

A CONCEPÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM DOCUMENTOS PRESCRITIVOS

THE CONCEPT OF TEACHING WORK IN PRESCRIPTIVE DOCUMENTS

LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN DOCUMENTOS PRESCRIPTIVOS

GARCIA-REIS, Andréia Rezende¹ 

RESUMO

Este artigo analisa o estatuto do trabalho docente em dois documentos prescritivos de 2015: o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer 02/2015 - BRASIL, 2015a) e a Resolução 02 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). A perspectiva de análise adotada é a do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008), em sua vertente de investigação da rede discursiva em torno do trabalho docente (MACHADO, 2007). Os resultados permitem-nos considerar os documentos como de resistência e de afirmação da docência como trabalho, a ser desenvolvido a partir de uma formação profissional. Além disso, a concepção de trabalho docente neles presentificada é a de ator, diferente de documentos anteriormente publicados.

Palavras-chave: Formação de professores. Trabalho docente. Documentos prescritivos. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

This article reviews the statute of teaching work in two 2015 prescriptive documents: the National Curriculum Guidelines for the Early and Continued Education of Basic Education Teachers (Res. 02/2015 - BRAZIL, 2015a) and Resolution 02 as of July 1, 2015 (BRAZIL, 2015b). The review perspective is that of Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 2006; 2008), in its discursive network research stream around the teaching work (MACHADO, 2007). The results allow us to consider these documents as of resistance and affirmation of teaching as work, to be developed from a vocational training. Moreover, the concept of teaching work presented in them is that of an actor, unlike previously published documents.

Keywords: Teacher Education. Teaching Work. Prescriptive Documents. Socio-Discursive Interactionism.

RESUMEN

Este artículo analiza el estatuto del trabajo docente en dos documentos prescriptivos de 2015: las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Inicial y Continua de Profesores de la Educación Básica (Resolución 02/2015 - BRASIL, 2015a) y la Resolución 02 del 1 de julio de 2015 (BRASIL, 2015b). La perspectiva de análisis adoptada es la del interaccionismo socio-discursivo (BRONCKART, 2006; 2008), en su aspecto de investigación de la red discursiva en torno al trabajo docente (MACHADO, 2007). Los resultados nos permiten considerar los documentos como de resistencia y afirmación de la enseñanza como trabajo, a desarrollarse desde una formación profesional. Además, la concepción del trabajo docente presentado en ellos es la de actor, a diferencia de los documentos publicados anteriormente.

Palabras clave: Formación docente. Trabajo docente. Documentos prescriptivos. Interaccionismo socio-discursivo.

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Juiz de Fora/MG – Brasil.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das pesquisas realizadas no interior do Grupo Interação, Sociedade e Educação –GISE (CNPq/UFJF), mais especificamente na Linha de pesquisa Linguagem e Formação de professores, e relaciona-se ao projeto de pesquisa sobre os documentos oficiais e sua relação com a formação de professores e o trabalho docente, desenvolvido em diferentes frentes nos últimos anos.

Neste texto, apresentaremos a análise referente ao estatuto do trabalho docente nos documentos prescritivos de 2015, ou seja, buscamos investigar como o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer 02/2015 - BRASIL, 2015a) e a Resolução 02 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) concebem o trabalho do professor e seu agir no exercício da profissão docente. Trata-se, portanto, da análise de dois documentos prescritivos, endereçados aos cursos de licenciaturas e às instituições de ensino superior que os oferecem, cujas diretrizes referem-se ao trabalho dos professores formadores e àquele dos futuros professores da educação básica.

Em pesquisa semelhante, Machado; Cristovão (2009) analisam na Proposta das Diretrizes para a formação inicial de professores (BRASIL, 2000) e na Resolução de 2002 (BRASIL, 2002) as competências estabelecidas para o futuro professor, e concluem que o professor desejado é aquele que conseguirá executar as reformas educacionais propostas, um profissional que saiba agir sobre si mesmo e não nas interações em sala de aula e com outros sujeitos, uma ampla redução da compreensão do trabalho docente. Neste artigo, faremos comparações entre os resultados da pesquisa de Machado; Cristovão (2009) e aqueles aqui apresentados, de modo a avaliarmos se as atuais orientações para a formação de docentes estão amparadas numa compreensão mais alargada do fazer educativo, tanto na formação quanto na atuação profissional da docência.

Para o cumprimento dos objetivos estabelecidos, este artigo está organizado em quatro seções. Na primeira delas, abordaremos a relação entre o Interacionismo Sociodiscursivo, o trabalho docente e os textos prescritivos do trabalho educacional; na segunda, expomos os procedimentos da análise empreendida; a terceira seção é dedicada à discussão dos resultados encontrados e, na quarta, tecemos as considerações finais desta pesquisa.

A CONTRIBUIÇÃO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A ANÁLISE DE TEXTOS PRESCRITIVOS DO TRABALHO EDUCACIONAL E O DIÁLOGO COM OUTRAS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Estudos sobre o trabalho docente, empreendidos pelos pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no Brasil e no exterior (MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005; MACHADO, 2007; MACHADO e colaboradores, 2009; MACHADO; LOUSADA, 2013), em diálogo com a clínica da atividade (CLOT, 2006; 2007; 2010) e com a ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004), têm tido o compromisso com o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. O ISD, como ciência do humano (BRONCKART, 2006), toma como objeto de suas pesquisas as condições de

desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas, como as atividades de trabalho, nelas inseridas as de trabalho docente.

Machado (2007) pondera que os múltiplos significados que a palavra trabalho tem assumido ao longo dos séculos revela o acúmulo de valores construídos sócio-historicamente em torno dessa atividade e, com as transformações tanto das relações sociais quanto das formas de organização do trabalho, temos visto surgirem novos valores e uma nova concepção para o termo. Para a autora, as ideias de Marx e Engels no século XIX trouxeram uma compreensão universal e atemporal para o trabalho, segundo a qual:

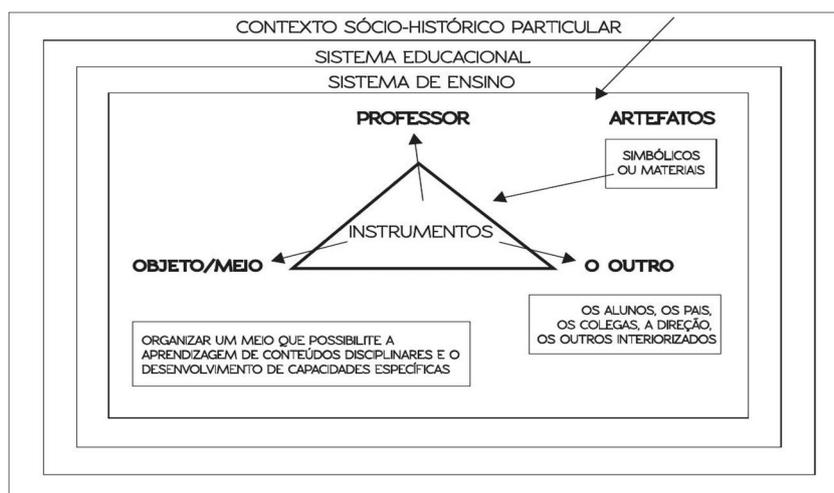
[o trabalho é] condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade. Surge daí a distinção entre [...] verdadeiro trabalho e [...] trabalho alienado (MACHADO, 2007, p. 84).

Assim, a partir dessa concepção de trabalho, podemos considerar, como Machado (2007), que é o verdadeiro trabalho que potencializa o desenvolvimento das capacidades do humano, e, como Bronckart (2006), que o trabalho do professor só mais recentemente tem sido compreendido como verdadeiro trabalho.

Na tentativa de compreender e conhecer mais sobre o trabalho do professor, considerado como opaco por Bronckart (2006), exatamente por não haver muitas pesquisas que buscam descrevê-lo e situá-lo, afirmamos que, contraditoriamente a essa escassez, há uma rede discursiva em torno do trabalho docente². Ou seja, muitos são os manuais, as prescrições, os currículos, as propostas curriculares, as orientações educacionais que tratam do trabalho docente, no entanto, o que se percebe é que ainda existe uma grande distância entre as prescrições e a realidade da atividade docente.

Do mesmo modo que há uma rede de discursos em torno do trabalho docente, há também uma rede de relações sociais, num determinado contexto sócio-histórico, em diálogo com elementos de um sistema de ensino e de um sistema educacional, como afirma Machado (2007), que busca representar essa rede da seguinte maneira:

² Ao assumirmos nossa filiação ao Interacionismo Sociodiscursivo, compreendemos discurso como “a operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas” (BRONCKART, 2006, p. 140). Nesse sentido, discurso seria equivalente à atividade de linguagem e, portanto, muito diversificado.



Machado (2007, p. 92)

A partir do esquema acima, podemos compreender que o trabalho do professor não se limita a “dar aula”, a “ensinar um conteúdo”, a “formar o cidadão crítico”, como muitas vezes lemos ou escutamos em diferentes documentos ou espaços de discussão sobre a atuação profissional do docente. Ao negarmos essa compreensão limitada da atividade docente, reafirmamos, de acordo com Machado (2007), que o trabalho docente

[...] consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu agir integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

Gostaríamos de destacar, da citação anterior, as atividades de planejamento e avaliação, muito diretamente ligadas às atividades do interior da sala de aula e voltadas para ela, de igual modo importantes e necessárias para o cumprimento de objetivos de ensino definidos, mas muitas vezes desconsideradas na carga-horária de trabalho docente ou mesmo menosprezadas, sobretudo quanto ao tempo despendido para sua realização. Outros dois elementos a serem ressaltados são a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades pelos alunos, num processo interacional e particularizado, uma vez que defendemos a escola como lugar de aprendizagem, de estabelecimento de relações entre os sujeitos com o objetivo de ampliação das capacidades e real desenvolvimento de todos que ali interagem, trabalham e convivem. Lugar de transformações e ampliação de nossa humanidade, alcançadas pelas relações interpessoais ali estabelecidas, mediadas pela linguagem. Ainda, faz-se necessário comentar sobre as prescrições, sobre os projetos de ensino mais gerais ou mesmo aqueles produzidos pela própria escola, que fornecem diretrizes, estabelecem metas a serem alcançadas e objetivos de aprendizagem para as etapas de ensino, que exercem um papel importante nas escolhas dos professores, nos encaminhamentos dados e no modo como conduzem as atividades na classe.

Podemos perceber que o trabalho docente envolve um conjunto de atividades que se voltam e alimentam a condução do projeto de ensino no interior da sala aula, no processo de interação entre

alunos e professor. Todas elas demandam uma série de capacidades docentes (STUTZ; CRISTOVÃO, 2013) e proporcionam a profissionalização e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (MACHADO, 2004). Portanto, consideramos a atividade profissional docente como trabalho, tanto a atividade dos professores da escola básica quanto à dos professores formadores.

Os diferentes discursos e os diferentes elementos tanto do sistema de ensino quanto de outras esferas sociais a que estão submetidos o trabalho do professor também estão presentes no trabalho do professor formador, que embora tenham diferenças consideráveis entre si, possuem semelhanças, na medida em que os dois colaboram para o desenvolvimento de outros sujeitos (MACHADO, 2009). Por isso se faz importante o empreendimento de pesquisas também sobre o trabalho do professor formador e sobre os textos que prescrevem a atividade formativa, para que possamos compreender as especificidades do gênero profissional docente (SOUZA-e-SILVA, 2004) em espaços de formação profissional, como algumas das pesquisas que temos coordenado (GARCIA-REIS, 2017; GARCIA-REIS; SILVA, 2018).

A percepção do campo da formação de professores como um campo em que se configura uma luta de forças e muitas tensões (GATTI, 2013; BRASIL, 2015a) nos faz pesquisar ações de linguagem de diferentes sujeitos com intuito de investigar a compreensão do trabalho docente nelas incorporada. Acreditamos que os discursos produzidos em torno da formação e do trabalho docente, sejam eles institucionais ou não, são representativos das significações (BRONCKART, 2006; 2008) construídas para essa profissão, significações essas que carecem de questionamentos, revisão e ressignificações.

Nesse sentido, refletir sobre o papel e o estatuto da linguagem nas relações de trabalho é fundamentalmente relevante. Uma das teses do ISD é a de que a linguagem desempenha um papel central no agir e no desenvolvimento humano (BRONCKART, 2005), por isso muitas pesquisas a ele filiadas (MACHADO, 2004; MACHADO, 2007; MACHADO, 2009) propõem a análise das ações e dos discursos em situações de trabalho. Uma vez que a atividade de linguagem, empiricamente manifestada na forma de textos, tem como função primordial a significação e a construção de sentidos (BRONCKART, 2005), estudar os textos produzidos sobre trabalho permite estudar as significações propostas por eles a seu respeito.

Além disso, os textos têm o poder de configurar as ações humanas, de construir modelos de agir, de formatação do agir (MACHADO, 2009; BULEA, 2010), assim como de tratar das dimensões do agir (BULEA, 2010). Os textos sobre o trabalho docente e sobre a formação docente podem contribuir, então, para provocar transformações na forma de agir dos professores formadores e, conseqüentemente, dos professores formados, ou para a manutenção dos modelos de agir desses atores (MACHADO, 2009).

Segundo Machado; Bronckart (2005, p. 187), os textos prescritivos seriam aqueles que delineiam o trabalho, “que incidem sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas, etc.” São textos compostos por regras, normas, programas e procedimentos reguladores das ações, que geralmente têm origem institucional e, justamente por isso, são considerados como tarefa atribuída. Textos como esses são elaborados anteriormente à realização das tarefas, prescrevendo o que o trabalhador deve fazer. Neste artigo, os textos analisados – o Parecer das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015a) e a Resolução 02 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) – são documentos que tratam da formação de professores no Brasil, instituindo normas, carga-horária, objetivos e outras questões pertinentes aos cursos de formação de licenciados. O Parecer é um texto elaborado por membros do Conselho Nacional de Educação, descritivo, argumentativo e também prescritivo; já as Diretrizes dão origem ao Parecer, têm caráter essencialmente prescritivo e cuja autoria é institucional, no caso em questão, o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Destacamos a relevância de pesquisar documentos que prescrevem o trabalho do professor justamente porque eles constroem significações sobre esses trabalhadores e sobre o trabalho que exercem e, nesse sentido, contribuem para a manutenção de tais significações ou para questioná-las, possibilitando a construção de outras. Essas significações, por sua vez, reforçam ou contradizem aquelas dos próprios profissionais da educação, que podem construir identidades profissionais de concordância ou discordância com a prescrição da atividade profissional dos documentos. As prescrições, textos produzidos coletivamente e gerados também a partir de significações coletivas, vão construindo as significações individuais, servindo às vezes como guias para as formas de ação dos atores diretamente envolvidos.

Como defendem Machado; Lousada (2013, p. 40),

Assim, as produções textuais seriam o meio pelo qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem que os indivíduos se situem e julguem cada contribuição particular para a realização das atividades sociais.

Essa construção se faria nas atividades sociais, reguladas e mediadas por interações verbais, por um agir comunicativo, em negociações permanentes (frequentemente conflituosas) entre as avaliações do outro e a representação que o indivíduo tem de si mesmo, negociação essa que geraria a sua transformação contínua. [...] o desenvolvimento dos trabalhadores também se realizaria pelo confronto entre as representações que os textos de cada um constroem sobre o seu próprio agir ou do outro e os textos produzidos por avaliações externas.

Pesquisas de referência teórico-metodológica no ISD (MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005; MACHADO, 2007; MACHADO e colaboradores, 2009; MACHADO; LOUSADA, 2013) e cujas análises têm tido interfaces com a clínica da atividade (CLOT, 2006; 2007; 2010) e com a ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004) têm revelado a importância da investigação de documentos prescritivos do trabalho docente para a compreensão dos papéis atribuídos a essa profissão e também das restrições ao trabalho a ser desenvolvido. Tais restrições, como apontou Machado (2009), não podem impedir as ações de intervenção educacional, por mais que tenhamos que nos adaptar e realizar a transposição didática para a obtenção de resultados positivos.

A compreensão da atividade de ensino como trabalho e o compromisso com o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores da educação que têm assumido as nossas pesquisas requerem de nós a investigação de textos prescritivos na busca de analisarmos como esses textos interpretam as condutas humanas e como essas interpretações são neles expressas, uma vez que elas permitem a construção de significações sobre esse trabalho. Na próxima seção, vamos expor os procedimentos de análise adotados na investigação dos textos prescritivos já mencionados.

OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para o cumprimento do objetivo principal de analisar o estatuto do trabalho docente nos dois textos selecionados, seguimos os seguintes procedimentos: (i) levantamento do contexto de produção e de circulação dos documentos, ou seja, sua história, sua inserção social, seus produtores efetivos e seus destinatários mais específicos (MACHADO; LOUSADA, 2013); (ii) leitura e análise dos documentos a partir das questões e dos objetivos da pesquisa, destacando fragmentos em que as palavras professor, docente, formador, professor formador, trabalho docente e outras correlacionadas aparecem, selecionando trechos em volta dessas palavras para análise mais detida; (iii) em seguida, a partir dos aportes da Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005; BRONCKART, 2006), procedemos a uma reinterpretação das estruturas frasais selecionadas, em busca de respostas às questões propostas, visando interpretar os comportamentos humanos e suas propriedades.

Acreditamos que a compreensão do agir docente poderá trazer contribuições tanto para o campo da formação dessa profissão quanto para o campo das intervenções formativas nos ambientes educacionais de nível básico. Assim, como o agir é mais dificilmente capturável, adotamos a análise dos discursos que se referem a esse agir, tomando como procedimentos de análise a semântica do agir, a qual passamos a abordar.

Assumindo coerência com os aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, temos utilizado o termo **agir** em sentido genérico, para indicar qualquer forma de intervenção orientada no mundo. Em relação aos seres humanos que intervêm no agir, denominamos de **actante** qualquer pessoa implicada no agir, de **ator** o actante com capacidades, motivos e intenções, como fonte de um processo, e de **agente** quando não lhe são atribuídas essas propriedades. Assim, para a interpretação linguageira do estatuto do agir docente nos documentos investigados, estamos compreendendo-o como um **agir referente**, um trabalho prescrito aos professores formadores e administradores de instituições de ensino que oferecem cursos de licenciatura, numa primeira instância e, conseqüentemente, voltado a um segundo agir referente, os egressos desses cursos, **trabalho** este que pode ser decomposto em **tarefas**, que por sua vez podem ter a forma de uma **cadeia de processos**, constituída por **atos** e/ou **gestos** (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005; BRONCKART, 2006).

Temos adotado ainda, para a interpretação desse agir, as categorias de **atividade**: quando o agir revela-se coletivo, e de **ação**: quando o agir revela-se individual. A partir de então, esta rede de noções aqui apresentada pode ser acrescida de três planos: (i) o plano motivacional: em que distinguimos os **determinantes externos**, de ordem coletiva, dos **motivos**, razões para o agir individuais e interiorizadas; (ii) o plano intencional: em que distinguimos as **finalidades**, de ordem coletiva e socialmente validadas, das **intenções**, fins do agir de uma pessoa particular; (iii) o plano dos recursos: em que temos os **instrumentos**, artefatos concretos ou modelos do agir presentes na sociedade, os **instrumentos psicológicos**, aqueles já apropriados pelos actantes, e as **capacidades**, recursos mentais e comportamentais de uma pessoa particular (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005; BRONCKART, 2006; MACHADO; LOUSADA, 2013).

Uma vez já explicitadas as categorias de análise, passamos à análise propriamente dita do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais

do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015a) e da Resolução 02 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), na seção seguinte.

A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

A adoção de uma perspectiva descendente (BRONCKART, 2006; MACHADO; LOUSADA, 2013) de análise dos documentos prescritivos da formação e do trabalho docente leva-nos a considerar o contexto sociointeracional em que foram produzidos, quem são seus produtores, a quem se destinam preferencialmente, quais suas intenções comunicativas, entre outros aspectos.

A segunda década dos anos 2000 tem sido marcada por uma série de mudanças sociais, políticas e educacionais no Brasil. Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, Impeachment da presidente Dilma com um golpe político apoiado pela grande mídia brasileira e vitória nas eleições do candidato de extrema direita foram alguns dos textos e acontecimentos deste período. Assim, compreendemos a Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015b) como um texto de resistência, de valorização da formação e do trabalho docente, de defesa da dimensão profissional dessa atividade, ou seja, um documento que visa garantir direitos aos trabalhadores da área educacional, tanto no contexto da formação quanto no contexto do exercício docente.

De acordo com o próprio Parecer 02/2015 (BRASIL, 2015a), desde 2004, diferentes comissões foram constituídas no interior do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a finalidade de promover estudos sobre a formação de professores. Em 2012 e, posteriormente, em 2014, as comissões foram recompostas e definiram como meta de trabalho a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs). Em 2013 e em 2014, a Comissão Bicameral de Formação de Professores, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, apresentou minutas das DCNs para serem amplamente discutidas com diferentes setores educacionais, como secretarias, associações representativas, instituições, fóruns, além de especialistas e pesquisadores da área. Em seguida, num contexto de fortalecimento da valorização da formação e do trabalho docente, somado à aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), cujas metas 15, 16, 17 e 18 tratam explicitamente dessas questões, o Parecer 02/2015 e a Resolução 02/2015 foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Os dois documentos, portanto, são ações de linguagem institucionais, pois quem os assina são o Conselho Nacional de Educação, no caso da Resolução, e a Comissão Bicameral, formada por conselheiros, no caso do Parecer. Os seus interlocutores mais diretos são, nesse sentido, os diferentes profissionais da grande área da educação, como professores do magistério superior, coordenadores dos cursos de licenciaturas, diretores das faculdades cujos cursos superiores são os de licenciatura, gestores das redes municipal, estadual e federal de ensino, professores em formação inicial e os que já atuam nas escolas em todo o país. No entanto, os responsáveis pelo cumprimento dos princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos da Resolução 02/2015 são, sobretudo, os gestores e professores das instituições de ensino superior.

Pela análise mais detida que realizamos dos documentos, podemos notar que a ação do profissional do magistério da educação básica, denominação da Resolução 02/2015, é compreendida em sua dimensão profissional, para a qual exige-se formação especializada, como verificamos no Art. 2º § 2º:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Como defende Nóvoa (2017), a formação dos professores precisa ser compreendida e efetivada como uma formação para o exercício de uma profissão, ou seja, realizada em contextos universitários, em constante relação e diálogo com a escola básica e os profissionais que ali atuam. Na formação, não podem ser excluídas as dimensões políticas, éticas e estéticas, como em muitos casos parece ocorrer, numa defesa de que somente a formação técnica seria suficiente. Pensar desse modo demonstra desconhecimento das várias facetas do trabalho docente, além de enfraquecer a dimensão profissional dessa atividade. O autor ainda menciona que várias são as tentativas de desprofissionalização da docência, com as quais devemos nos ocupar, para compreendê-las e discutilas em diferentes ambientes, como os baixos salários, as reais condições de trabalho nas escolas, o aumento da burocratização e do controle no exercício profissional.

Ao compreenderem a docência como uma atividade profissional que resulta de uma formação consolidada, os documentos são enfáticos na consideração da formação inicial e continuada como campo de problematizações relacionadas a diferentes aspectos, como aqueles atinentes ao repertório de conhecimento dos professores em formação; aos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; ao desenvolvimento cultural; à prática educacional; à pesquisa; aos sentidos do trabalho na contemporaneidade; aos sentidos de diversidade e igualdade, entre outros. Embora reafirmem a importância de todos esses aspectos estarem presentes na formação dos profissionais do magistério, assumem que tratar a formação de professores a partir dessa amplitude ainda não é uma realidade em nosso país, objetivo almejado pelo Parecer e pelas DCN aqui discutidas.

Assim, acreditamos, como Nóvoa (2017, p. 1131), que “A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico.” Ou seja, formação e trabalho docente estão intrinsecamente relacionados, pois um é mutuamente dependente do outro, assim como também estão relacionadas as significações de um e de outro. Ainda de acordo com Nóvoa (2017, p. 1131), “Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas.” É neste sentido que acreditamos e defendemos a proposta de formação e, conseqüentemente, de trabalho docente trazida pelos dois documentos em análise, pois entendem

[...] que as concepções fundantes para a valorização dos profissionais da educação e, neste contexto, para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, avançam no sentido de concepção ampla e valorização entendida a partir da articulação entre formação

inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho e se articulam a movimentos e discussões históricas que vêm sendo delineados no campo (BRASIL, 2015a, p. 8).

Como já discutimos na seção de procedimentos metodológicos, adotamos nesta pesquisa a Semântica do Agir (MACHADO; BRONCKART, 2005), a fim de clarificarmos qual é o estatuto do trabalho docente presente nos documentos em questão. Daremos ênfase no agir posterior aos documentos, ou seja, **no segundo agir referente**³, aquele a ser desenvolvido pelos egressos dos cursos de licenciatura, após a conclusão do curso, na atividade profissional docente. Na tentativa de compreender qual é o papel atribuído aos professores, nos detivemos a dois trechos mais especificamente em cada um dos textos analisados. No Parecer do CNE (BRASIL, 2015a), trata-se da seção 2.2 Egresso da formação inicial e continuada e nas DCN (BRASIL, 2015b), trata-se do Capítulo III Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada, que abrange os artigos 7º e 8º. O conteúdo dos dois trechos é praticamente idêntico, diferindo-se somente na forma de organização característica de cada um dos gêneros textuais: no Parecer, a organização é em parágrafos e tópicos numerados em algarismos romanos e nas DCN, a organização se dá por meio de artigos. Tanto o artigo 7º das DCN quanto a parte inicial da seção 2.2 no Parecer mencionam princípios a partir dos quais a formação deva se constituir, além de apontar, em seguida, as diferentes características e dimensões a serem consideradas pelos Projetos Pedagógicos dos cursos, alinhados ao Projeto Pedagógico Institucional para as licenciaturas e ao Plano de Desenvolvimento Institucional.

Já nas dimensões a serem contempladas pelos Projetos Pedagógicos dos cursos, percebemos que o estatuto atribuído ao trabalhador da docência, egresso da licenciatura, é o de **ator**, ao sinalizar que o curso de formação deverá abranger atividades em que os licenciandos possam desenvolver, executar, acompanhar e avaliar projetos educacionais; ou ainda que desenvolvam ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, o agir referente de um egresso licenciado configura-se por um agir coletivo, com motivos e intenções que o levam a agir, a partir da apropriação de instrumentos tanto concretos quanto psicológicos.

As dimensões são seguidas – nas DCN, pelo Art. 8º, e no Parecer, por 13 tópicos – pelas aptidões do egresso dos cursos de formação inicial em nível superior, aptidões essas redigidas por diferentes verbos com estatuto de atorialidade, como **atuar** com ética e compromisso; **trabalhar** na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano; **promover** e **facilitar** relações de cooperação; **participar** na gestão das instituições de educação básica; **estudar** e **compreender** criticamente as diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros. Novamente, consideramos que o estatuto atribuído ao egresso dos cursos de licenciatura pelos documentos em análise pode ser compreendido pela sua atorialidade, cuja atividade docente não se limita a executar as tarefas que lhes serão atribuídas, como agente, mas sim como ator que poderá fazer escolhas educacionais a partir de sua formação.

Nas definições do perfil do egresso, o agir profissional é compreendido ora como atividade, em sua dimensão coletiva, e ora como ação, em sua dimensão individual, pois os verbos que quase

³ Consideramos como o primeiro agir referente tanto os professores formadores das instituições de ensino superior quanto os gestores co-responsáveis pela organização dos cursos, como coordenadores e pró-reitores, por exemplo.

sempre introduzem os incisos do Art. 8º são tanto de processos mentais, relacionados aos sentimentos, pensamentos e percepções: dominar, compreender, identificar; quanto comportamentais, relacionados a comportamentos fisiológicos ou psicológicos (HALLIDAY, 1994): participar, relacionar, trabalhar, por exemplo. Esse resultado revela-se diferente daquele encontrado por Machado; Cristovão (2009), na análise da Proposta de Diretrizes e da Resolução de 18 de fevereiro de 2002, quando as autoras verificam uma especificação detalhada ao agir cognitivo do professor, revelado por meio de competências a serem conquistadas na formação, descritas por verbos de processo cognitivo, como compreender, conhecer e dominar, por exemplo.

Outro aspecto que podemos considerar como um avanço das atuais DCN (BRASIL, 2015b) em relação às últimas, vinculado aos resultados de Machado; Cristovão (2009), é a dimensão da criticidade nelas presente, ao apontarem como perfil do egresso uma postura crítica com relação às próprias DCN e a outras determinações legais. De acordo com as autoras, não há, naqueles documentos, a enumeração de competências voltadas à figura de um professor crítico e reformulador dos preconstitutos sociais do contexto educacional, mas tão somente a um agir executor daquela proposta, ou seja, o professor desejado é aquele que executará as reformas propostas.

Quanto aos recursos para o agir, notamos semelhanças entre a análise aqui apresentada e a de Machado; Cristovão (2009), uma vez que há menção (i) aos artefatos sociais a serem utilizados no trabalho docente, como “V – relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2015a, p. 26); e (ii) aos instrumentos psicológicos a serem apropriados e às capacidades a serem desenvolvidas, como “VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BRASIL, 2015a, p. 27), assim como também demonstraram as autoras. Por outro lado, a história do *métier* e o gênero da atividade docente⁴ não são mencionados, denunciando, mais uma vez, o desconhecimento da realidade do trabalho docente.

Ainda assim, acreditamos no potencial formativo e nos avanços para o campo da formação de professores trazidos pelas DCN de 2015 e pelo Parecer, cuja publicação a antecedeu. Embora presenciemos pouca menção às especificidades do verdadeiro trabalho do professor, os documentos em análise compreendem a docência como uma atividade profissional, para a qual exige-se formação específica, com aderência e inserção no principal espaço do exercício profissional que é a escola, movimentos formativos que poderão garantir mais proximidade com a realidade desse *métier*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação relatada neste artigo buscou analisar o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer 02/2015 - BRASIL, 2015a) e a Resolução 02 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) no que

⁴ Ver Faïta (2004), indicado nas referências.

concerne ao trabalho do professor e seu agir no exercício da profissão docente. A partir dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, em diálogo com pesquisadores de outras perspectivas também interessados na formação e no trabalho docente, defendemos que em torno desse trabalho há uma rede de discursos que precisam ser compreendidos, discutidos e criticados, para ampliarmos a compreensão dessa atividade profissional.

Os documentos em questão podem ser considerados como documentos de resistência, em defesa da formação e do trabalho do professor, por vislumbrarem uma formação de profissionais com estatuto de atores, já que poderão ressignificar sua atividade a partir das prescrições que lhes são apresentadas e do ambiente específico no qual se encontram, diferenciando-se dos documentos anteriores, do início dos anos 2000, os quais atribuíam aos professores o estatuto de executor das propostas recém-publicadas. Com a pesquisa realizada, identificamos preocupações em torno do desenvolvimento e da valorização profissional dos egressos dos cursos de licenciatura, elementos essenciais em qualquer atividade de trabalho.

Não nos esqueçamos de que o primeiro agir referente tanto das DCN quanto do Parecer são os professores formadores e os gestores das instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura, interlocutores diretos desses textos. Eles serão os responsáveis por elaborarem o projeto institucional das licenciaturas que trará princípios e possibilidades para a elaboração dos projetos pedagógicos de cada um dos cursos, atendendo tanto a demanda local quanto a demanda de formação de cada uma das áreas de modo mais específico. Não somente o trabalho de elaboração desses documentos, mas também o de implementar cursos que realmente tratem a docência a partir de sua complexidade e a partir das reais especificidades desse *métier*. Temos tido o compromisso e o desejo de compreender e promover, tanto em atividades de pesquisa, quanto nas de ensino e extensão universitária, atividades formativas nesse sentido.

REFERÊNCIAS

1. AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. Capítulo 2, p. 35- 53.
2. BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Plano Nacional de Educação**. MEC, 2014.
3. _____. **Parecer CNE/CP 02/2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 2015a.
4. _____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

- graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, 2 de julho. 2015b.
5. BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Conferência inaugural do XIV INPLA**. Trad. Ana Raquel Machado. São Paulo, 2005.
 6. _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
 7. _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
 8. BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-166.
 9. BULEA, E. Um exemplo de pesquisa que focaliza a interpretação do agir em situação de trabalho. In.: BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
 10. CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pró-Posições**, Campinas, v.17, n. 2 (50), p. 19 – 30, maio/ago. 2006.
 11. _____. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
 12. _____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
 13. FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In.: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. Capítulo 3, p. 55- 80.
 14. GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. **Revista Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo – PPG Linguística/ UFJF**. Juiz de Fora - ISSN: 1982-2243, p. 246-260, 2017.

15. GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. C. B. A formação inicial em Letras e o desenvolvimento de capacidades linguísticas por meio dos gêneros textuais. In: CADILHE, A. J; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (orgs.) **Formação docente**: linguagens, práticas, perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
16. GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
17. HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1994.
18. MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-166.
19. MACHADO, A. R.; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor?: Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. **D.e.l.t.a**, [s.l.], v. 2, n. 21, p.183-214, 2005.
20. MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. Capítulo 5, p. 77 – 97.
21. MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In.: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Capítulo 2, p. 31 – 77.
22. MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In.: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Capítulo 5, p. 117 – 136.
23. MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Capítulo 5, p. 117 – 136.
24. MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A.R; ABREU-TARDELLI, L.

- S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e Educação**: O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.
25. MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. especial 1, p. 35-45, maio. 2013.
26. NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, ou./dez. 2017.
27. SOUZA-e-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In.: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. Capítulo 4, p. 81- 104.
28. STUTZ; L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Autoconfrontação na formação inicial de professores: um instrumento para reconfigurar saberes docentes. **Fólio: Revista de Letras**, v. 11, p. 625-649, 2019.

Andreia Rezende Garcia-Reis

Departamento de Educação da UFJF, Ensino de Língua Portuguesa, Formação e trabalho docente.

Como citar este documento: