

**- XLI -****PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RACIONALIDADE TÉCNICA, A RACIONALIDADE CRÍTICA E A RACIONALIDADE PRÁTICA****Helena Gutoch Garbosa<sup>27</sup>****INTRODUÇÃO**

O presente trabalho surgiu dos questionamentos advindos do projeto de iniciação científica pertencente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UEPG), quando pesquisaram-se os paradigmas existentes no âmbito da formação de professores<sup>28</sup>. Nesse sentido, indagou-se, quais seriam os paradigmas existentes, bem como, qual paradigma encontra-se vigente na atualidade.

Observando os atuais debates sobre a efetivação da gestão democrática nas escolas e a relação desta com o alcance de qualidade educativa, percebeu-se a relevância de investigar esta temática, dada a influência dos processos formativos na prática pedagógica dos profissionais da educação.

A relação direta da formação e, especialmente, da formação continuada, com os processos capazes de gerar mudança, faz com que esteja frequentemente contemplada nas políticas educacionais que nela se apoiam para sustentar processos de reforma. Por outro lado, pesquisas apontam a centralidade da formação contínua na geração de mudanças que partam das próprias instituições escolares, inovações que retratem o movimento analítico-reflexivo dos educadores sobre seu fazer pedagógico num processo crítico-emancipatório.

---

<sup>27</sup> Professora da rede municipal de educação de Ponta Grossa. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). E-mail: helena\_gutoch@hotmail.com.

<sup>28</sup> Tal estudo é parte do trabalho de monografia intitulado, “*Instituto Ayrton Senna: repercussões do Programa Gestão Nota 10 sobre a formação de diretores*”, disponível no acervo da biblioteca digital da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Licenciatura em Pedagogia.

Nesse contexto, o presente estudo intencionou compreender quais são os princípios norteadores dos paradigmas existentes na formação de professores.

O estudo caracterizou os principais paradigmas existentes na formação de professores, a saber, a racionalidade técnica, a racionalidade crítica e a racionalidade prática. Considera-se que o paradigma da racionalidade prática está vigente na atualidade e determina a atuação dos profissionais da educação na escola, pois as ideologias neoliberais para a educação disseminam concepções de regulação por meio da cultura de responsabilização, do ranqueamento do ensino utilizando como instrumento os índices de avaliação. Também, constatou-se que o conceito de reflexão apenas como ato de pensar, visando à resolução de problemas do cotidiano escolar, sem intervenção do Estado, objetivando a manutenção dos interesses do sistema econômico vigente.

## **SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A temática de formação de professores tem ocupado nos últimos anos considerável espaço nas pesquisas que tratam da educação. A emergência de tais estudos se justifica, pois, acredita-se que as ideologias presentes nos processos formativos dos professores refletem e influenciam o cotidiano escolar, já que compreendem determinadas concepções de ensino, de homem, de sociedade e de mundo.

O conceito de formação no âmbito educativo refere-se a um processo de produção e apropriação do conhecimento que pode ocorrer de forma sistemática ou informal, isto é, de maneira institucionalizada por meio de cursos formativos, ou, em meio à troca de ideias com os outros indivíduos.

Entende-se que os processos formativos vivenciados pelos profissionais da educação influenciam não apenas no aspecto profissional, mas também no pessoal e no social, visto que a profissão docente é permeada por relações humanas intensas que envolvem não só conhecimentos teóricos, mas expressam a dimensão afetiva dos sujeitos, quer seja professores ou alunos. Nesse sentido, o objetivo da formação oportuniza a ampliação do conhecimento individual e/ou coletivo e pode ocorrer por meio da capacitação, aperfeiçoamento e/ou por troca de experiências.

A formação pode ser considerada um fenômeno no âmbito da formação de professores, pois consiste em um relacionamento mútuo e intenso entre quem está na posição de formador e quem está na posição de formando. A perspectiva da formação

enquanto fenômeno se justifica também por sua capacidade de gerar mudanças, ressignificações nos sujeitos.

Quando um profissional da educação vivencia processos formativos ou trocas de experiências podem ser esperadas inúmeras reações que contemplam desde a negação frente à formação proposta, ou, confronto, debate devido às diferentes percepções sobre um mesmo objeto de estudo, ou, concordância e aceitação do processo formativo.

Atualmente a formação de professores é vista como um objeto de estudo central que pode refletir em avanços concretos no campo da educação, pois, os processos formativos alcançam muitos profissionais simultaneamente, numa espécie de reação em cadeia. Esse processo pode desenvolver-se em dois grandes níveis: na formação inicial e na formação continuada dos profissionais da educação.

Para Garcia (1999), formação inicial é todo processo formativo educacional que intencionalmente proporciona o conhecimento inicial sobre determinada área, abrangendo vários campos, possibilitando ao aluno afunilar seus interesses sobre determinadas âmbitos do respectivo conhecimento.

A formação contínua é toda formação realizada pelo formado após sua formação inicial, com a finalidade de desenvolver-se pessoal e profissionalmente, tendo melhor desempenho em sua profissão. Esta formação contínua pode ser desenvolvida com assessoria de especialistas de diversas áreas ou mesmo com apoio mútuo e diálogo entre colegas de trabalho.

Quando se propõe momentos de formação, indica-se que o objetivo explícito maior deste processo é a mudança, seja para aperfeiçoamento de técnicas ou para reflexão da prática docente. Em relação à escola e aos professores, entende-se que este movimento é necessário e deve ser contínuo.

Reconhece, portanto, a relevância de projetos formativos para os professores que não se reduzam apenas ao sujeito enquanto indivíduo, mas também como sujeito coletivo, ou seja, pertencente à um grupo, pois oportuniza uma compreensão mais coerente acerca do contexto histórico, social, econômico e político em que a educação se encontra. Também, contribui para a ressignificação das concepções enraizadas nos sujeitos, bem como, da transformação de sua prática pedagógica enquanto profissional da educação.

## PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo do processo histórico mundial (fazendo um recorte a partir do século XX), podemos perceber as transformações no que diz respeito as ideologias que regiam a forma com que se desenvolviam as relações sociais, culturais, políticas e, principalmente, econômicas. Estas transformações se refletiram em todos os setores sociais, dentre os quais, a educação.

Todas as decisões tomadas em nível estatal e/ou governamental podem influenciar, determinar ou até mesmo mudar o direcionamento do trabalho no campo educativo. Pode-se ver manifestado este tipo de movimento quando são eleitos partidos políticos com interesses diferentes e que desfazem ou renovam propostas e programas educacionais.

Assim, as mudanças globais modificam o olhar do Estado sobre o que seria a função da educação, e, conseqüentemente, da escola, do professor e do aluno frente a este novo cenário. Nesse sentido, os princípios neoliberais atingiram a escola transformando-a em uma espécie de “produtora de mão de obra qualificada” para indústria.

Neste movimento de mudanças ideológicas o professor vai perdendo gradativamente sua autonomia, sua identidade enquanto profissional, sua capacidade de optar por um dado projeto de formação humana. Isto é, os fins desejáveis de seu ensino são preestabelecidos e a prática pedagógica encontra-se engessada por mecanismos sutis de controle que determinam já no começo o resultado esperado no fim do processo.

A partir desta problemática buscou-se analisar quais são os principais aspectos que constituem os principais paradigmas de formação docente, a saber, a *racionalidade técnica*, a *racionalidade crítica* e a *racionalidade prática*.

### A Racionalidade Técnica

Compreende-se em Libâneo (2003) que este paradigma de formação tem suas raízes no Iluminismo quando dá total centralidade à ciência, à razão e às teorias. A formação docente nessa perspectiva visa apenas à aplicabilidade de teorias científicas sobre a realidade, colocando o professor como aplicador, nesse sentido, a atividade deste profissional torna-se [...] “sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. (GÓMEZ, 1997, p. 96)

Quando se estabelece a superioridade da teoria em relação à prática, a realidade restringe-se a um mero laboratório para testes de aplicabilidade conceitual. Ao tratar-se da

realidade concreta da vida escolar, a escola torna-se escola-laboratório. Para a sua efetivação são necessários indivíduos que materializem as teorias, logo, nessa perspectiva, acredita-se que o professor é o profissional ideal para o cumprimento de tal tarefa.

A metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da actividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica. [...] Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular (SHÖN, 1993 apud GÓMEZ, 1997, p. 97).

De maneira geral, tais teorias científicas são desenvolvidas por sujeitos alheios à realidade escolar, como pesquisadores universitários que não são do campo da educação, ou, profissionais do terceiro setor que desconhecem a realidade escolar. (CONTRERAS, 2002).

O reflexo da racionalidade técnica na formação de professores, consiste na instrumentalização do processo formativo no qual se perde a capacidade de análise, de criatividade e de reflexão do professor. Este paradigma não exige do professor o pensar sobre a educação, já que se restringe à aplicação de teorias, pois parte do pressuposto que a teoria não falha, pois é científica.

Outra consequência advinda da ausência de reflexão é a perda de identidade docente, pois, perde-se a autonomia ao instrumentalizar o processo formativo, deixando o docente a margem do desenvolvimento de teorias provenientes de pesquisas acadêmicas. Perde-se também a percepção da complexidade da realidade por parte das pessoas que formulam tais teorias científicas, já que são pessoas distantes da realidade escolar.

O paradigma de formação da racionalidade técnica (GÓMEZ, 1997), distancia a concepção da execução. Desse modo, esta formação forma para competências, para o aperfeiçoamento ou capacitação de professores que se apropriarão das teorias utilizando-as (de maneira competente) na resolução de problemas, no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, este processo parte do simples para o complexo, num direcionamento linear de progressão formativa que, primeiramente, se preocupará com “o que ensinar”, ou seja, o domínio dos conteúdos (regras e desenvolvimento) e, posteriormente, “como ensinar”, como aplicar o que foi ensinado. (GÓMEZ, 1997).

Torna-se explícita a regulação/dominação do trabalho do professor introduzida por meio deste tipo de formação, que desconsidera inúmeros fatores presentes e inegáveis a respeito da vida escolar. Segundo Gómez (1997), não só a complexidade marca a realidade

escolar, mas também a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores. Todos estes aspectos evidenciam a arbitrariedade deste paradigma, ao qual fornece uma formação empobrecida e desvinculada do compromisso real da educação, da escola e do professor.

## **A RACIONALIDADE CRÍTICA**

Frente às limitações da racionalidade técnica, pesquisadores do campo da educação engajaram-se em estudos que questionavam, investigavam e desenvolviam pesquisas objetivando a proposição de novas concepções de formação, delineando, portanto, os contornos do que se entende por paradigma de formação na racionalidade crítica. Este paradigma de formação certamente é um desafio a ser conquistado no cenário educacional atual, já que a constituição e o desenvolvimento da formação de professores continuam arraigados ao tradicionalismo<sup>29</sup> educativo.

A racionalidade crítica aponta a necessidade de reconhecer o professor como um profissional da educação envolto em uma realidade social, complexa, incerta, permeada por contradições. Também, pretende que este indivíduo se reconheça como sujeito pertencente e participante desta realidade. Sobre isso, Sacristán (apud Contreras, 2002, p. 75) ressalta:

O docente não define a prática, mas [...], seu papel na mesma; é através de sua atuação como se difundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa [...]. Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos pré-estabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

É por meio de uma formação crítica, permeada de momentos que levem a reflexões, discussões, estudos que o professor perceberá as desigualdades e as injustiças sociais, tendo a possibilidade de compreender as contradições, podendo a partir disto, desenvolver individual e coletivamente práticas pedagógicas transformadoras.

---

<sup>29</sup> Usa-se tradicionalismo no sentido pedagógico historicamente utilizado para formar professores e, conseqüentemente alunos, numa relação de apropriação de conteúdos, memorização e repetição, reiterando assim, a superioridade da teoria sobre a prática.

A formação docente reflexiva permite ao professor entender quais são as suas reais condições, suas limitações e possibilidades. Neste aspecto, pretende-se discutir brevemente sobre a essencialidade da reflexão (pessoal e coletiva) como eixo norteador do paradigma da racionalidade crítica. É possível que movimentos reflexivos se realizem na medida em que estes sujeitos tenham acesso a diversos conhecimentos e discussões que voltam seu olhar às suas atitudes, metodologias, estratégias pedagógicas, em conexão com condições de trabalho e formação.

Isto não significa que o intuito da formação de professores seja desfazer, desvalorizar e/ou desconsiderar tudo o que este profissional educativo desenvolveu e construiu ao longo de sua vida e carreira. Refere-se sim, a questão de proporcionar confrontos com o que “já se é” em relação ao que se pode “vir a ser”.

Todo este processo desejado e proposto pela racionalidade crítica é viabilizado por meio do uso da razão, experiência de vida, saberes docentes, crenças, opiniões, hábitos, cultura, objetiva o movimento reflexivo do professor em relação às suas experiências seja questionando-as, ressignificando-as, desconstruindo e reconstruindo-as novamente, ou até mesmo refutando-as. Desta forma, ao realizar este movimento de “idas e vindas”, do permanente processo de confrontar-questionar-reconstruir, entende-se que este pode ser um caminho possível para que os professores de fato desenvolvam-se e constituam-se como profissionais da educação, como intelectuais críticos<sup>30</sup>.

Juntamente ao eixo da reflexão, a coletividade é fator central na racionalidade crítica. Nesse paradigma, visa-se fomentar a reflexão coletiva (partilhada), por meio da troca de experiências, de opiniões, em outras palavras, [...] “faz-se inevitável assumir a exigência de um processo de construção compartilhada, a adoção de acordos, o intercâmbio de pareceres e interesses e a busca de representações e valores comuns que permitam praticar procedimentos consensuais”. (GÓMEZ, 1999, p. 39).

Conforme Imbernón (2009), percebe-se que os processos de formação que fomentam reflexões partilhadas, consideram a subjetividade do sujeito, suas crenças, suas experiências e todos esses fatores consolidam a identidade do professor enquanto profissional da educação. Essa identidade refere-se ao sentido de autenticidade, de personalidade exclusiva (individual e/ou grupal), da capacidade de olhar para si enquanto

---

<sup>30</sup> Adjetivo dado por Libâneo (2002), para mais detalhes ver o “*Professor reflexivo no Brasil: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?*”.

indivíduo e enquanto grupo, elucidando quais são os princípios que influenciam as atitudes e a prática pedagógica dentro da escola.

A formação docente sob a ótica da racionalidade crítica refuta a ideia de que a identidade só se constitui sob aspectos estritamente singulares, isto é, que ao ter uma identidade, o professor deixa de ser influenciado pela cultura que o rodeia. Compreende-se que este processo ocorre ao contrário, já que no âmbito da escola é possível enxergar não uma, mas diversas identidades.

Isso significa que ao observar-se a escola como uma instituição situada em determinado contexto socioeconômico, com seu quadro de profissionais, com a comunidade a que atende, identifica-se a singularidade, a identidade de tal instituição. Portanto, identidade também tem a ver com a cultura, seja grupal ou individual.

Imbernón (2009) afirma o equívoco de se pensar em identidade docente evidenciando apenas o “eu” do profissional, pois é preciso considerar a construção de uma identidade a partir de todos, a fim de obter avanços na qualidade da educação.

Ao se instituir o princípio do coletivo é possível pensar em novos valores, novas formas de trabalho, novas visões de mundo, produzir novos conhecimentos, partilhar experiências bem-sucedidas, etc., olhando para si enquanto grupo e pensando sobre o que é possível contribuir na transformação da realidade escolar.

Todos estes aspectos que compõem a identidade do professor geram perante ele o seu reflexo, podendo fomentar desejos de mudança sobre o que está vendo ou o sentimento de realização por sua profissionalidade. Porém, não é possível desenvolver a profissionalidade do professor sem dar-lhe autonomia como eixo indispensável para o desenvolvimento profissional docente<sup>31</sup>.

## **A RACIONALIDADE PRÁTICA**

A modernização trouxe em si uma infinidade de produtos, facilidades tecnológicas e disponibilidade de acesso a informações e conhecimentos. Essa gama de conhecimentos gerou na sociedade um olhar mais atento e em certa medida, mais crítico, mais consciente de seus direitos enquanto cidadãos em relação ao que desejavam do Estado e dos governos<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Para mais detalhes, ver Pérez Gómez (2000) “Comprender e transformar o ensino”.

<sup>32</sup> Refere-se aos direitos trabalhistas, expansão de vagas em instituições de ensino, planos de carreira, promoções, acessão, etc. e de caráter humano no que diz respeito ao direito a educação, saúde, saneamento básico, moradia, segurança, dentre outros.

Percebe-se neste movimento a manifestação de princípios políticos democratizantes, ou seja, as pessoas passam a reivindicar direitos, assim como requerem espaço, autonomia, reconhecimento, participação política, serem ouvidos, tomar decisões, desenvolver sua criatividade, etc.

Em Contreras (2002), compreende-se que com o processo de industrialização, modernização e globalização, era inevitável que o Estado se flexibilizasse, pois, perante o novo cenário não mais haveria espaço para autoritarismo, controle extremo e monopólio estatal, entendendo que esta nova sociedade se revoltaria, protestaria e não toleraria opressões explícitas.

Os governantes políticos lançando mão destas reivindicações, utilizam-se das solicitações requeridas pela sociedade, dando uma espécie de retorno perante suas exigências. Porém, utilizando discursos sobre autonomia, democracia, participação, reflexão, qualidade educativa, oportunidade, tomada de decisões, liberdade, profissionalismo, mérito, dentre outros, o poder político desviou semanticamente<sup>33</sup> o significado destas palavras em prol de seus interesses neoliberais.

O Estado neoliberal, utilizando-se deste desejo por um reconhecimento da categoria docente, disseminou um novo discurso: o profissionalismo<sup>34</sup>. Contreras (2002) afirma que as disseminações desta concepção aconteceram simultaneamente ao processo de desqualificação da própria categoria docente. Ou seja, ao tomar cada vez mais para si a responsabilidade pela qualidade da educação, o professor isenta o Estado do compromisso com a educação.

Este fenômeno se manifesta no ensino, quando se amplia a gama de conhecimentos necessários, numa constante especialização dos conhecimentos (afunilando e especializando conhecimentos científicos por meio de cursos de pós-graduação, capacitação, atualização, á exemplo) por parte do professor. Neste sentido torna-se evidente a intenção estatal em neutralizar seu próprio controle. Ao isentar-se de suas responsabilidades, acaba devolvendo sutilmente a categoria docente, a responsabilidade majoritária que cabe ao Estado sobre a educação.

---

<sup>33</sup> Entende-se desvio semântico, como o uso de palavras que caracterizam concepções democráticas emancipatórias, mas que na realidade são usadas apenas como uma espécie de “slogan” para as reais intenções perversas do sistema econômico capitalista neoliberal, ao qual, engana a sociedade com ilusão de que está se vivendo num tipo de igualdade social participativa, porém, a realidade é que continuam a manipular os indivíduos.

<sup>34</sup> Profissionalismo aqui, como conjunto de habilidades específicas de determinado campo, bem como, responsabilidade e compromisso com o “público” a ser atendido (CONTRERAS, 2002, p. 40).

A formação docente neste paradigma é planejada e desenvolvida para instituir e controlar características específicas nas quais estes deveriam se encaixar aos interesses do Estado. Assim, tanto professores como alunos, tornam-se subordinados ao que outros grupos envolvidos no campo educativo decidem sobre os fins educativos.

O professor deste modelo é levado a refletir (assim como no paradigma da racionalidade técnica), sobre a sua realidade, porém, vendo-a como pronta e acabada, sem possibilidades de transformações profundas.

[...] Este processo, típico da chamada sociedade pós-industrial, identifica-se com uma sociedade em que o consumo é cada vez mais especializado, requerendo um sistema de produção flexível [...] requer que as empresas inovem muito mais rapidamente. Para isso, requer-se mais conhecimento intelectual e menos trabalho material, levando à intelectualização do processo produtivo, ou seja, mais reflexividade (auto-reflexividade, automonitoramento dos trabalhadores) (LIBÂNEO, 2002, p. 64).

A reflexão aqui é entendida como o pensamento analítico usado para a resolução de problemas, o que impacta na noção de autonomia configurada como responsabilização por parte do professor e da escola, dos resultados da aprendizagem, cujos objetivos e finalidades são antecipadamente definidos pelo Estado. Assim, mesmo que se dissemine a necessidade deste profissional refletir sobre os objetivos de seu trabalho, os fins dessa reflexividade são contrários a essência de seu valor. Nota-se a individualização do sujeito neste processo reflexivo.

Em termos de controle político, a racionalidade prática, portanto, é muito mais refinada em relação à racionalidade técnica, porém, com seus fins desviados. Essa reflexividade neoliberal pretende que o professor ache soluções práticas dentro da realidade existente, sem alterá-la profundamente. O objetivo da reflexão individual não é promover emancipação docente nem discente, apenas produzir soluções imediatas as situações-problema diárias. Subjuga-se momentos partilhados de reflexividade em encontros docentes, este empobrecimento da função da educação, da escola e do professor é percebido/refletido atualmente por meio da formação contínua docente, ao se ofertar uma formação instrumental.

Torna-se claro a presença do paradigma da racionalidade prática ao serem perceptíveis, por exemplo, **a)** quando no currículo é concebido um processo de produção que decompõe detalhadamente como será realizado o trabalho docente, materializando-se ao serem delimitados os objetivos; **b)** quando os processos educativos são regulados por

meio de diagnósticos avaliativos (internos e externos); **c)** quando os professores são instruídos na formação continuada à aplicabilidade de técnicas para que os alunos aprendam; **d)** quando são utilizados conhecimentos da área de Psicologia para determinar comportamentos aos alunos; **e)** quando é feita imposição de materiais didáticos e paradidáticos direcionando os conteúdos e formas de trabalho docente, etc. (CONTRERAS, 2002).

Sob a pressão de corresponder a tantos índices o professor distancia-se do sentido de sua função social profissional, suas capacidades, habilidades, sua identidade, como também, a visão ampla do ambiente complexo em que está inserido e/ou o “por que” injustiças e desigualdades sociais se manifestam no seio escolar.

Portanto, os professores acabam por defender as ideologias do Estado, sustentando seus pressupostos. O objetivo estatal consiste em que, uma vez inculcada a ideia de que responsabilidade e compromisso perante os mais diversos contextos escolares seriam sinônimo de profissionalismo, a categoria docente não reivindique seus reais direitos, não resistindo, portanto, às desigualdades e injustiças presentes na realidade escolar.

Ao discutir-se sobre tais aspectos, torna-se evidente o perfil de professor que se pretende formar: um proletário educativo, um subprofissional<sup>35</sup>. Ao racionalizar o trabalho do professor, vários fenômenos progressivamente passam a ocorrer, como a [...] “separação entre concepção e execução, a desqualificação e a perda de controle” sobre o próprio trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 35). Estas consequências da racionalização do trabalho discutidas pelo autor são denominadas, de proletarização.

O termo proletarização remete-se à classe operária que é submetida às mesmas organizações sistematizadas e as delimitações dos processos de trabalho legitimados pelo Estado. Entretanto, mais do que uma proletarização técnica na qual se reduz e fragmenta as ações dos indivíduos, há ainda neste contexto, de forma mais perversa, a proletarização da consciência ideológica que coopta as concepções particulares dos professores sobre a prática docente, extinguindo sua opinião e substituindo-a pela ideologia do Estado.

Sobre isso, Contreras (2002, p. 43) acrescenta que o processo de racionalização do trabalho docente, “[...] não só situa os profissionais exatamente no papel de vítimas, mas também no de sustentadores em parte do processo de racionalização e das ideologias da organização para as quais trabalham”.

---

<sup>35</sup> Para Contreras (2002), ao tirar-se a autonomia (dentre outros fatores) do professor por meio da racionalização do trabalho o professor torna-se um subprofissional da educação.

Neste panorama de proletarização docente, o poder burocrático estatal intensifica-se no campo educativo, sob a forma de parâmetros e/ou normativas educacionais que, simultaneamente, emergem como mudanças de cima para baixo (hierarquizadas e sem a participação dos atores escolares) em todos os níveis, até alcançar a realidade do professor e do aluno.

O principal aspecto do processo de proletarização diz respeito à intensificação do trabalho docente. Disto advém a necessidade dos professores correrem contra o tempo para executar todas as tarefas previamente estabelecidas por outros personagens<sup>36</sup> (especialistas, diretores, dentre outros).

Sobre o discurso da liberdade para tomada de decisões, a escola e seus atores vivem a postos de apagar os incêndios, resolver problemas diariamente, sem poderem de fato investir em tempos de reflexão partilhada e principalmente, para cada um exercer a função que verdadeiramente cabe a si (ensino-aprendizagem, gestão de professores, relacionamento entre escola-comunidade, etc.).

O paradigma da racionalidade prática ao mesmo tempo em que visa um perfil específico de professores intenciona também, formar um modelo de aluno da pós-modernidade, o padrão esperado do trabalhador neoliberal. Libâneo (2002) discute o papel da educação no cenário da sociedade contemporânea, como fonte da produção de formação, tecnologia e desenvolvimento econômico. Ou seja, a globalização vê na educação o instrumento ideal para a manutenção do sistema capitalista neoliberal. Portanto, vê-se determinadas características a serem formadas neste aluno-trabalhador, tornando explícita a necessidade do ensino de conteúdos gerais para estudos mais específicos, úteis à produção de conhecimento tecnológico.

Porém, além das características de um perfil científico, técnico e eficiente, a racionalidade prática requer que a formação continuada de professores forme comportamentos específicos em seus alunos-trabalhadores. Ao passo que se forme sujeitos pré-moldados, ocorre na sociedade o fenômeno da exclusão, por meio da seletividade dos indivíduos, gerando um novo processo de marginalização de uma maioria que não possui condições que os permitam competir no mesmo nível de outros sujeitos. Neste novo processo produtivo-tecnológico então, não haverá espaço para:

---

<sup>36</sup> Neste aspecto autores como Contreras (2002), Pérez Gómez (1997) e Libâneo (2003) discutem a grande influência do campo da Psicologia como agente influenciador dos projetos de formação continuada de professores.

[...] para o trabalhador desqualificado, com dificuldades de aprendizagem permanentes, incapaz de assimilar novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho, sem autonomia e sem iniciativa, que é especializado em um ofício de não sabe trabalhar em equipe— enfim, para o trabalhador que, embora saiba realizar determinada tarefa, não é capaz de verbalizar o que fazer (LIBÂNEO, 2002, p. 110).

O paradigma da racionalidade prática vê no professor o sujeito que após ser cooptado ideologicamente, será capaz de formar trabalhador do futuro, o “cidadão” multitarefas, criativo, com habilidades de relacionamento interpessoal, maleável a processos de contínuo aperfeiçoamento, treinamento, que não veja a perversidade do sistema neoliberal como exploração e sim, como oportunidade de ascensão profissional. Segundo Libâneo, há uma crescente demanda pela qualificação do trabalhador, bem como pela elevação da escolaridade, com vistas a delinear um novo modelo de educação que seja “[...] mais flexível, mais polivalente e promotora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais”, para tanto, faz-se necessário também, conforme o autor, o domínio de linguagem oral e escrita e de conhecimentos científicos básicos, além do domínio das “linguagens da informática” (LIBÂNEO, 2002, p. 111).

Expressam-se neste movimento o desvio semântico no que concerne à função educativa anteriormente mencionada, defraudando-se não apenas o objetivo maior da formação docente como também, da própria escola como instituição<sup>37</sup>. Pretende-se que a escola eleve a qualidade do ensino, padronizando-o objetivando a garantia de condições para [...] “a promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado, [...] trata-se de um critério mercadológico de ensino expresso no conceito de qualidade total” (LIBÂNEO, 2002, p. 112).

Em outras palavras, um processo contínuo de formação docente que pretenderá neutralizar injustiças e desenvolver nos professores um processo de naturalização, conformação e aceitação perante as desigualdades sociais.

---

<sup>37</sup> A respeito do conceito de ensino sob a ótica da qualidade total, Libâneo (2002), trata-a como uma formação reduzida a um mercado educacional, a pedagogia da eficiência, da eficácia, da produtividade, da competitividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo intencionou compreender quais são os princípios norteadores dos paradigmas existentes na formação de professores objetivando identificar qual o paradigma de formação docente vigente na atualidade. Considera-se que o paradigma da racionalidade prática tem orientado as políticas educacionais voltadas a formação de professores com o intuito de padronizar concepções de homem, de educação, de sociedade, de cultura, dentre outros. A padronização dessas ideologias acaba por estabelecer os fins da educação, pois atendem ao perfil de cidadão esperado pelo sistema econômico neoliberal, logo, antes mesmo dos professores desempenharem a sua função enquanto docentes, os objetivos de ensino já estão previamente estabelecidos e organizados para manter o sistema econômico atual.

A formação de professores na perspectiva da racionalidade prática fomenta sentimentos de responsabilização nos profissionais da educação e os legitima por meios dos mecanismos de controle como os índices de desempenho e de qualidade da educação, como também a regulação parametrizada pelos instrumentos de avaliação em larga escala. Outro reflexo da racionalidade prática é disseminar a concepção de reflexão como ato de pensar voltado apenas para a resolução de problemas específicos sem considerar o contexto histórico, social e político dos sujeitos.

Atualmente percebe-se os esforços intensos das políticas educacionais para uma homogeneização da formação e da mentalidade do professor por meio dos projetos político-educacionais reformistas, que tendenciam o direcionamento instrumental e localizado das propostas de formação continuada de professores. Também, observa-se a reorganização disciplinar dos conteúdos voltados a determinados conhecimentos expressos nas avaliações que regulam e limitam o trabalho pedagógico.

Assim, entende-se que o paradigma da racionalidade prática que atualmente orienta, estabelece e influencia a prática pedagógica dos profissionais da educação não promove uma formação crítica, analítica, propositiva, emancipatória e democrática, pois desconsidera os professores como produtores de conhecimentos e também como sujeitos que podem contribuir para a construção de uma escola menos desigual, mais acolhedora, orientada por uma concepção de qualidade que visa a formação integral dos cidadãos e que luta em nome daquilo que eles consideram ser decente, humano e justo.

## REFERÊNCIAS

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 15-38.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 53-67.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

ZEICHNER, K. O professor como prático reflexivo. In: **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993, p. 17-28.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2015.