

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DA PROPOSIÇÃO À AÇÃO

**Vitória Helena Cunha Espósito**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

vitoriaesposito@hotmail.com

**Neide de Aquino Noffs**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

nnoffs@terra.com.br

**Resumo:** O presente estudo, tendo como metodologia a hermenêutica filosófica de Gadamer, visa extrair da ambiguidade concepções que embasam a formação profissional docente, e conclui que transformações no quadro político maior influenciam a percepção clara da importância estratégica da educação pela sociedade e a produção significativa de ações que alterem a ordem desigualdade.

**Palavras-chave:** políticas públicas; formação docente; ação educativa.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolve-se no âmbito da Cátedra Interinstitucional Joel Martins (PUC-SP/FASM/UNIFESP/UFSCar), com sede na Faculdade de Educação da PUC-SP, e do projeto *Formação e Desenvolvimento Humano. Por uma Educação e Cultura de Paz*. Considera caber aos educadores a tarefa de clarear a ambiguidade que reveste a linguagem, bem como a de apontar a lógica falha que muitas vezes está nas raízes dos vários problemas educacionais (MARTINS: 1993). Para tanto busca, com o apoio da hermenêutica filosófica (GADAMER: 1997), interpretar algumas acepções que revestem o termo formação e o uso que dele se fazem quanto formação inicial e continuada em algumas políticas de educação, procurando apreender os princípios e finalidades que as orientam diante das transformações no quadro político maior, identificando assim algumas contradições e lógicas perversas na formação de educadores tal como a vemos, centrada nas Ciências Humanas.

### 1. A formação de profissionais da educação no contexto das Ciências Humanas

Consideramos aqui a palavra alemã *Bildung* como um dos conceitos fundamentais para as ciências do espírito ou humanidades, termo este amplamente utilizado desde o século XV e que mais recentemente foi traduzido e divulgado na língua portuguesa como *formação*. (GADAMER: 1997)

Na esteira de nossa análise trazemos a palavra formação como uma *forma+ação*. Visto desta forma, o termo passa a referir-se a algo próprio à constituição humana, sendo que formação é então um processo que não é só externo, como no caso das formações geológicas, nem somente um processo interno, como uma aptidão ou apenas algo culturalmente constituído. É algo externo – uma configuração -, mas também interno ao ser humano, que permanece em evolução e aperfeiçoamento contínuos. Assim, formação supera os sentidos de mero cultivo

de aptidões e o de cultura a ela historicamente atribuídos, pois, no processo de formação, tudo é preservado, nada desaparece. Não se trata de adquirir simplesmente algo qualitativamente novo, ou aprender sobre isto ou aquilo, mas de buscar uma atualização de capacidades humanas e saber-se vivenciando ou dirigindo-se a algo, um movimento que se projeta no espaço e no tempo em contínuo devir.

Formação que, ao se situar no espaço e no tempo como uma ação de caráter educativo teórico/prático, confronta-se diuturna e cotidianamente com o exercício de um pensar fundado na lógica do improvável. Portanto, solicita escolhas e a constante tomada de decisões em contextos de incerteza. Esta palavra, ao ser adjetivada como sendo “de professores”, descreve uma ação intencional, diz de valores e de situações. Diz de finalidades conforme se destine à preparação de profissionais, no caso, daqueles que se dedicarão ao exercício da docência. (ESPÓSITO: 2011)

Consideramos que, tanto no que se refere ao momento de iniciação à docência ou àquela que continuamente se faz ao longo da vida, esta docência há que ser considerada no âmbito do que designamos como “formação profissional de educadores”. Vista como ação educativa, será um meio, o processo para atingirmos tal fim.

## 2. A UNESCO e as Diretrizes para as políticas de educação: Avaliação

Na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, realizado em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a UNESCO anunciou importantes compromissos para os signatários deste documento. O Brasil, como um destes signatários, passou a fundamentar a maioria das diretrizes para as políticas de educação nacionais em um documento conhecido como *Relatório Jacques Delors*. Este documento, elaborado a partir de trabalhos realizados de 1993 a 1996 pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), contou com a colaboração de educadores do mundo inteiro e foi publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir. (UNESCO:2003)

Considera o documento que:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (UNESCO: 2003)

O “Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos” (UNESCO: 2009), que avalia o trabalho da instituição, nos traz que, apesar do progresso já realizado, os compromissos assumidos para 2015 não serão atingidos.

Comentando esses resultados, Cunha (2009) aponta que são vários os fatores que têm dificultado esse desenvolvimento da educação mundial, sendo que considera como o mais importante o fato de que poucos países tomaram efetivamente a decisão de colocar a educação como prioridade de Estado. Ou seja, há um discurso mundial de educação para todos, de ênfase na qualidade da educação. Mas, entre o discurso e a concretização dessa proposta, existe uma grande distância, sendo que os investimentos que se esperavam para a educação ainda estão muito aquém do ideal. O autor observa que a UNESCO recomenda que os países da América Latina invistam no mínimo 6% do PIB, mas que poucos países no mundo atingem esse percentual. Na América Latina, o Brasil, por exemplo, apesar do discurso bem feito do presidente Lula, investe apenas 4% do PIB em educação.

Outro fator está na organização dos sistemas escolares, pois existem muitos problemas de gestão do sistema de educação e de falta de valorização do professor. Poucos países asseguram ao professor uma carreira decente, além dos diversos problemas que surgem em sala de aula, e a escola, de modo geral, não está suficientemente preparada para enfrentar todas as dificuldades de aprendizado do aluno. Se este não está aprendendo, devemos pesquisar, descobrir o que está acontecendo. Quais são as suas dificuldades? A questão não é reprovar. Se o Brasil tem uma média de reprovação de 19%, cada aluno reprovado é um problema que se acumula. E isso amplia o desafio educacional. Cunha considera ser necessário haver uma política de educação de Estado, que possa, gradativamente, dar conta da grande tarefa da educação. Precisamos de escolas onde o aluno possa, de fato, ter condições de estudar e aprender, para assim se inserir num movimento mundial de educação continuada ao longo da vida.

Refere ainda que o desafio brasileiro é maior que o da Argentina, do Chile e do Uruguai, porque o país, historicamente, se omitiu no quesito educação popular; lembra que, já nos anos 20, o educador brasileiro Almeida Júnior denunciava o esquecimento da educação primária. Os municípios brasileiros reivindicavam delegacias, fontes luminosas, mas não falavam sobre educação, escolas. Hoje, esse problema social perdura, pois a educação não é considerada uma das prioridades da população. A sociedade brasileira ainda não tem a percepção clara da importância estratégica da educação na vida das pessoas como instrumento mais seguro para superar a pobreza. Mas se essa percepção não existe na sociedade, ela não estará entre os políticos, pois eles se reportam à população.

Autores como Silva e Bertolo (2005) também remetem à lógica do capital que permeia toda a educação nacional, e revelam o descaso das elites brasileiras com a educação do povo, só vindo a investir na mesma quando fustigadas por determinações de organismos internacionais. Esta lógica vê o trabalho docente como um insumo educacional e não na dimensão educativa da formação. Mais: “Professores, nesta perspectiva, se equiparam às bibliotecas, ao material pedagógico, aos computadores, ao vídeo e à televisão”. (SOUZA: 2005, citado por SILVA: 2010, p. 52)

### **3.0 “Consenso de Washington” e o conceito de formação de educadores: Impasses**

A história contemporânea do século XX foi marcada pela “Guerra Fria”, quando dois grandes blocos políticos, econômicos e ideológicos antagônicos se digladiaram pela “hegemonia” mundial.

De um lado, o “bloco Ocidental”, capitaneado pelos Estados Unidos e Europa Ocidental, defendia os preceitos do liberalismo político e econômico como o único modo de vida. De outro, o “bloco Oriental”, liderado pela União Soviética, defendia a ideologia do socialismo de Estado. Ambos os lados possuíam um grande número de armas de destruição em massa, como ogivas nucleares. Por algumas vezes, como na “Crise dos Mísseis” em Cuba (1962), o mundo esteve muito próximo da Terceira Grande Guerra mundial.

É por isso que o final da Guerra Fria, cujos marcos principais foram a queda do Muro de Berlim (1989) e a dissolução da União Soviética (1991), marcou um novo momento político internacional. Os Estados Unidos, tidos como os grandes vencedores do conflito, buscaram exportar os valores do liberalismo político e econômico norte-americano. Utilizaram, para tal finalidade, algumas instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, para incentivar determinados modelos de políticas públicas centrados no “Mercado”, também conhecidas como “neoliberais” ou do “Consenso de Washington”.

Estas têm sua origem em 1989, no chamado Consenso de Washington, quando uma conferência do *Institute for International Economics (IIE)*, em Washington, foram listadas as políticas que o governo dos Estados Unidos preconizava para o enfrentamento da crise econômica dos países da América Latina. No entendimento dos mentores dessas políticas a presença estatal na economia é um elemento que inibe o setor privado e freia o desenvolvimento econômico, e a educação é por eles considerada elemento decisivo para a formação do capital humano, para aumentar a produtividade, promover a coalizão social e a redução da pobreza.

Seus defensores apostam num mundo integrado e sem fronteiras em que as novas tecnologias e métodos gerenciais garantam o aumento geral da produtividade, o bem-estar dos indivíduos e a redução das desigualdades entre as nações, de forma a reforçar a hegemonia dos países centrais sobre os periféricos. Redimensionando o conhecimento e as informações, estes são assim submetidos aos princípios de mercado.

O texto *As políticas educacionais para o século XXI: de Color a Lula* (JACOMELI: 2010, p.23) nos traz que, no Brasil e na maioria dos países ocidentais, as diretrizes das políticas educacionais, elaboradas sob a égide do neoliberalismo e do discurso de globalização da sociedade capitalista, foram e ainda são ditadas por organismos multilaterais e amplamente implementadas desde que o Banco Mundial assumiu a postura de coordenação da educação mundial e a administração de vultuosas verbas, que são investidas em seus projetos específicos, geridos com o apoio técnico e logístico próprios a esta lógica, em especial, aqueles voltados para a educação básica.

As políticas do Banco Mundial para a educação são pensadas do ponto de vista da produção, uma articulação entre trabalho e educação, de forma que o investimento humano em educação básica - principal foco dessas políticas – possa aumentar a produtividade e, conseqüentemente, a força de trabalho estará relacionada a uma educação que transmitirá as competências e habilidades necessárias à melhoria da capacidade de trabalho.

Com relação à escola, esta tem sido vista como panacéia para todos os males da sociedade, e, de forma coerente à proposta neoliberal, traz o sentido de adequar e preparar o “cidadão-trabalhador” e “capacitá-lo a viver numa sociedade democrática”.

Considerando-se que a formação docente proposta na perspectiva das Ciências Humanas apresenta princípios que focam o desenvolvimento humano ao longo da vida e, na sua integralidade, uma formação voltada para a lógica do capital, esta acha-se portanto em franca rota de colisão com a perspectiva de formação posta neste trabalho.

#### **4. Política e gestão educacional e os/as profissionais da educação**

Entre as concepções que embasam a formação de profissionais da educação e as proposições políticas que regem sua aplicação, sejam estas presentes nos discursos estruturantes ou de princípios que informam e “enformam” os diplomas legais que validam institucionalmente a profissão docente, esta é um problema que se estende para além das nossas fronteiras. Com Trindade (2011), vemos que em Portugal hoje já não se levanta controvérsia quanto à amplitude do termo. Desta maneira, a formação inicial à docência passa a constituir-se como um primeiro momento de um processo que ocorre ao longo da vida, pensamento este que legitima a gestão da formação de professores no que condiz às exigências e as políticas de formação de professores por nós trabalhadas neste texto.

Este autor refere, com relação à formação continuada, que:

Quem a vai frequentar, já está no terreno; isto é, na escola, ou já exerce a profissão. Por isso, a formação contínua deve oferecer oportunidades para a atualização e aprofundamento dos conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos ligados ao exercício da profissão, bem como a inspiração humanista que os informa. Consoante a sua índole, esta formação pode ser fornecida por associações científicas, profissionais (por exemplo, sindicatos e/ou associações de professores), centros de formação e instituições de ensino superior que possuam estruturas para o efeito. (TRINDADE: 2011)

No Brasil, no que se refere à formação dos profissionais da educação, as entidades de classe, associações científicas e profissionais têm se envolvido, especialmente no que tange às políticas públicas, e, dentre estas, destacamos, em São Paulo, o Sindicato de Supervisores do Magistério (APASE), que realizou em 2010 o XXIV Encontro Estadual: A Educação e Economia: exigências da Sociedade Democrática, em que essa temática foi amplamente debatida. Da mesma forma outras entidades, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, o Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) e outros têm-se manifestado em defesa da educação pública, gratuita, laica, unitária e universal, concepção de educação antagônica à concepção mercantil fragmentária e pragmática das condições de empregabilidade. (FRIGOTO:2010) É ainda Frigoto que considera que, mesmo no governo Lula, houve mudanças nas políticas redistributivas em programas, projetos e ações que envolvem milhões de brasileiros, antes

excluídos; no entanto, estas ocorreram sem trazer alterações nas estruturas produtoras de desigualdades.

Voltando à discussão posta por Trindade (2010) e comparando os contextos sociais, culturais e econômicos do século XIX com os atuais, corroboramos com o autor que não podemos deixar de considerar, no mínimo, anacrônico o fato de a escola se manter, enquanto instituição, quase inalterada, especialmente privilegiando um modelo político centralizador em um país de dimensões e diversidade cultural continentais. Acerca das suas finalidades, dos seus conteúdos às políticas e dos modos de realizar tanto a formação inicial quanto a continuada, uma questão crucial há que ser respondida: formar professores para quê? Questão esta que, segundo Trindade, continua a fazer todo o sentido, em qualquer das modalidades referidas. Ele ressalta ainda que a questão se desdobra em: formar professores para que escola? Pois será a resposta encontrada que irá condicionar o desenho da formação e limitar as escolhas do currículo e das metodologias a serem utilizadas na sua concretização.

Concordamos com o autor que o fato de a escola atual manter, na sua essência, a mesma estrutura organizacional e de funcionamento de há quase dois séculos, isto é, basicamente a mesma organização de espaços e de tempos e estruturas curriculares semelhantes e, principalmente, a mesma forma com que embasa seu trabalho, esta termina por estabelecer um delimitador ao trabalho do profissional docente, pois “um óculo perceptual é forjado culturalmente, desde o século XVII, e de maneira imperceptível modela e recorta o modo de ver e situar-se no mundo nos seus diferentes tempos e espaços”. (ESPÓSITO: 1996)

Este é um fator crucial que inviabiliza as *(trans)forma-ções* que contemporaneamente se fazem necessárias ao trabalho de educação e formação docente, devido à bidimensionalidade que continua a impor-se à nossa vida de forma (in)visível pela lógica que dá suporte aos métodos de ensino prevalentes desde a modernidade – de natureza indutiva e lógico dedutiva. Estes, calcados numa pedagogia realista, acham-se introjetados, engessando, (in)formando e (con)formando o pensar e o fazer da escola.

## **5. Uma síntese provisória**

Neste trabalho consideramos que o caráter transformador é o que caracteriza a ação educativa como *pro-jeto*, no sentido de algo que se lança à frente e que pode ser concretizado pela ação engajada de uma ou várias pessoas. Diferencialmente dos chamados projetos pautados numa perspectiva que contempla a lógica neoliberal, cujos princípios de gestão trazem inseridos, sutilmente, uma dimensão de dominação que propaga a idéia de convivência harmônica em detrimento da consideração efetiva do conflito como elemento gerador de transformações e autonomia do pensar e do agir. Mais, nesta empreitada promovem-se ações gestoras que terminam por dicotomizar a ação docente sob a alegação de que a alguns cumpre a execução e a outros o planejamento e a decisão. Assim orquestrado, o fazer que se diz “educativo” traz como resultado a dependência crescente e a desconexão entre aqueles que pensam e aqueles que executam a ação docente, e se propaga nas diversas instâncias gestoras que, diferentemente da

visão de *pro-jetos* dirigidos à autonomia dos formadores, se acha respaldada na dependência e expropriação da autoria de seu ser e fazer.

Desta maneira, um elemento contraditório se instala entre o que se diz por formação docente e profissional, por nós enfocada neste trabalho, e a ação das instâncias responsáveis pela gestão das políticas públicas que as orientam. Estas, em face das alterações que ocorrem em âmbito do quadro político mais amplo, de forma contraditória sutil (ou não), terminam por nortear as ações educativas, inviabilizando que processos pedagógicos diversificados aconteçam.

Há ainda a questão do financiamento das políticas de educação, que, pautando-se numa lógica perversa, não promovem ações que levem a sociedade brasileira a apreender a importância estratégica da educação como instrumento mais seguro para superar a pobreza. Como nos traz Cunha (2009), “se essa percepção não existe na sociedade, ela não estará entre os políticos, pois eles se reportam à população”.

Consideramos ainda que necessário se faz instaurar uma política de Estado verdadeiramente comprometida com a formação humanizadora dos profissionais da educação que, gradativamente, venha a dar conta da grande tarefa da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Célio. Entrevista concedida ao Portal professor.

Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/index.asp>. Acesso em 03/01/2011.

DELORS, J. Educação – um tesouro a descobrir (2000)

Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm#Relatório para a UNESCO>.

Acesso em 4/01/2011.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

ESPÓSITO, V.H.C. et al. Formação de professores: buscando os sentidos de seu fazer e os saberes que se fazem necessários. *Revista da Faculdade Santa Marcelina*, São Paulo, v.2, n.2, p.45-52, 2003.

ESPÓSITO, V.H.C. O ensino da matemática: discurso pedagógico de alunos e professores. In: MARTINS, M.A.V. e ESPÓSITO, V.H.C. *Pedagogo-artesão: construindo a trama no cotidiano da escola*: EDUC, 1996.

ESPÓSITO, V.H.C. A formação como ação educativa. Estudos de natureza fenomenológica e hermenêutica. In: SILVA, Gilberto Tadeu R. da e ESPÓSITO, V. H. C. *Educação e Saúde*. Cenários de Pesquisa e Intervenção. São Paulo: Editora Martinari, 2011.

FRIGOTO, Gaudencio. Educação contemporânea: disputa de concepções, práticas e caminhos. São Paulo, XXIV Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. *Revista APASE*. Ano IX-nº11, maio/2010, p.62.

GADAMER, H.G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

JACOMELI. As políticas educacionais para o século XXI: de Color a Lula. São Paulo, XXIV Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. *Revista APASE*. Ano IX- nº11, maio/2010,p.23.

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como Poíesis*. Organização de Vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

SILVA, Clarete Paranhos da. Tendências e perspectivas da supervisão: apontamentos para uma militância possível e necessária. São Paulo, XXIV Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. *Revista APASE*. Ano IX- nº11, maio/2010,p.50.

TRINDADE, Vitor Manuel. Algumas reflexões sobre formação em Ciências da Educação em tempo de mudança. In: ESPÓSITO e SILVA. *Educação e Saúde*. Cenários de Pesquisa e intervenção. São Paulo: Editora Martinari, 2011.

UNESCO. Relatório de monitoramento global de EPT, 2008 - *Educação para Todos em 2015: um objetivo acessível?* São Paulo: Moderna; Brasília: UNESCO Office Brasília, 2009, 484 p.