



POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A AMPLIAÇÃO DA DOCÊNCIA E A REDUÇÃO DO TEMPO¹

Elizabeth Diefenthaler Krahe - UFRGS²

Ângela Maria Silveira Portelina – UNIOESTE/UFRGS³

Berenice Lurdes Borssoi - UFRGS⁴

Renata Greco de Oliveira - UFRGS⁵

Resumo:

O texto traz considerações relativas às políticas curriculares para o ensino superior e seus desdobramentos para a formação e profissionalização docente. Problematisa as implicações da ampliação do campo de atuação da docência para a constituição do trabalho, profissionalização e formação dos professores, a partir da LDB 9.394/96 e sua concepção de docência ampliada nas dimensões da atuação dos professores, que além do ensino-aprendizagem, compreendem os aspectos da organização pedagógica, gestão escolar e relações da escola com seu entorno. Procura explicitar as contradições que envolvem essa temática: se por um lado as políticas curriculares demarcam a ampliação do campo da docência, exigindo novos conhecimentos, por outro não se amplia o tempo e nem se redimensiona a gestão curricular nas instituições formadoras. Discute a questão do tempo entre duas racionalidades de formação: a técnico-instrumental e a crítico-reflexiva. Assim fica a necessidade de desvelar a racionalidade implícita nas políticas curriculares de formação e a relação com o tempo da formação/profissionalização docente.

Palavras-chave: políticas curriculares, docência, formação de professores, tempo.

¹ As análises e reflexões tratadas no texto fundamentam as investigações que cada uma das autoras desenvolve na linha de pesquisa Universidade: teoria e prática. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

² Professora Associada II da UFRGS. Doutora em Educação. Pesquisa em andamento: “Modificações curriculares na formação de professores para a Educação Básica: consequências das determinações legais do MEC - Brasil em licenciaturas no RS - etapa II.”

³ Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste - Campus Francisco Beltrão. doutoranda do PPGEdU - UFRGS. Pesquisa em andamento: “Análise dos cursos de Pedagogia pós Diretrizes Curriculares Nacionais”.

⁴ Mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisa: “A política de reformulação do Curso de Pedagogia e o Estágio Curricular Supervisionado: fragilidades e possibilidades na formação do Pedagogo. Bolsista CNPQ.

⁵ Professora na Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisa: “Formação do pedagogo na Universidade: o espaço do político no TCC”. Bolsista CNPq.

INTRODUÇÃO

A proposta de tomarmos como objeto de reflexão as políticas curriculares de formação e a sua afinidade com o trabalho docente surge da necessidade, enquanto professoras do ensino superior, de explicitarmos as implicações que esta relação produz para o universo do campo da formação dos profissionais da educação.

Entendemos que as práticas institucionais são constituídas por um conjunto de formas de educar com base na cultura e na tradição. Nessas, estão presentes formas de organização que, alinhadas a uma política curricular, direcionam a formação docente.

O campo da docência constitui o trabalho do professor e esse trabalho vai muito além de ministrar aulas. Numa concepção de professor-gestor a docência compreende ainda outras funções: participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; propor estratégias de recuperação aos alunos de menor rendimento; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art. 13).

Essa concepção de docência amplia as dimensões da atuação dos professores que não se restringe mais aos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, as atividades docentes compreendem também aspectos da gestão do ensino, da organização escolar e das relações da escola com seu entorno. Significa romper com a concepção de que caberia ao professor apenas o trabalho de ensino-aprendizagem relacionado somente ao universo da sala de aula. Encontramo-nos diante de uma nova organização do trabalho escolar devido às reformas que vieram se materializando nos últimos anos, indicativos de que a escola não é mais a mesma. Essa nova organização escolar se reflete em

[...] um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial os professores (OLIVEIRA, 2007, p. 356-357).

Isso demarca a contradição implícita na concepção de professor-gestor concebida na ampliação da docência. De um lado, temos a democratização em todos os processos escolares e a autonomia dos professores, e por outro lado, a intensificação do trabalho docente sem a devida valorização.

Tardif e Lessard evidenciam que “o trabalho docente não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual

[...] essa organização existe” (2009, p. 81). Por isso é necessário considerar as relações entre os sujeitos, e o poder interno e externo à instituição educativa, que de um modo ou de outro acabam controlando ou interferindo no trabalho docente.

Tais considerações sugerem a seguinte problematização: quais implicações a ampliação do campo de atuação da docência nas políticas curriculares de formação no Brasil trazem para a constituição do trabalho docente, sua profissionalização e para a formação de professores?

A complexidade que envolve essa questão demanda explicitar as contradições que envolvem essa temática. Se por um lado as políticas educacionais brasileiras demarcam a ampliação do campo da docência, exigindo novos conhecimentos relativos à formação, por outro não se amplia e nem tão pouco se redimensiona o tempo para a formação docente. Esse é o antagonismo que precisa ser superado.

Desse modo, este trabalho objetiva refletir sobre a relação entre a centralidade e ampliação da docência nas políticas curriculares de formação, destacando os elementos constitutivos do trabalho docente e sua relação com o tempo destinado à formação e profissionalização.

A CENTRALIDADE DA DOCÊNCIA NAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Na última década proliferaram-se as pesquisas que elegem como objeto de investigação a docência enfatizando a necessidade e a importância da profissionalização desse campo.

No Brasil, a partir de 1980, inicia-se uma mobilização dos educadores sob a forma do Comitê Pró-Formação do Educador. Tal movimento teve início entre os cursos de pós-graduação e seu propósito inicial foi reformular o curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2009). Esse grupo inaugurou o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador que, em encontro realizado em Belo Horizonte, no ano de 1983, firma o princípio de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.” Assim, a tese da centralidade da docência é reiterada em diversos documentos e passou a ser uma das bandeiras defendidas por várias entidades e também por educadores. Essa centralidade ganha destaque com uma série de indicativos oriundos das políticas curriculares de formação, que são traduzidos na forma de “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores

da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura” (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002). Tais diretrizes expressam em seu conjunto, a necessidade de uma formação que contemple a docência como base, uma sólida formação teórico-metodológica, a interação teoria-prática, a pesquisa como princípio formativo e epistemológico e a gestão democrática da educação. Essas questões deverão ser contempladas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Logo, encontramos nessas políticas a centralidade da docência na formação do licenciado, o que nos conduziu a problematizar o que constitui o trabalho docente.

Conforme Veiga (2006), docência tem suas raízes no latim - *docere* e designa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. A autora compreende a docência como o trabalho dos professores. Porém, esse trabalho não reside apenas em ministrar aulas, mas em uma multiplicidade de funções como as descritas no art. 13 da LDB 9.394/96 e já mencionadas na introdução deste texto.

Esse entendimento desloca a concepção de docência – antes reduzida apenas à atuação do professor nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, nas atividades em sala de aula - para um processo de ampliação do campo da docência. Assim, para formar professores é necessário “compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica idéias de formação, reflexão e crítica” (VEIGA, 2006, p. 469).

A complexidade da atividade docente é resultado também de uma luta histórica dos educadores no sentido de reivindicar o protagonismo no processo de construção de seu trabalho. Assim, os professores, ao entenderem que para serem sujeitos de seu trabalho precisam dominar todo o processo - os condicionantes internos e externos que configuram a sua ação - ampliam de certo modo a concepção de docência. Isso significa compreender a docência imbricada em uma teia de relações e interações humanas.

Vale a elucidativa de Tardif e Lessard (2009) quando afirmam que o objeto de trabalho do professor é imaterial, seu “produto final” não é a transformação da matéria ou de um produto simbólico, mas é o resultado da ação do sujeito (professor) em um objeto (aluno) que é sujeito também e que ao sofrer uma ação, retorna não apenas uma reação, mas a sua própria ação. Assim, o trabalho docente é trabalho sobre o outro. Esse outro pode resistir ou colaborar, ou mesmo interferir de diversas formas no trabalho do professor.

Desse modo, as diretrizes curriculares fornecem indicativos para a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores, no entanto, precisamos avançar na compreensão dos elementos constitutivos do trabalho docente.

É nesse sentido que as pesquisas de Tardif e Lessard (2009, p. 45) ajudam a compreender tal questão. Para os autores é preciso considerar que o trabalho docente é composto justamente por “aspectos formais e aspectos informais” e, ao mesmo tempo, de “um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc.”. Para compreendê-lo em sua natureza particular é necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista.

Elaboramos o quadro abaixo com o objetivo de demonstrar maneiras de descrever e compreender esse trabalho que perpassam em dois pólos, segundo Tardif e Lessard (2009): o pólo do trabalho codificado e o pólo do trabalho não-codificado, flexível. Esse quadro foi organizado em categorias que observamos no texto⁶ desses autores: docência, ensino, ambiente, autonomia, alunos, racionalidade, identidade. Essa organização deu significativa visibilidade ao caráter ambíguo e complexo da profissão e a como o trabalho docente se articula com outras dimensões da própria organização da instituição de ensino.

Quadro 1 – Pólos do Trabalho docente.

	Codificado	Flexível
Docência	A docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada.	Docência também comporta diversas ambiguidades, diversos elementos “informais”, indeterminados, incertezas, imprevistos.
Ensino	O trabalho em classe apoia-se amplamente sobre rotinas e tradições: os professores entram nas classes, tomam a palavra, apresentam a lição do dia, etc.	Ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc.
Ambiente	Trabalho é executado normalmente dentro de um quadro organizacional relativamente estável e uniforme.	Ambiente complexo, impossível de controlar inteiramente, várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade.
Autonomia	O trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais e é submetido a um conjunto de regras burocráticas.	A escola não é um mundo fechado; não é autônoma, mas participa de um contexto social. É organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis e influências múltiplas.
Alunos	Trata-se de um trabalho cujo desenvolvimento é agendado em conformidade com programas, avaliações e em sentido global, com os diferentes padrões e mecanismos que direcionam o andamento dos alunos no sistema escolar.	Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem na atividade, dela mesma.
Racionalidade	Utilização circunstancial e eficaz de diversos conhecimentos, competências e regras de funcionamento para controlar o ambiente de trabalho e planejar suas ações.	“Racionalidade fraca”, improvisação regulada a partir de esboços flexíveis de ação, de acordo com novas contingências das situações escolares que sempre se transformam.
Identidade	É definida pelo papel que exerce e o	É definida por suas relações humanas cotidianas

⁶ TARDIF, C. e LESSARD, M. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

	status que possui na organização do trabalho.	com seus alunos e seus colegas de trabalho.
--	---	---

Fonte: TARDIF e LESSARD (2009). Elaborado pelas autoras.

Tardif e Lessard (2009, p. 100), afirmam que “ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola”. Sendo a docência uma ação constituída por relações entre sujeitos, definida por regras e flexibilizações, acaba por definir-se também como um trabalho de ensino e gestão, exigindo da formação oferecida pelas universidades um compromisso político, fundamentado em saberes filosóficos e humanísticos, que capacitem o futuro docente para lidar com questões da coletividade.

O grande desafio para as instituições de formação de professores é justamente organizar sua estrutura didático-curricular considerando os aspectos codificados e flexíveis do trabalho docente. A formação inicial, muitas vezes, centra-se muito mais no trabalho codificado, uma vez que este é passível de controle. Isso é caracterizado por um currículo ao qual Apple (1982) denomina de modelo de desempenho acadêmico, cuja meta social é a maximização da produtividade acadêmica. A formação para a docência é concebida a partir de uma racionalidade técnica, desviando-se de sua dimensão humanística em função da dificuldade em avaliar e controlar um trabalho em que uma das dimensões é flexível.

Isso justifica a necessidade de considerarmos as complexas inter-relações que há entre as escolas/universidades e os aspectos da reprodução cultural e econômica a fim de por em prática a ação adequada, declara Apple (1982). A redefinição de educador proposto por Apple (1982, p. 42) na década de 80 ainda compete em nossos tempos, “redefinição que não se baseia nas compreensões originadas do papel do indivíduo abstrato, mas que está fundada na definição de um intelectual orgânico cujo entendimento e ação estão unidos pelo compromisso ativo contra a hegemonia” (APPLE, 1982, p. 42).

Isso implica considerar que na formação dos educadores, tanto inicial como continuada, as dimensões do trabalho codificado e do trabalho flexível vão além de um conjunto de atribuições relegadas ao exercício da docência. Perpassam questões de natureza teórica e metodológica fundamentadas na contribuição dos conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental-ecológicos, psicológicos, sociológicos, políticos, econômicos, culturais e pedagógicos.

Desse modo essa concepção ampliada da docência acaba por exigir também uma ampliação no tempo de formação dos professores. Então, é necessário desvelar a

racionalidade implícita em tal ordenamento e como esta se materializa no universo da formação/profissionalização docente.

A FORMAÇÃO TÉCNICO-INSTRUMENTAL E A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA: A QUESTÃO DO TEMPO ENTRE DUAS RACIONALIDADES

Nos últimos anos diversas pesquisas voltaram-se para as investigações relativas à profissionalização docente. Tardif e Lessard afirmam que “[...] a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente” (2009, p. 27). Estes autores defendem que “[...] é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 25).

As exigências para a formação docente estão sendo ampliadas, alegam os mesmos autores (2009, p. 138). Com base em dados relativos à educação do Canadá, constatam que o tempo destinado à escolaridade docente se prolongou significativamente. Consideram que, ao longo das décadas, os professores têm investido consideravelmente em sua formação e seu aperfeiçoamento ocorre de diferentes maneiras: colóquios, conferências, seminários, estágio, autoformação, entre outros.

A carga horária de profissionalização e de trabalho de um professor varia dependendo do contexto de cada país, o que coloca em discussão sua formação. No Brasil, conforme artigo 47 da LDB 9.394/96, a duração do ano letivo constitui-se, no mínimo, de 200 dias de trabalho acadêmico efetivo, excluindo o tempo para exames finais. No artigo 67, da mesma legislação, afirma-se que a valorização dos profissionais da educação será assegurada mediante:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;** (grifo nosso)
- VI - condições adequadas de trabalho.

Tais afirmativas são destaques importantes na legislação, contudo é necessário evidenciar que as recomendações do inciso V, denominadas em muitos sistemas de ensino de hora-atividade, mascaram o tempo real que deveria ser destinado ao estudo e à profissionalização do professor. Essas horas são utilizadas pelos professores no preparo das

aulas, correções, atendimento a pais e alunos, enfim, o efetivo compromisso com as práticas institucionais prescritas pela ampliação do campo da docência. Tal desdobramento implica na redução do tempo de estudos, tanto individuais como coletivos, resultando, em muitos casos, na precarização do trabalho docente.

Na esteira desse pensamento cumpre destacar as pesquisas de Hargreaves (2004) com professores atuantes nas Escolas de Ensino Médio, em algumas províncias do Canadá, Inglaterra e EUA, pois, os resultados de suas pesquisas nos possibilitam estabelecer nexos com as políticas de formação. Um dos apontamentos é o que autor denomina de “A tirania do tempo e a perda na aprendizagem” e nele ressalta que quase todos os professores entrevistados em suas pesquisas abordam a questão do tempo como um problema perene. Protestam que os indicativos das reformas são muitos extensos “É muita coisa”, simplesmente opressivo.

Quando o tempo dos professores lhes é roubado, uma das coisas mais preciosas que se perdem são os períodos para aprender a pensar. As organizações baseadas no conhecimento dependem do poder intelectual efetivo, de compreensão, reflexão, inventividade e criatividade. Mas as reformas padronizadas tiraram o tempo dos professores para pensar, e seus requisitos impostos e prescritivos substituíram a criatividade pela complacência. Uma vida profissional vigiada está gerando uma vida não-questionada, não-reflexiva (HARGREAVES, 2004, p. 123).

Neste cenário também se faz presente a formação inicial. Vale destacar alguns elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais, gerais, os quais prescrevem que a carga horária mínima para os cursos de formação de professores será de 2.800 horas. Os cursos devem garantir a articulação teoria-prática nos termos dos projetos político-pedagógicos da instituição, considerando as seguintes dimensões: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2002).

No que diz respeito à carga horária, as instituições de ensino superior, ao elaborarem o projeto político-pedagógico do curso, devem atender às prescrições da LDB e das Diretrizes gerais e específicas de cada curso. Nesse conjunto, desenham uma composição de elementos obrigatórios como os dias letivos, a prática de ensino, o estágio curricular e as atividades acadêmico-científicas, entre outras (BRASIL, PARECER CNE/CP nº 1/2002).

Segundo Pimenta e Lima (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior - curso de licenciatura, de

graduação plena - é ambígua, pois coloca as competências como núcleo da formação, o que reduz a atividade docente em um desempenho técnico, isto é, anuncia um neotecnicismo.

A concepção tecnicista surge como ideário nos anos 1970, na qual o professor é reproduzidor de conhecimentos, o que segundo Krahe (2009, p.104) “A perspectiva da racionalidade técnica [...] enfatiza a qualificação através do domínio da especialidade, o que supõe aplicar com rigor os pressupostos advindos dos avanços do conhecimento científico da cada área específica de formação acrescidos aos do conhecimento pedagógico.”

Ao discutir a centralidade da profissão docente, Tardif e Lessard afirmam que estes profissionais ocupam uma posição nevrálgica na missão organizacional, mas ocupam lugares subalternos na hierarquia. Isto reforça a ideia de um profissional técnico, que apenas executa instruções. Para esses autores, nessas condições,

[...] os professores se aproximam mais de um grupo de operários ou técnicos do que uma verdadeira profissão: como os operários ou técnicos, eles trabalham na linha de fogo da produção e são eles que garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização; mas, como os operários e os técnicos, os professores participam pouco da gestão e do controle da organização na qual trabalham (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 82). [grifo nosso]

Essa concepção técnica, limitadora do trabalho docente, é reflexo do modo de organização social e produtiva tecnicista, em âmbito do taylorismo-fordista, na qual interferiu o modo de gerir e gestar o trabalho nas instituições educativas, determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho baseado na fragmentação. Contudo, essa “divisão do trabalho com especialização das tarefas e sua coordenação levaram o aumento da eficiência, não apenas do setor industrial, mas também das instituições de serviço público destinadas a atender as ‘necessidades humanas’” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 82).

Apesar de tantos anos, infelizmente ainda nos deparamos com essa racionalidade nos sistemas de ensino. Isso devido ao regime social capitalista em que vivemos que, através dos princípios de comunicação, criatividade, flexibilidade, aprender a aprender, trabalho em equipe, resolução de problemas, de certa forma herdada pelo taylorismo-fordismo, estão fortemente presentes na educação, porém modificados e adaptados para o momento atual. Conseqüentemente, a escola e a universidade que trabalham com um dos bens públicos - a educação - não escapam a esta tendência, sendo visível que a divisão de trabalhos ocasiona a “multiplicação, parcelamento e hierarquização dos cargos, das tarefas e das operações” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 82). Assim, conduz o não desenvolvimento do trabalho na coletividade pela discussão e pelo debate dos problemas oriundos na instituição educativa, e

reduz a capacidade cognitiva de todos os sujeitos – gestores, coordenadores e professores – a participarem das decisões que cabem a ela. Como colocam Tardif e Lessard, a divisão do trabalho no ambiente educativo “não reduz apenas à distribuição dos agentes em função da diversidade de postos de trabalho. Ela marca, também, a organização cognitiva e simbólica do currículo [...]” (2009, p. 86).

Tal mecanismo de divisão do trabalho, além de condicionar a gestão, evidencia implicações no trabalho docente no momento em que o profissional precisar dividir seu tempo entre planejamento, aulas e participação da gestão da escola, bem como no convívio com alunos, colegas e gestores/coordenadores. Isso se agrava com a modernização das instituições educativas, ou seja, com a entrada de diversos profissionais diplomados em variadas áreas, criam-se, assim, outras formas de gestar o espaço educacional. Assim sendo, “a divisão do saber aparece, não como causa, mas como resultado da divisão do trabalho” (idem, p. 91).

A questão do tempo social exprime uma preocupação que governa o mundo globalizado. Segundo Lipovetsky “por toda a parte, as operações e os intercâmbios se aceleram; o tempo é escasso e se torna um problema, o qual se impõe no centro de novos conflitos sociais” (2004, p. 58). Além disso, encontramos nas instituições de ensino a dinâmica de poder entre as relações profissionais, isto é, “[...] a organização do trabalho escolar ultrapassa a escola propriamente dita. Ela pode ser vista como um campo socioprofissional expandido no qual intervêm diferentes grupos de dentro e de fora da escola” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 93). O professor mantém durante décadas sua autonomia em sala e seu poder sobre os alunos, no entanto, ele é mais controlado por meio dos processos avaliativos das diferentes instâncias federativas. A “burocratização se traduz numa especialização muito maior do que o trabalho escolar, um aumento de complexidade das organizações e um nítido crescimento do formalismo na gestão de tarefas” (idem, p. 99). Logo, o trabalho docente passa por esse fenômeno, pois “tanto a autonomia quanto o controle burocrático constituem dimensões inerentes à organização do trabalho escolar e docente [...]” (idem, p. 100).

Toda essa dinâmica mercadológica de produção em série que invade as instituições de ensino reforça a necessidade de uma formação que capacite o “o técnico da educação” e assim, “o conceito de competências substitui o de saberes e conhecimentos e o de qualificação” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 85). É um movimento que ocasiona ônus para os professores, uma vez que os desapropria de sua condição de sujeitos de seu conhecimento, afirmam as autoras. A ênfase na formação técnica-instrumental destitui os cursos do compromisso com a formação política de professores.

O esvaziamento dos conteúdos críticos na formação docente esconde intenções globalizadoras e hegemônicas e reduz as possibilidades de uma formação, como reivindica Kincheloe (1993), que leve os professores a questionar o cânone curricular que mantém o status quo das relações de poder que a sociedade reproduz nas escolas. Para que a profissionalização e a formação se efetivem concretamente, os futuros professores necessitam de ‘tempo’. Além do tempo para o debate, de condições de trabalho para que de fato possam participar das atividades relacionadas à organização institucional, com vista à compreensão a partir de uma leitura crítica fundamentada das políticas educacionais, interligadas ao contexto social, cultural, econômico e político.

A sociedade atual denominada por Lipovetsky (2004) de hipermoderna se apresenta “como a sociedade em que o tempo é cada vez mais vivido como preocupação maior; a sociedade em que se exerce e se generaliza uma pressão temporal crescente” (p. 75). Isto é, um “testemunho de uma modernização exacerbada que contrai o tempo numa lógica urgentista” (p. 63). Essa obsessão com o tempo não se consolida somente na esfera do trabalho, mas passou a ser vivenciada em todos os aspectos da vida humana, declara o autor. Questão que preocupa quanto à realização das políticas de formação dos futuros profissionais.

Por mais que as políticas curriculares sejam práticas corriqueiras no trabalho institucional e docente, Apple (1982) nos instiga a pensar como a ideologia de fato permeia e transpassa nas ações dos sujeitos e por todos os currículos, sejam eles manifestamente públicos ou fechados e obscuros. Ideologia presente também no interior do trabalho docente, mas nem sempre percebida pelos professores. Nesse mesmo sentido aponta Kincheloe quando destaca:

A escolha de conteúdos para algum programa é uma decisão política porque ela promove o valor de um corpo de conhecimento em vez de outro. E, ainda, na grande negação estas manifestações são raramente reconhecidas, os programas sendo vistos como documentos neutros que apresentam as informações essenciais. (KINCHELOE, 1993, P.202)

Por essa razão preocupa-nos o papel das políticas de formação na reprodução de uma hegemonia que opera na “mente” de “intelectuais” como os educadores e professores (APPLE, 1982), o que acaba por influenciar o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino. As escolas, bem como as universidades, preservam e distribuem não apenas a propriedade econômica, mas também uma propriedade simbólica, isto é o capital cultural (APPLE, 1982).

Apple (1982) nos alerta para o fato de que a educação

não é um empreendimento neutro, [...]. Pela própria natureza da instituição, o educador está implicado, de modo consciente ou não, num ato político [...], os educadores não poderiam separar completamente sua atividade educacional dos programas institucionais de tendências diversas e das formas de consciência que dominam economias industrialmente desenvolvidas como a nossa (APPEL, 1982, p. 9).

Nesse sentido, é fundamental o processo de profissionalização docente com possibilidade de uma formação voltada para as diversas dimensões, porém o tempo ainda é discutível. Pois, as ações não são implementadas no plano dos objetivos proclamados, mas no plano da materialidade concreta no qual se insere o trabalho dos professores. Isso exige uma política de formação vinculada a uma política de valorização e profissionalização docente. Tal política não se concretiza em curto prazo, com reformas estratégicas e pontuais atreladas à lógica do mercado, mas em longo prazo, pois envolvem questões que transcendem o ensino-aprendizagem, questões de natureza estrutural, política e econômica.

Cabe enfatizar que a legislação brasileira também permite possíveis aberturas para um currículo que conceba uma nova racionalidade, baseada na gestão democrática conforme art. 14 da LDB incisos I e II: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”; bem como a formação crítica-reflexiva, afirmada pelo art. 43 que trata das finalidades da Educação Superior, inciso I “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

As Diretrizes gerais para a formação de professores também preveem a necessidade do aluno aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades. Esses são importantes indicativos, no entanto, vale ressaltar que as atividades de formação estão marcadas por um tempo social. Um tempo caracterizado pela lógica quantitativa, expresso em número de horas, número de semanas, número de semestres, finalizando em um total “x” de carga-horária de estudos e aprofundamentos.

Assim, as instituições formadoras, ao adequarem seus projetos político-pedagógicos ao tempo social, regulamentado por uma diretriz, necessitam considerar outras adequações que vão além de um prolongamento ou abreviamento nos anos de formação. Tal ampliação só poderá ser significativa se vier acompanhada de um redimensionamento na gestão do tempo curricular, gerando um tempo qualitativo e não só quantitativo.

A oposição quantidade e qualidade impõem-se na medida em que admitimos uma formação: 1) apenas pela via da quantificação, que apregoa a ampliação do tempo unicamente

em relação ao prolongamento da carga horária; ou 2) apenas pela via da qualidade, assegurando ao processo redução dos anos de formação, com a proposta de redimensionar a utilização do tempo e espaço curricular.

A organização curricular de cursos de licenciatura na universidade torna-se mais significativa quando considera quantidade e qualidade como dimensões inseparáveis no processo de formação. De um lado, o tempo quantitativo expresso em horas, semanas, anos; de outro, o tempo qualitativo que seria redimensionar a utilização desse tempo. O tempo não se refere somente ao prolongamento, mas ao posicionamento de uma melhor ou pior qualificação. Podemos correr o risco de prolongar a formação e manter a mesma racionalidade técnica.

A questão é investir na qualidade do tempo, é ir além da formação para o trabalho codificado e procurar oferecer tempo e espaço para a discussão dos elementos não codificados e flexíveis da atuação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou evidenciarmos a complexidade que envolve o campo da docência. Na realidade, os professores se sentem pouco valorizados. As avaliações externas provocam diminuição da autonomia docente, colocando a formação profissional deficiente e a participação reduzida na vida escolar (TARDIF; LESSARD, 2009). A formação técnica instrumental é mais rápida e eficiente do ponto de vista do controle, mas é esvaziada justamente das discussões sobre aquilo que constitui a natureza do trabalho docente: as relações humanas, a ação com, sobre e para o outro.

A ampliação do campo de atuação da docência nas políticas curriculares de formação traz a necessidade de reestruturar o tempo - ou talvez, de uma melhor utilização do existente – tanto nas universidades nos cursos de formação de professores (que precisam ampliá-lo na medida proporcional à ampliação da compreensão da profissão docente) quanto o tempo nas escolas de Educação Básica (que ainda é organizado nos padrões do tecnicismo).

No entanto, há que se considerar que nem sempre mais tempo significa melhor aproveitamento, precisamos examinar com cautela as especificidades de cada situação institucional e a prática pedagógica de seus profissionais. Mas o que se pode afirmar é que no atual modelo de gestão escolar não há tempo para a atuação docente, como esta é entendida nas diretrizes da formação de professores. Uma organização nesses moldes atende aos princípios de uma gestão onde o professor perde identidade profissional e atua, meramente,

como um técnico do ensino. Não são exigidas ao técnico, atividades voltadas ao coletivo, seu trabalho é individual e controlável. Rever melhor a utilização do tempo é antes de tudo romper algumas ideologias e avançar numa proposta mais democrática de gestão educacional.

As reformas para a formação inicial no Brasil apontam uma série de indicações basilares na formação dos professores. Contudo, sem uma redefinição na jornada de trabalho dos professores, uma política de valorização para participarem significativamente com os requisitos demandados, haverá uma perda de aprendizagem. Uma profissão para além da sociedade do conhecimento requer tempo e espaço para se instalar verdadeiras comunidades de aprendizagem. Tais comunidades objetivam a transformação do conhecimento, a investigação compartilhada, a evidência informada, a certeza situada, as soluções locais, a responsabilidade conjunta, a aprendizagem contínua e as comunidades de prática (HARGREAVES, 2004).

Para formar o profissional que tenha o conhecimento técnico, mas acima de tudo, também tenha a dimensão crítica da profissão demanda tempo com boa utilização e reflexão. Um tempo escasso na formação inicial do professor hoje. É o tempo do debate, da socialização, da interação. Faz-se necessário, então, repensar o tempo da formação, pois hoje, não há tempo que dê conta de todas as questões da natureza e do objeto do trabalho docente.

REFERÊNCIAS:

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Brasiliense: São Paulo, 1982.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Fevereiro de 2002.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Fevereiro de 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de dezembro de 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile): Década de 1990.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. 198 p.

LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. IN: LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos Hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a Re-Estruturação do Trabalho Docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, maio/ago. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13., 2006, **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-482.