

Formação de professores e políticas educacionais: perspectivas da atualidade

Prof.^a Dr.^a Mara Rúbia Alves Marques

Resumo

Este texto foi originalmente elaborado como conteúdo da Palestra homônima ministrada em 17 de maio de 2006 na abertura da III Jornada de Educação do UNIARAXÁ, cujo tema foi "Perspectivas da Atualidade: educação, tecnologia e inclusão". Partindo do itinerário de desenvolvimento existencial e intelectual exposto filosoficamente e de maneira muito bela por Friedrich Nietzsche, bem como de minhas próprias vivências subjetivas e profissionais, e com o auxílio de análises de alguns autores envolvidos com a temática da profissão professor, faço uma reflexão sobre a relação entre as políticas públicas e a formação dos educadores, profissionais da educação, no sentido de indicar tendências, dilemas e perspectivas principalmente quanto ao trabalho docente na atualidade.

Palavras-chave: educação, formação de professores, políticas educacionais.

Abstract

This text was elaborated originally as a content of the homonymous lecture given on May 17, 2006 in the III Journey of Education of UNIARAXÁ, whose theme was "Perspectives of the Present time: education, technology and inclusion". From the itinerary of existential and intellectual development exposed philosophically in a very beautiful way by Friedrich Nietzsche, as well as of my own subjective and professional experiences, and with the help of analyses of some authors involved with the thematic of the teachers' profession, I make a reflection about the relationship between the public policies and the educators' continuing studies – professionals of the education at the present time –, in the sense of indicating tendencies, dilemmas and perspectives mainly with relationship to the educational work.

Key-words: Education, teacher formation, educational politics.

Prof^a. Dr^a. Mara Rúbia Alves Marques

Qualificação:

Graduação em História
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari - FAFI de Araguari
Mestrado em Educação Brasileira
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Doutorado em Educação
Universidade Metodista de Piracicaba

Local de trabalho atual:

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Endereço eletrônico: mara@ufu.br

Formação de professores e políticas educacionais: perspectivas da atualidade*

Prof.^a. Dr.^a. Mara Rúbia Alves Marques¹

Assim, quem sabe, com essa rápida sinalização, este escrito possa dar o que pensar sobre a questão: como fazer da educação um problema, movimentando-a, inquietando-a, abrindo-a a novos possíveis, a novas interpretações. (Sylvio Costa)

Em um dos discursos de *Assim Falou Zaratustra*, Nietzsche (2003) anuncia por meio de Zaratustra: “Vou dizer a vós as três metamorfoses do espírito: como o espírito se muda em camelo [burro, besta de carga], e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança” (NIETZSCHE, 2003, p.71).

Quanto ao espírito camelo, “(...) a sua força reclama fardos pesados, os mais pesados que existem no mundo” (NIETZSCHE, 2003, p.72). Dentre os fardos para transportar,

(...) será estar enfermo e despedir os consoladores e estabelecer amizade com os surdos que nunca ouvem o que queremos?

(...) ou será amar os que nos desprezam ou estender a mão ao fantasma que nos procura assustar? (NIETZSCHE, 2003, p. 73-74).

De posse de suas tarefas mais pesadas o espírito camelo “(...) se apressa a ganhar o seu deserto”. “E aí, naquela extrema solidão, produz-se a segunda metamorfose; o espírito torna-se leão. Entende conquistar a sua liberdade e ser o rei do seu próprio deserto” (NIETZSCHE, 2003, p. 74), para o que deve lutar contra o seu último senhor e Deus - o grande dragão, e vencê-lo. “O nome do grande dragão é ‘Tu Deves’. Mas o espírito do leão diz: ‘Eu quero.’” (NIETZSCHE, 2003, p.75).

Criar valores novos [se mudar ainda em criança] é coisa para que o próprio leão não está apto; mas libertar-se a fim de ficar apto a criar valores novos, eis o que pode fazer a força do leão. Para conquistar a sua própria liberdade e o direito sagrado de dizer não, mesmo ao dever, para isso meus irmãos, é preciso ser leão (NIETZSCHE, 2003, p. 77).

O que o paciente e laborioso espírito camelo mais amava é o “Tu deves”, o qual deve combater como espírito leão em favor do “Eu quero”, e para o que terá que se metamorfosear em espírito criança. Mas, “para que será preciso que o altivo leão tenha de se mudar ainda em criança?” (NIETZSCHE, 2003, p. 78).

É que a criança é inocência e esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira por si própria, primeiro móbil, afirmação santa.

Na verdade, irmãos, para jogar o jogo dos criadores é preciso ser uma santa afirmação; o espírito que quer agora a sua própria vontade; tendo perdido o mundo, conquista o seu próprio mundo (NIETZSCHE, 2003, p. 78-79).

2) Estas “três metamorfoses do espírito” foram comparadas por Laura Santos (1993), no livro *Educação e Cultura em Nietzsche*, às três fases do “caminho da sabedoria” - sendo que, “tanto num caso como no outro, trata-se de um itinerário (...) que todo ser humano desejoso de alcançar o seu máximo desenvolvimento no âmbito existencial e intelectual de-

verá percorrer” (SANTOS, 1993, p. 86).

Primeiramente, obedece-se e venera-se melhor que qualquer outro. Quer-se carregar os fardos mais pesados e difíceis - é a fase do camelo. Depois de se esgotar essa época, em que também se permitiu que todos os ideais mais venerados se combatessem entre si, vem o momento em que se aprende a dizer não. Tem-se sede de si próprio, abomina-se o que pode retirar-nos independência, submetendo-nos a um imperioso “tu deves”. Esta é a fase do leão. Finalmente, chega a da criança. Já não se sente uma necessidade veemente de afirmar nossa liberdade e de dizer não ao que nos oprime - muito simplesmente, sentimo-nos livres. Por isso mesmo é que somos capazes de abrir caminho a um pensamento totalmente afirmativo que possibilite a criação de novos valores (SANTOS, 1993, p. 86).

Evidenciado por Nietzsche em texto póstumo de 1884, o caminho da sabedoria seria o percurso das etapas de sua própria obra, assim tripartida:

Na primeira delas, [fase camelo] deve-se venerar, obedecer e aprender melhor que qualquer outro, reunir em si todos os ideais que nos merecem veneração, deixando-os combaterem entre si. É uma época em que se carrega o mais pesado e em que vivemos num certo ascetismo do espírito. Numa segunda etapa, [fase leão] quebra-se esse coração que venera, no próprio momento em que se encontra mais ligado. Clama-se por independência e por um espírito livre. Através de uma viagem pelo deserto põe-se em causa tudo o que até então se mostrara objecto de respeito. Por último, [fase criança] chega o tempo da grande decisão, em que se verifica se se é ou não capaz de uma atitude verdadeiramente afirmativa que acabe por aprovar tudo. Doravante não existe nenhum Deus ou ser humano acima de nós, mas actua-se enquanto criador (SANTOS, 1993, p. 15-16).

Mas, o que tem esta maravilhosa espécie de parábola a ver com a formação de professores na atualidade?

A propósito de relacionar as “três metamorfoses do espírito” à questão da formação de professores no âmbito das atuais políticas educacionais, me remeto inicialmente a Sylvio Costa (2005):

Burro (ou camelo) - são os animais do deserto (niilismo). Carregam, carregam com fardos até o fim do deserto. O burro tem dois defeitos: o seu Não é um falso não, um “não” do ressentimento. E, ainda mais, o seu Sim (...) é um falso sim. Julga que afirmar significa carregar, assumir (DELEUZE, 1990, p. 30 apud COSTA, 2005, p.1257).

Se o burro ou o camelo estão aqui associados ao deserto, é porque fizeram e fazem de suas vidas essa enfadonha, cansativa e triste travessia, movida por uma *vontade de nada*, isto é, justamente por essa disposição que caracteriza o niilismo. Este, por seu turno, alimenta-se do ressentimento e estagna-se na paralisia (COSTA, 2005, p. 1270-71).

Em artigo intitulado *De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)*, Costa (2005) se apóia no “duplo” Deleuze-Nietzsche para tratar do “mal-estar que acompanha os educadores contemporâneos”.

Se me ateno especialmente a esse texto é por dois motivos: o primeiro é porque falo de dentro do mal-estar docente na condição de uma subjetividade-profissional imersa numa “(...) certa esquizofrenia, suscitando desorientação, sofrimento e desamparo” (COSTA, 2005, p. 1259), como que espírito camelo frente à condição da cultura e da educação.² Meu discurso não tem, portanto, pretensão de *verdade* como se espera de quem fala de dentro do sistema educacional, da posição institucional de uma universidade pública e por meio de um processo de comunicação cientificamente validado.³ O segundo motivo é porque concordo com a tese do “mal-estar docente”, ou seja, com o

suposto de que “o mal-estar acompanha os educadores contemporâneos” em vista das ambigüidades da profissão professor (COSTA, 2005) e devido a mecanismos de desprofissionalização docente que estão sendo acionados pelas políticas educacionais (VERÍSSIMO, 1999, 1999a; MARQUES, 2000, 2001).

No texto *Autonomia ou flexibilização: atual dilema profissional docente* (MARQUES, 2000), considere os efeitos das políticas administrativas e sociais, sobretudo das políticas educacionais dos anos de 1990, sobre a autonomia das instituições e dos professores, nos seguintes termos:⁴

- o tema da autonomia tem sido recorrente na proporção mesma do avanço das tendências de flexibilização das relações de trabalho, de privatização, desestatização e/ou “publicização” das instituições públicas, no contexto da reestruturação administrativa do Estado neoliberal;

- estas tendências atingem o sistema de educação e seus profissionais conforme orientações e diretrizes dos mega-atores intelectuais mundiais, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Mundial etc.;

- os efeitos destas tendências recaem sobre o estatuto das pessoas, ou seja, das subjetividades-profissionais de professores, técnicos e dirigentes, de modo a aprofundar, sobretudo no que concerne aos professores, uma crise de identidade profissional e/ou um “mal-estar docente”, este entendido como:

(...) o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social. (...) Emprega-se [a expressão *mal-estar docente*] para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança acelerada (ESTEVE, 1995, 97-98 apud VERÍSSIMO, 1999 a, p. 10).

Ao interpretar o percurso do espírito camelo ao espírito leão e ao espírito criança como um compromisso da cultura e da educação – o que “trata-se sobretudo de dar forma ao caos que se é, de conseguir uma harmonia mesmo no seio da multiplicidade (...)” (SANTOS, 1993,

p. 87), tendo a concordar com a idéia de que, no âmbito de um mal-estar da cultura e de um mal-estar docente, “(...) *o exercício da profissão de professor pode transformar-se num deserto*, isto é, em algo insípido, sofrível, doloroso e frustrante, se submetido a valores ou entidades transcendentais, universais, abstratos (O Bem, O Mal, A Verdade, A justiça, Deus etc.)” (COSTA, 2005, p. 1270 - grifo meu).

É que, sob o domínio do medo e da amargura, acovardado, acostumado em apenas repetir - por obrigação, por dever moral, por efeito de sua submissão a toda sorte de “valores superiores” - o que lhe disseram que era sensato, correto, bom, enfim, a seguir de acordo com o rebanho, ele já não possui discernimento do que pode, de suas potências, de suas próprias capacidades inventivas e de criação de valores. Para tanto, teria de abrir-se ao inusitado, ao imponderável, às contingências, à aventura mesmo de viver (e ensinar), o que só se toma possível por meio da experimentação, da criação e da invenção (COSTA, 2005, p. 1271).

Penso que, para os professores, transmutar-se de camelo carregador de fardos à criança trata-se de um combate histórico entre ter *mais autonomia e menos autonomia*, seja em relação ao Estado - às políticas educacionais, ao mercado e à comunidade, mas também em relação às crenças modernas: as crenças religiosas - missionárias ou salvacionistas, morais e tecnológicas - das pedagogias e a fé nos discursos de Verdade das Ciências e das Técnicas.

Com efeito, para entender o combate contra o mal-estar docente à luz das perspectivas da atualidade das políticas educacionais, percebo a necessidade de se pensar a profissão professor relativamente à cultura e à própria educação, pelo viés dialética da (des)qualificação ou lógica da qualidade (MARQUES, 2000), a partir do suposto de que a dialética da (de)qualificação constitui uma lógica que apela de modo recorrente ao mal-estar cultural, institucional e individual pelo sentimento da carência ou da “falta”.

Sobre a especificidade da cultura ocidental contemporânea, por exemplo, Contardo Calligaris (1999) no artigo *Crimes da Cultura do Mal-Estar*,

define o que seria a novidade patológica da nossa cultura: todas as civilizações produzem algum mal-estar, mas a nossa é a única que está fundada no mal-estar. Esse mal-estar significa:

Se sentir inadequado, sofrer com a distância entre nós e os ideais culturais é indispensável para o funcionamento social. Sem esse mal-estar cotidiano, nosso mundo pararia. (...) A cultura quer que mostremos do que somos capazes (CALIGARIS, 1999, p. 8 apud VERÍSSIMO, 1999, p. 10).

O que isso tem a ver com instituições educacionais e com a formação e o trabalho dos professores?

A meu ver, a relação está em que no “processo civilizatório” da modernidade, as instituições educativas, bem como a formação e o trabalho dos professores, têm sido focos recorrentes de (des)desqualificação em função das inadequações a determinados valores e qualidades universais - o que configura uma permanente “crise” de qualidade na educação.

De acordo com Costa (2005), no que diz respeito ao “processo educacional civilizatório” há uma questão original, histórica, que acompanhará para sempre os procedimentos pedagógicos à medida que estes são fruto de uma tradição normalizadora/displinizadora que marcou a pedagogia com um *status* original de “modelização” ou de poder sobre um “outro” a quem falta algo (o ignorante, o não civilizado, o atrasado etc.).

Ocorre que acaba por se formar uma rede de poderes hierárquicos que envolvem saberes e ações prescritivas ou normativas - portanto pedagógicas, entre os que supostamente detêm e os que não detêm o privilégio sobre o discurso da verdade e da qualidade e sobre as práticas de política cultural.

Se a pedagogia, por sua natureza histórica, tem pretensão iluminista, salvacionista ou redentora, temos, pela ordem de (des)qualificados: no âmbito escolar: o aluno (cidadão-trabalhador depositário), o professor (que domina a gestão da ação pedagógica - pedagogia da ação pedagógica), o gestor escolar (que domina a gestão da escola - pedagogia da

gestão escolar). No âmbito extra-escolar: o gestor educacional (que domina a gestão do sistema educacional - a pedagogia do Estado avaliador) e, por fim, as mega-corporações internacionais (que dominam a gestão global dos negócios e do trabalho - pedagogia do capital) e seus sócios financeiros (que dominam a gestão da cultura e da educação global - pedagogia civilizatória supranacional). O amálgama dessa rede que envolve pessoas, conhecimentos e instituições é a globalização da economia, da cultura e das tecnologias de informação e comunicação.

Neste contexto da “cultura do desempenho” ou da “cultura da performatividade”, conforme Lucíola Santos (2004) em seu artigo *Formação de professores na cultura do desempenho*, o “elemento-chave é a análise do desempenho das pessoas e das instituições”. Um contexto “(...) em que a *performance* se toma o ponto central para a ação do Estado avaliador, que está sendo forjada a subjetividade docente vão se configurando novas facetas do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional” (SANTOS, 2004, p. 1145-1154).

Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito sem contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições (SANTOS, 2004, p. 1152). Aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas (SANTOS, 2004, p. 1153).

Para Dalila Oliveira (2004), por sua vez, no texto *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*:

O que temos observado (...) é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo - faltam-lhes condições de trabalho adequadas - quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Estas considerações indicam, por um lado, a necessidade de discussões e pesquisas nos espaços de formação e de trabalho dos professores sobre pelo menos dois âmbitos⁵: *a questão da identidade*, relativa à autonomia dos professores frente ao controle e regulação do Estado - em tempos de descentralização e de diversificação de fontes de financiamento; e *a questão pedagógica*, relativa à autonomia dos professores frente aos saberes dos especialistas, das ciências da educação e das tecnologias de informação e comunicação - em tempos de formação e capacitação continuada em serviço e da modalidade da Educação a Distância. Por outro lado, creio ser preciso uma atitude de suspeita quanto aos sentidos dos valores implícitos e não tão implícitos nas políticas educacionais, sobretudo quanto ao alto grau de expectativa e de valorização histórica, social e político-cultural em torno da figura do professor.

Uma valorização tal desse “que-fazer” pedagógico que, sob os ombros dos profissionais da educação, terminaria por pesar uma enorme responsabilidade *moral*: a de civilizar uma vila, uma coletividade, uma cidade, um estado, um país e, em nossos dias, todo um mundo que inexoravelmente se globaliza (COSTA, 2005, p. 1265).

Sendo assim, penso que para se livrar do “espírito camelo” na atualidade seria necessário um crescente afastamento dos professores da figura do “*performers*” e da “figura de um soldado e de um salvador”, ambas associadas a “figura de um *carregador de fardos*: tanto voluntarismo, tanta abnegação, tanta renúncia e, por que não dizer, tanta culpa...” (COSTA, 2005, p. 1265-1266).

Referências

COSTA, Sylvio de S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro ou camelo. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez 2005, p.1257-1272.

FICHER, Rosa. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa V. (Org.). 2 ed. **Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARQUES, Mara. R. A. Políticas públicas e práticas escolares nos programas de formação de professores. In: CICILLINI, G. A; NOGUEIRA, S. V (Org.). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

_____. **Um fino tecido de muitos fios...** mudança social e reforma educacional em Minas Gerais. Universidade Metodista de Piracicaba -SP, 2000. Tese de Doutorado.

_____. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos de 80 e90: a dialética da (des)qualificação. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**. Porto alegre, v. 17, n. 2,jul./dez. 2001, p. 201-217.

_____. A universidade, o Procap e a dialética da (des)qualificação. **Correio**. Uberlândia, 15 fev. 2001, c. A, p.6.

_____. As crises da universidade e a subjetividade profissional. In: **Boletim da greve**. Uberlândia, n. 4,03 de out. 2005, p.5-6.

_____. Autonomia ou flexibilização: atual dilema profissional docente. In: SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p.219-234.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratrusta**. V. 1. Trad. Alfredo Margarido. São Paulo: Planeta De Agostine, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez 2004, p. 1127-1144.

SANTOS, Laura F. dos. **Educação e cultura em Nietzsche**. Braga: Instituto de Educação/ Universidade do Minho, 1993.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez 2004, p.1145-1157.

VERÍSSIMO, Mara R. A. Autonomia e profissão docente. **Jornal da UFU**. Uberlândia:

_____. O mal-estar da docência e a “crise de qualidade”. *Jornal da ADUFU*. Uberlândia: Impresso Gráfica, 06 de nov. 1999 a, n. 65, p. 10.

Notas

* Palestra de abertura da III Jornada de Educação da UNIARAXÁ - Perspectivas da atualidade: educação, tecnologia e inclusão, ministrada em 17 de maio de 2006.

¹ Professora Doutora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/FACED da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Brasil. mara@ufu.br

² No artigo *As crises da universidade e a subjetividade profissional* (Marques, 2005) interpretei a propósito da última greve das instituições federais, a identidade subjetiva profissional do docente universitário no contexto do neoliberalismo, sob o suposto de uma crise institucional da universidade e de uma crise de identidade do professor universitário.

³ Ressalva corroborada por Rosa Fischer (2002) em *A paixão de trabalhar com Foucault*, que afirma “(...) que para nós, igualmente, o discurso científico é imediatamente associado ao que é verdadeiro, talvez de uma forma mais acentuada ainda, porque se junta a um certo sentimento de inferioridade da maioria da população em relação ao que dizem os *doutores*” (Fischer, 2002, p. 49).

⁴ À época houve intenso debate em tomo do tema da *autonomia institucional*, sobretudo após a apresentação pelo MEC, em 29 de julho de 1999, do Projeto de Lei que dispõe sobre a autonomia das universidades federais e que veio confrontar-se com o Artigo 207 da Constituição, que garante por princípio a autonomia universitária.

⁵ Em Marques (2000), me baseei em Hypolito (1991) para discutir a questão da autonomia institucional e/ou subjetiva-profissional sob três aspectos: 1. *a questão da identidade do professor*; 2. *a questão pedagógica*; 3. *a questão das formas de organização e participação*. Na presente reflexão considero apenas os dois primeiros aspectos.

