estudos acadêmicos. Mais uma vez verificamos que o discurso pode nos levar a compreender como boa a defesa da prática do professor, pois os autores desta epistemologia parecem querer vincular a valorização do professor à valorização da sua prática. Ficou claro na análise empreendida por Fernandes e Cunha (2013) que esta concepção tem se instalado no âmbito acadêmico, sendo fruto de pesquisas onde verifica-se que os professores recorrem às suas experiências para tomar decisões sobre a forma como ensinam. Discordando destas autoras, para quem é possível discutir a ideia de uma epistemologia da prática que não se identifique com um praticismo inconsequente, e para quem é importante ter a epistemologia da prática como eixo articulador da formação, lançamos mão de uma outra perspectiva formativa e de uma outra concepção de profissionalização.

Esta outra concepção, que aqui defendemos, parte, não da prática esvaziada, mas da análise e do estudo laboral, da pesquisa, dos empreendimentos acadêmicos que produzem conhecimento por meio científico e que considera as categorias sociais, históricas, econômicas e culturais para compreender melhor como deve ser a formação e a *práxis* do professor em nossa contemporaneidade.

Nesse sentido, Magalhães (2014) reafirma essa outra perspectiva epistemológica e conceitual.

Com base em Valter Guimarães a autora compreende a formação e a profissionalização a partir de uma base dialética. Segundo a autora, Valter Guimarães nos ajuda a compreender que

a profissionalização envolve a situação da categoria profissional na sociedade e abrange não só aspectos da profissão – formação, salário, regras para organização da categoria, status, relações com sindicatos e com as instituições contratantes – como também aspectos internos - “desgaste físico e psicológico” (*apud* MAGALHÃES, 2014, p. 11).

Magalhães (2014, p. 12), ao defender o código deontológico¹⁴ da profissão, argumenta que a profissionalização se constrói articulada dialeticamente aos processos formativos, pois são processos complementares que provêm os professores de experiências e de conhecimentos necessários para o exercício de sua função. Ou seja, para esta autora, cuja base epistêmica se constitui a partir do Materialismo-Histórico-Dialético, é a formação inicial que irá dar base para o exercício professoral de modo profissional, que este exercício é que irá constituir a base da sua identidade profissional.

Por outro lado, percebemos no campo acadêmico e das políticas internacionais certos discursos que por vezes podem nos levar a compreender erroneamente qual o papel da formação acadêmica na construção da profissão docente. Como analisado por Tello (2013) e por Gomide (2010), o sentido discursivo da profissionalização docente na América Latina, tem se vinculado, nas últimas décadas, aos processos neoliberais, onde há uma clara continuidade ideológica/discursiva dos organismos de crédito em relação à profissionalização docente. Segundo Tello (2013), o Brasil sem definir políticas abertamente neoliberais, mesmo assim, responde às solicitações dos organismos de crédito em termos de profissionalização docente.

Fica claro, desta forma, que tanto os defensores da epistemologia da prática, quanto os defensores das políticas neoliberais defendidas pelos organismos internacionais como UNESCO e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), se alinham às estratégias do mercado, pois concebem o pro-

fessor sem levar em conta os processos históricos e dialéticos da luta de classes, e sem historicizar sua profissão, procuram o consenso entre formação e exercício da profissão em relação aos modos de produção vigentes, sem apresentar nenhuma alternativa ou resistência. Leite e Genro (2012), esclarecem que neste ponto estão as avaliações docentes, das escolas e dos estudantes e ainda os estímulos de produtividade por meio de bônus e outros prêmios dados aos professores que produzem mais. As políticas que valorizam este consenso têm por referência a concepção positivista e funcionalista da boa prática do professor, sem levar em conta a totalidade das condições socioculturais da profissão.

Expostas as contradições no campo discursivo do meio acadêmico e das políticas internacionais e nacionais que envolvem a formação docente e a profissionalização, fica clara a necessidade de haver um posicionamento acerca de qual formação e qual profissionalização defendemos.

POR OUTRA EPISTEMOLOGIA DOCENTE

Diante dos contrastes expostos acima, onde verificamos duas correntes contrárias de concepção conceitual e postura epistemológica, assumimos um posicionamento crítico, de base Materialista-Histórica-Dialético. Nesta base epistêmica, concebemos o professor, a escola, e o processo de ensino-aprendizagem como elementos que estão interligados dialeticamente. Concordando com Souza e Magalhães (2011), no Materialismo-Histórico-Dialético o professor

é sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios. (SOUZA & MAGALHÃES, 2011, p. 153).

A partir desta conceituação concebemos a formação do professor como processo humanizador de carácter técnico, político e social. Nesta perspectiva evidencia-se o carácter relacional entre formação e profissão, onde os sujeitos apropriam-se de práticas culturais historicamente construídas e do saber científico, sendo capacitados a transformar o mundo e a si mesmos. Nesta relação dialética, entre produção e transmissão de conhecimento, os professores assumem o potencial transformador da sociedade.

Cabe aqui a perspectiva freireana citada por Magalhães (2014, p. 14) onde a autora explica que na concepção de Paulo Freire é importantíssimo o posicionamento político dos professores para que se tenha em perspectiva uma prática emancipadora e que, ao mesmo tempo, reveste a dimensão ética dos sujeitos. Para a autora a dimensão ética é consolidada quando o conhecimento é capaz de promover a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Desta forma, a autora liga formação e profissionalização, de modo que perfaz a profissionalização o processo de transformação dos professores em sujeitos políticos que se vincula também ao exercício democrático, lócus do diálogo e das decisões éticas que fundamentam os processos de mudança social. A autora critica o lugar da neutralidade política do professor, de modo que se faz necessária formação política e ética deste profissional, pois o que se busca é a construção de uma nova educação, calcada em valores éticos. Nesse contexto cabe o processo de profissionalização que se vincula ao resguardo do código deontológico da profissão, que explicita as condições do exercício profissional relacionado com a formação que o professor recebe, com as condições de trabalho, com a remuneração condizente, com a jornada de trabalho e com os vínculos sindicais e associativos.

Para que essa perspectiva formativa esteja presente nas políticas e ações que se ligam diretamente à formação inicial do professor, é necessária, além da competência técnica, um movimento crítico, conscientizador das demandas de resistência contra-hegemônica¹⁵ que se deve travar no

campo societário de modo a alcançar consciências politizadas e emancipadas, comprometidas com o bem coletivo, com a solidariedade e humanização das relações.

A epistemologia que embasa a perspectiva crítica de educação se configura a partir das categorias do Materialismo-Histórico-Dialético, enquanto ciência histórica – social e econômica. Em primeiro lugar, esta concepção epistemológica busca ir além da aparência, até a coisa em si, ou seja, até a essência. Sua base não é idealista, mas materialista, ou seja, percebe o real a partir de elementos concretos do mundo físico, social e psicológico. De acordo com Gadotti (2006) esta concepção também é composta por sua estrutura histórica e dialética enquanto consciência de que tudo advém de processos de mudança e de transformação constante. Além desta busca pelo fato social e histórico, o Materialismo-Histórico-Dialético ainda utiliza como categorias de análise: a contradição, a hegemonia e a reprodução, como denúncia das condições e das relações presentes no modo de produção do capital. Ainda utiliza como categorias axiológicas a historicidade, a totalidade e a mediação, que traduzem os valores no campo social e individual (CURY, 1987).

Por se tratar de uma pedagogia marxista esta concepção formativa voltada para a transformação social só pode ser concebida historicamente. Para se compreender como se deu o processo de vinculação da educação aos processos formativos da epistemologia da prática também é necessário esta análise que considera a historicidade, pois é na análise histórica e econômica que se evidencia as contradições, a hegemonia e a reprodução. Somente a partir desta concepção é que percebemos o quanto se faz necessária a formação crítica que evidencia os valores humanos presentes na historicidade, totalidade e mediação.

No centro da nossa discussão está a profissionalização, que não se dá de imediato, mas que é histórica. Magalhães (2014) conclui que o projeto brasileiro de profissionalização materializa uma desprofissionalização, mas isto não se dá sem historicizar o processo de intervenção das relações

dos organismos multilaterais, como alerta Tello (2013) e Gomide (2010). Há, por trás destes organismos e por trás da epistemologia da prática, defendidas por Donald Schön (2000), Maurice Tardif (2002) e Philippe Perrenoud (1993) uma base epistemológica e uma essência conceitual que na prática materializa a fragilização da carreira do professor.

Esta fragilização tem se constituído nos fundamentos formativos e na base da construção da profissionalização docente. Na base formativa podemos verificar, por meio da análise do discurso dos autores que aqui apresentamos, que na sua relação com a concepção de educação há fortes indícios de concepções fragmentadas de homem, de conhecimento e dos valores humanos fora da sua totalidade. A formação concebida pela epistemologia da prática não precisa ser rigorosa, cuidadosa, acadêmica, universitária, pois objetiva-se que o professor consiga dar conta apenas da prática, e que sua aprendizagem se dará nas descobertas, onde serão construídos seus saberes e suas competências. Por outro lado, na base marxista, verificamos que a construção formativa do professor passa pelos processos de historicização de suas bases científicas, da análise sociológica, econômica, política, ética e estética. Assim, temos que o centro do discurso formativo e de profissionalização em Marx passa necessariamente pela concepção ontológica do homem, que tem sua base no trabalho, mas enquanto ser total.

De acordo com Duarte (2012, p. 46) a partir dos ‘Manuscritos econômico-filosóficos’ de 1844, “Marx apresenta uma concepção do processo histórico do ser humano como um processo no qual o homem se humaniza pelo trabalho”. Na Ideologia Alemã é possível se constatar a importância da dialética entre humanização e alienação no que se refere ao papel do trabalho na autoconstrução histórica do gênero humano. Marx e Engels analisaram a questão da divisão social do trabalho como a origem das múltiplas formas de alienação dos seres perante os produtos de sua atividade. Por outro lado, o trabalho ontologicamente pensado seria aquela atividade

[...] orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 153).

Desta forma, fica clara a relação entre formação e profissionalização. O Materialismo-Histórico-Dialético dá base para compreender a totalidade e as relações dialéticas existentes entre processos formativos e os processos de construção da carreira do professor. Uma carreira que começa na formação e se estende na construção da humanização pelo trabalho, a qual tem por base a formação de profissionais capacitados para a transformação social e não apenas para uma ‘formação de mão de obra’. Assim, acreditamos que ao historicizar o coletivo profissional do professorado, é necessário ter em conta seus percursos, suas formações e sua vida acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da base teórica adotada, defendemos uma educação integral, omnilateral na perspectiva formativa marxiana, que não separa formação e profissionalização, pois ambos processos estão interconectados e compõem a totalidade da vida dos professores. Nesse sentido, o papel da universidade e da formação acadêmica é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da formação e consequentemente da profissionalização docente, pois concebemos um processo de ensino-aprendizagem em uma *práxis* que objetiva a construção de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados.

Com o objetivo de compreender a relação entre formação e processos sociais, carreira e profissão, é que Gramsci (1982) defendeu a escola unitária em detrimento da escola de sua época que se dividia em escola clássica e profissional: a primeira destinada às classes dominantes e a segunda destinada aos filhos dos trabalhadores. Para o autor, a superação da escola clássica ocorreria

por meio de uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, do papel do conhecimento, dos professores e da própria responsabilidade do Estado em manter as escolas públicas. De acordo com Manacorda (2008, p. 177) a escola unitária proposta por Antonio Gramsci articula trabalho intelectual e manual e objetiva “a formação dos valores fundamentais do humanismo; isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão”.

No sentido de superar a dissociação entre escola e sociedade é que Antonio Gramsci defende a articulação entre formação intelectual e trabalho profissional, entre cultura e ciência e um novo entrelaçamento entre ciência e trabalho, o que significa também que se garanta uma formação inicial articulada aos estudos acadêmicos que, por sua vez, deve estar ligada aos diversos organismos da sociedade civil voltados para a formação de uma cultura geral - com destaque para o indispensável papel da Universidade Pública.

Deste modo, a formação acadêmica se entrelaça aos processos de profissionalização do professorado quando concebe a formação política, ética e quando dá base para que os professores compreendam que a sua aprendizagem se constitui em uma

ação contínua. Ao passar pela formação inicial acadêmica que concebe o seu desenvolvimento integral, o professor, em formação, compreende os processos de profissionalização que envolve o contato com as associações sindicais em uma perspectiva da construção de um projeto social e político. É a formação cidadã e acadêmica dos professores que pode dar base para a superação do isolamento na profissão e para a construção de uma consciência crítica e política, que pode superar a vulnerabilidade aos discursos falaciosos que envolvem a profissão docente na atualidade.

Neste ensaio, procuramos responder os questionamentos colocados no início deste ensaio sem, contudo, fechar a discussão sobre as temáticas abordadas, de modo que nos posicionamos favoráveis ao que Leite e Genro (2012, p. 767) defendem: a “emergência de uma diversidade de lutas de sujeitos coletivos, em diferentes tempos, territórios e espaços”. Assim, compreendermos que, este processo político que envolve a profissão docente, coloca em perspectiva uma democracia participativa, que assenta no horizonte da formação e da profissão docente a consciência dos seus valores.



NOTAS

1. Doutor em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Licenciado e Mestre em Música pela Escola de Música e Artes Cênicas (UFG). Especialista em Tecnologias em Educação (PUC-RJ). No Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) atua na Licenciatura em Música - Campus Goiânia. Tem experiência em Educação Musical, Metodologia Científica e Formação de Professores. Contato: eliton.pereira@ifg.edu.br
2. A filosofia contemporânea valoriza a análise do discurso como método próprio, considerando o discurso não apenas como o simples texto, mas como o próprio campo de constituição do significado em que se estabelece a rede de relações semânticas com a visão de mundo que pressupõe. (JAPIASSU & MARCONDES, 2001 – discurso).
3. “O neoliberalismo econômico constitui, em nossos dias, a doutrina que, diante de certo fracasso do liberalismo clássico e da necessidade de reformar alguns de seus modos de proceder, admite uma certa intervenção do Estado na economia” - compreendemos que esta interferência sempre é a favor do capital. (JAPIASSU & MARCONDES, 2001 – liberalismo).
4. Consideramos a abordagem da Análise do discurso. Queiroz (2014, p. 32), estudando tendências discursivas na docência superior no Brasil, explica que “o enunciado abarca a dimensão linguística e a situação social, o lugar de produção do discurso”. A autora ainda explica que “entender a língua como discurso significa não

ser possível desvinculá-la de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos que a norteiam”. Para ela, “o texto é o lugar de inscrição não simplesmente de ideias, mas do sujeito e de todo seu complexo discursivo – sua identidade, ideologia, crenças, posicionamentos”.

5. “A ontologia é, na realidade, única e exclusivamente, aquela indagação que se ocupa do ser enquanto ser, mas não como uma mera entidade formal, nem como uma existência, mas como aquilo que torna possíveis as existências”. (MORA, 1978 - ontologia).
6. “No pensamento anglo-saxão, epistemologia é sinônimo de teoria do conhecimento (ou gnoseologia), sendo mais conhecida pelo nome de philosophy of science”. (JAPIASSU & MARCONDES, 2001 – epistemologia).
7. “A axiologia pura trata dos valores, enquanto tais, como entidades objetivas, como qualidades irrealis, de uma irrealidade parecida à do objeto ideal, mas de maneira alguma idêntica a ele”. (MORA, 1978 - valor).
8. Os fundamentos ontológicos do trabalho em Marx (1985, p. 149-150) se divide em trabalho útil-concreto e trabalho abstrato. Sabino (2014) reflete sobre a centralidade ontológica da categoria trabalho, o trabalho útil-concreto enquanto ineliminável fundamento ontológico do ser social e o trabalho abstrato, forma peculiar que assume no modo de produção capitalista.
9. UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>.
10. OCDE: Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico - <<http://www.oecd.org/>>.
11. “Os elementos de uma concepção marxista da educação começam a surgir da década de 1840, em muitas obras de Marx e Engels (O Capital, cap. XIII; A ideologia alemã, vol. I, parte I; Crítica ao Programa de Gotha, IV e Princípios do comunismo, de Engels)”. A teoria marxista da educação é, essencialmente, uma teoria da práxis. “Bebel, Jaurès, Klara Zetkin, Liebknecht, Gramsci, Langevin, Wallon e Sève foram algumas das principais figuras que para ela contribuíram”. (BOTTOMORE, 1988 – educação).
12. “Na filosofia marxista a palavra grega práxis é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da práxis se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta: ‘Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis’ (Marx, 8ª tese sobre Feuerbach)”. (JAPIASSU & MARCONDES, 2001 – práxis).
13. Setton (2002) explica que, para Bourdieu, o habitus não é destino. É produto da história, aberto e incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas. Dubet (apud Setton, 2002, p. 61) considera que Bourdieu oscila conceitualmente entre um novo objetivismo e o fim do indivíduo, “uma vez que as práticas supõem uma amnésia, uma cegueira, uma ilusão quanto às lógicas do sistema e da dominação que comandam a realização das práticas”.
14. “Deontologia - Termo que designa uma teoria dos deveres morais. Quando aplicado ao exercício de uma atividade profissional significa respeito pelos deveres, normas e regras que orientam o exercício da profissão”. (MARQUES, 2000, p. 31).
15. Antonio Gramsci formulou o conceito de hegemonia. Nos Quaderni del carcere, Gramsci aplica o termo ao modo pelo qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação. (BOTTOMORE, 1988 - hegemonia).

REFERÊNCIAS

- BOTTOMORE, Tom. (ed.) *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1987.
- DUARTE, Newton. Lukács e Saviani – A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. *Revista Interação - Formação, profissionalização docente e práticas educativas*. v. 38, n. 1, 2013. p. 51-65.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. 15ª ed.- São Paulo: Cortez, 2006.
- GOMIDE, Angela G. V. Políticas da UNESCO Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*. v. 5, n. 11, 2010. p. 107-126.
- GRAMSCI, Antonio. *A Concepção Dialética de História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4a. Edição, 1981.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.
- JAPIASSU, Hilton. & MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- LEITE, Denise e GENRO, Maria E. H. Avaliação e Internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina. *Avaliação (Campinas)*. v. 17, n. 3, 2012. p. 763-785.
- MAGALHÃES, Solange M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.
- MANACORDA, Maria A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Tradução Willian Laços. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- MARQUES, Ramiro. *Dicionário breve de pedagogia*. 2ª Edição (Revista e aumentada). Editorial Presença. 2000.
- MARX, Karl. *O Capital*. Vol. I. Tomo I. Coleção Os Economistas. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MORA, José F. *Dicionário de filosofia*. Trad. de António José Massano e Emanuel Palmeirim. Lisboa: Dom Quixote, 1978.
- NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, 1999. p. 11-20.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SABINO, Mariana C. S. Fundamentos Ontológicos do trabalho em Marx: trabalho útil - concreto e trabalho abstrato. *Ubimuseum. Revista Online do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior* n. 3, 2014. p. 135-147.
- SAMPAIO, Maria das M.F.; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc., Campinas*, v. 25, n. 89, 2004. p. 1203-1225.
- SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. (Prefácio e Parte I, caps. I e II). pp.12-42.
- SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação* n. 20, 2002. p. 60-70.

SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, v. 16, n. 2, 2003. p. 7-24.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs). *Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLO César. La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Revista Interação - Formação, profissionalização docente e práticas educativa*. v. 38, n. 1, 2013. p. 67-87.