

SER PRO CONTEXTO DA DO CON

¹ Doutor em Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular. Professor no Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho, responsável pela coordenação da Pós-Graduação em Estudos Curriculares. E-mail: jpacheco@iep.uminho.pt

² In "O Público, 29 de Fevereiro de 2004. Adaptada ao Brasil.

³ Para Helena de Freitas, 2004, p. 1097, no campo da formação dos profissionais da educação, estamos vivenciando o que poderíamos configurar como o retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego - qualificação profissional - para a qualificação do indivíduo (KUENZER, 2003, p. 22) - em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais.

Leio num jornal uma frase absurda: "O que me irrita são as greves dos professores do ensino fundamental e médio, por estas serem profissões onde se está por paixão".²

Não comento o conteúdo acusatório de toda uma profissionalidade, tão só que o ensino e a educação ainda são vistos pela janela do sacerdócio, como se a escola fosse um local de perdoar pecados e de tratar dos problemas da alma.

Porém, o ser professor implica a paixão no sentido de entrega, de sentimento de amor intenso e não no de humilhação e sofrimento, pois o mundo da criança e do aluno "é um mundo de pessoas e não um reino de fatos e leis. A tônica não é a verdade, no sentido da conformidade aos fatos externos, mas o afeto e a simpatia". (DEWEY, 2003, p. 158).

Porque vivemos em sociedades do espetáculo, da competição, do consumo e do conhecimento, novas disposições, respectivamente, relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas dos professores se tornam necessárias (NÓVOA, 2004). E o termo disposição está direcionado para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores, afastando-se do debate centralizado nas competências, ou seja, numa lógica de qualificação³ nem sempre adequada à profissionalidade docente. O discurso da formação docente centrada nas competências comprova a teoria da proletarização, transformando, de fato, os professores em "técnicos cujo dever é cumprir as metas pré-especificadas e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário - uma das características essenciais de um profissional autônomo - é, assim, cada vez mais limitado". (DAY, 2003, p.154).

A pedagogia das competências, inscrita na agenda curricular tanto da formação docente quanto do controle da aprendizagem escolar, decorre de um modelo de gestão científica, tornando-se, por isso, num instrumento que reforça não só a racionalidade técnica, mas também as práticas pedagógicas que delimitam o processo ensino/aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão e pelo prolongamento da pedagogia por objetivos. (PACHECO, 2002).

Bem distantes desta racionalidade técnica e de políticas perspectivadas pela lógica de mercado (PACHECO, 2003), o ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade de hoje lhe coloca. Não ignorando o espetáculo, a competição e o consumo pretendem sublinhar a sociedade do conhecimento, sobretudo nos desafios que coloca ao ensino (HARGREAVES, 2004) e à formação docente.

Deste modo, na construção de um novo profissionalismo através de uma autocrítica de aprendizagem, os professores são os catalisadores da sociedade do conhecimento, tornando-se vital que “se envolvam em conjunto na ação, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional”. (HARGREAVES, 2004, p. 48). Longe da utilidade e instrumentalidade da noção de competência⁴, sobretudo quando associada ao centralismo administrativo, à burocracia escolar e à eficiência dos resultados, a formação docente ocorre numa sociedade onde “o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (HARGREAVES, 2004, p. 34), não sendo necessário falar da escola como um espaço de compra e venda de bens de consumo, nas como uma comunidade crítica de aprendizagem.

A ênfase da educação, em geral, e da formação docente, em particular, está, por isso, na centralidade do conhecimento, com a clara tendência para o reforço de políticas mais eficientes, ainda que nominalmente designadas por políticas descentralizadas, de controle curricular, na mistificação da aprendizagem ao longo da vida e na religiosidade da competência. Acredita-se, pois, que a solução para os problemas econômicos se encontra na redefinição do conhecimento através de profissionais mais competentes e da algebrização do conhecimento, dado que o sistema educativo é traduzido em números que expressam os resultados de aprendizagem e a seriação das escolas, pretendendo-se ignorar que “uma percentagem de 25% do potencial de sucesso dos alunos (...) continua a ser da responsabilidade da escola e dos professores”.⁵ Também se ignora o papel que a comunidade educativa tem no sucesso dos alunos, mormente quando se constitui numa referência para valores, para práticas democráticas, tanto no acesso quanto na avaliação do conhecimento, e para identidades traduzidas pelo carácter das regiões e das escolas, onde se reconhece que o ensino não é uma prática exclusivamente cognitiva e intelectual, mas também social e emocional.

A obsessão pela eficiência e pelo resultado, cultivada pelos defensores de uma escola meritocrática, embora de raiz democrática, pois à partida todos têm a mesma possibilidade, ainda que orwellianamente uns tenham mais hipóteses de sucesso que outros, transforma a aprendizagem numa corrida clínica e

⁴ Para uma crítica da noção de competência e para constatar o que não há de novo na proposta de competências sobre formação de professores, cf. Dias, Rosanne Evangelista e Lopes, Alice Casimiro (2003).

⁵ Cf. Prefácio ao livro de Andy Hargreaves, da autoria de David Hopkins, p.11.

desapaixonada, orientada para determinadas metas, [ocupando] o tempo dos professores com tarefas técnicas, de modo que não reste qualquer espaço para a criatividade, para a imaginação e para o estabelecimento de relações interpessoais - para tudo aquilo que alimenta a paixão de ensinar. (HARGREAVES, 2004, p.94).

Quando se discute a formação docente não se deixará de questionar o que significa ser professor em tempos marcados pela transitoriedade dos discursos e pela desconstrução de uma imagem social de escola, mormente a partir do momento que se deslegitima a educação como um direito cultural e se promove como um produto de mercado. Nesta lógica de competição, a escola é a alavanca para se entrar numa economia do conhecimento competitiva e dinâmica.

Assim, o principal desafio que a sociedade do conhecimento nos coloca não é o de seguir a uniformidade da formação docente, a estandardização de competências, mas o de problematizar o docente como pessoa, que luta continuamente pela construção de uma profissionalidade deliberativa, libertando-o dos propósitos das seitas da formação para o desempenho (HARGREAVES, 2004, p.236), unicamente voltado para o lado cognitivo da aprendizagem. Ser professor, com paixão é admitir que há novos modos de olhar para a riqueza que existe no interior das escolas.

Referências

- DAY, C. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares* 1(2), 151-188 (p. 154), 2003.
- DEWEY, J. *A escola e a sociedade*. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D' água, 2003.
- DIAS, R. E., LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1155-1177, 2003.
- HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento*. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.
- NÓVOA, A. *Correio da Educação*. Suplemento, nº 47, 2004.
- PACHECO, J. Competências curriculares. As práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares* 1(1), 59-77, 2002.
- _____. *Políticas curriculares*. Referencias para análise. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.