

DO MÉTODO DO CONHECIMENTO CALCULADO AS COMPETÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE.

Anderson Medeiros¹/UFG
Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães²/UFG

Abstract:

Discusses and it examines the discursive practices of representation of teaching work approaching its construction inside the academic space. Stresses the procedures of this construction as a result of what is called “method of knowledge calculated” and stresses the dynamics of teaching and learning within the remits. Reflects issues of discipline and teaching of history, making a direct approach with scientific work, listing criteria for determining the excess of discursive practices directly caused by the high productivity of academic dictatorship. Adds that the discursive practice is more connected with a sense of research and scientific merit than the effective actions itself and that all representations of teachers' work are tied in a productive process of scientific chain that summarizes the “method of knowledge calculated”. Ends, emphasizing the necessity of an effective symmetry between theory and practice, able to rehearse that the recognition of the representation of teaching work is, is not in poverty of speech, but in the richness of practices.

Keywords: Education; Teaching work; Scientific production.

Resumo:

Discute e critica as práticas discursivas da representação do trabalho docente abordando sua construção dentro do espaço acadêmico. Destaca os procedimentos desta construção como resultado do que se denomina “método do conhecimento calculado” e ressalta a dinâmica do ensino e aprendizagem no âmbito das competências. Reflete questões de disciplina e ensino de história fazendo uma abordagem direta com a produção científica enumerando critérios que determinam o excesso de práticas discursivas provocados diretamente pela ditadura produtivista do academicismo. Acrescenta que as práticas discursivas estão mais ligadas a um sentimento de pesquisa e mérito científico do que ações propriamente efetivas, e que toda representação do trabalho docente esta amarrada num processo produtivo de cadeias científicas que resume o “método do conhecimento calculado”. Finaliza, enfatizando a necessidade de uma simetria eficaz entre o discurso e prática que seja capaz de ensinar que o reconhecimento da representação do trabalho docente não esteja na pobreza do discurso, mas na riqueza das práticas.

Palavras-chave: Educação; Trabalho docente; Produção científica.

¹ Bibliotecário da Universidade Federal de Goiás e aluno do curso de pós-graduação *lato sensu* História Cultural: Imaginário, poder e identidades, da Faculdade de História /Universidade Federal de Goiás (enderbass@hotmail.com)

² Professora da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. (soniademagalhaes@yahoo.com.br)



1 Introdução

Esta explanação possui dois fios condutores: o primeiro considera que as representações do trabalho docente estão mais ligadas as práticas discursivas do que atitudes realmente de efeito transformador; o segundo, que denominamos de método do conhecimento calculado, expõe um dos fatores que levam as práticas discursivas serem elevadas a um cunho produtivo repetitivo, mas que não alcança efetividade.

As representações do trabalho docente, de acordo Charlot (2000), se define como “relação de saber”. Na acepção deste autor, estas relações são sociais, consideradas sob o ponto de vista do aprender, ou seja, a representação do trabalho docente só terá sentido para os indivíduos envolvidos se a relação com o saber sobrepor à relação social. Contudo, a constituição deste saber perpassa por idéias de competências, considerando o conhecimento apreendido por estas relações uma abstração, que inclui reflexão síntese e contexto. Deste modo, parafraseando CUNHA (2007), indagamos: o que é necessário *saber* para ensinar? Que *saberes* devem ser aprendidos/construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada? Investigaremos estas questões partindo de algumas concepções de competências, para em seguida relacionar a representação do trabalho docente com uma reflexão crítica das práticas discursivas provocadas pela política da produção científica.

2 Das competências

Na ampla e quase incompreensível discussão sobre as concepções de competências na atividade docente encontra-se práticas discursivas que buscam apreender este conceito de diversos modos. Interessa-nos aqui apontar algumas dessas acepções e a partir delas localizar um núcleo balizador para se compreender a representação do trabalho docente.

Dias e Lopes (2003) focalizam o conceito de competências no âmbito da teoria curricular, visando desconstruir a estreita relação entre currículo por competências e qualidade do trabalho docente. Nesse sentido as autoras demonstram que o conceito de competência “surge no currículo da formação de professores para instituir uma nova organização curricular, na qual o como desenvolver o ensino pretende ser a questão central.” Deste modo,

“o modelo de competências na formação profissional de professores atende, de fato, à construção de um novo modelo de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, para o professor.” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1171)



Freire (1996) explica a competência do trabalho docente recomendando que para ensinar o professor precisa ter competência pessoal, técnica e política que contemple qualidades como: cuidado com o método e a metodologia que utiliza durante o desenvolvimento de sua atividade e com a estética e ética da sua função, pesquisar o objeto de ensino, respeitar os saberes dos estudantes, aceitar o risco de aderir ao que é novo e rejeitar qualquer forma de discriminação, refletir criticamente na e sobre a prática, reconhecer e assumir que os conhecimentos são históricos, culturais e transitórios.

Tardif (2000, p.4-5) entende competências como uma modalidade prática de utilização de conhecimentos aplicados em situações apropriadas, por intermédio de comportamentos e de atitudes típicas em relação às finalidades da tarefa. Nessa perspectiva, o professor competente é aquele “[...] capaz de utilizar e de aplicar procedimentos práticos apropriados em uma situação de trabalho concreta [...]”.

E numa ótica focada na visão de produtividade, eficiência e eficácia a competência é uma palavra do senso comum, utilizada para julgar se uma pessoa é qualificada a realizar algo. É um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos e habilidades que adquirem valor à organização e valores sociais ao indivíduo (FLEURY E FLEURY 2000, p. 17-33). Desta forma, assume-se que os sistemas de seleção contratam pessoas que têm habilidades necessárias para desempenharem suas funções dentro de uma determinada organização.

As explicações de competências feitas acima para pensar uma definição de competência para ensinar apesar de se diferenciarem em amplos aspectos podem ser abstraídas, com um núcleo no qual a competência deve ser compreendida de acordo e diretamente articulada às finalidades da atividade que vai ser realizada e somente pode ser definida em função dessa atividade.

Com isto em mente retornemos então as perguntas feitas no início: que é necessário saber para ensinar? Que *saberes* devem ser aprendidos/construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada?

Veiga (2002) inquire estas questões tomando por base a Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Seu olhar parte de dois pontos básicos: situar as mudanças do mundo contemporâneo e compreender as perspectivas de análise de formação de professores que oscilam entre o tecnólogo do ensino e o agente social. Seu pensamento posiciona-se positivamente na perspectiva do professor como agente social, opondo a idéia de tecnólogo apregoada pela Lei 9.394/96. Para autora, o tecnólogo,



“centra-se no desenvolvimento para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai se ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade. esquecendo toda relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. (VEIGA, 2002, p. 72)

Na compreensão da autora, o tecnólogo possui atitudes meramente técnico-profissional, coligadas a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica.

A competência, nesta perspectiva, refere-se às formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a seleção de estratégias que fundamentam a organização do processo de ensino/aprendizagem, que têm em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental de currículo.

Veiga (2002) critica esta relação conhecimentos/competências/habilidades básicas para a formação de professores porque fortalece o estilo meramente instrumental dos cursos de formação mediante a dissociação teoria/prática, ensino/pesquisa. Os pontos críticos desse quadro configuram-se na negação do professor cientista e pesquisador, reduzido a um profissional tarefairo, mero executor de atividades rotineiras, acríicas e burocráticas.

Por outro lado, na perspectiva do professor como agente social, Veiga (2002) defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. A formação de professores como agentes sociais ocorre num processo formativo orgânico e unitário. Um dos pilares fundamentais é a formação teórica de qualidade que procura desenvolver-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora o que requer diversos pré-requisitos entre eles a construção de domínios sólidos dos saberes da docência, unicidade entre teoria e prática, a ação coletiva do professor com todo pessoal que atua na escola bem como com todos os processos que contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico, a autonomia entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanente do conhecimento.

Estas réplicas não são satisfatórias para um pensamento que é delineado por uma crítica ao excesso das práticas discursivas, acreditamos que o ato de apontar para uma formação de professor como agente social, é uma tentativa inócua de focar a figura do professor como solução do problema ensino/aprendizagem. Porém, não desconsideramos que



a aplicação desta perspectiva dentro de uma política educacional contextualizada pode resultar em pontos positivos. Nesse sentido concordamos com Nóvoa (1999, p.13),

Não pretendo, obviamente, sugerir uma oposição entre “discursos” e “práticas”, como se estivéssemos perante dois mundos distintos. Bem pelo contrário. Quero demonstrar de que formas os “discursos” induzem comportamentos e prescrevem atitudes “razoáveis” e “corretas” (vice-versa). Mas quero mostrar, também, o modo como eles constroem uma idéia de profissão docente que, muitas vezes, não corresponde à intencionalidade declarada.

Foquemos o olhar agora para a figura do historiador inserido neste círculo de práticas discursivas, competências e representação do trabalho docente não esquecendo o fio condutor do argumento que é “o método do conhecimento calculado”. Para entender esse artifício é preciso buscar sua matriz científica. A produção científica, considerada uma efetiva contribuição à ciência, atende a pelo menos quatro requisitos básicos: julgamento e aprovação pela comunidade científica, publicação em veículo amplamente aceito, inserção nos estoques de informação, e apropriação por um receptor. Dessa forma, a comunicabilidade se torna um item importante do produto científico porque seu reconhecimento como contribuição única é essencial para estabelecer o sucesso de um cientista (GARVEY, 1979). Ora, este argumento é fixo em qualquer meio acadêmico, porém, este sistema rígido, rigoroso, metódico que busca alcançar a plenitude da seriedade no que diz respeito à construção do conhecimento, reduz o pesquisador a uma lógica na qual publicar “é crucial para o estabelecimento da reputação do pesquisador e esta reputação é o capital com que ele conta para obter apoio” (SCWARTZMAN, 1984, p.30). Nesse sentido, o método do conhecimento calculado enumera critérios para uma contagem sistemática de um índice de produção acadêmica, ou seja, a sociedade científica determina o currículo do indivíduo por pontos, contados por sua produção publicada em periódicos, livros, publicações em anais de evento entre outros veículos de informação, para calcular o mérito e o conhecimento do indivíduo. Isso implica dizer que existe uma terceirização no que concerne ao primeiro requisito básico para produção de ciência, ou seja, as equipes dos departamentos das universidades “pararam de julgar por si mesmas o valor de um candidato como estudioso, e passaram a esperar que as editoras decidissem isso” (WATERS, 2006, p.31).

Note que tal conjunto de procedimentos e técnicas deste método estão alicerçados no efeito de justificar e produzir sentido na avaliação do escopo processual do academicismo.



Porém, o que tem isso tudo haver com as práticas discursivas? E como fica a representação docente nesse meio? São duas perguntas que explicitaremos, a partir da figura do historiador e sua função na sociedade como docente.

3 Do professor ao conhecimento da História: elaborando uma breve conclusão

Schmidt (2004) relata que a História como disciplina escolar e sua inserção na educação formal não foi inventada de uma só vez, mas que foi processando gradualmente. Ela utiliza o argumento de Hobsbawn (1998) que diz que todos os regimes fazem seus jovens estudarem alguma história na escola, não para compreenderem sua sociedade ou como ela muda mas para aprová-la, orgulhar-se dela, serem ou se tornarem bons cidadãos. Souza (2008, p. 178) numa tentativa de explicar esse posicionamento de Hobsbawn exorta,

“A história, como inspiração e ideologia, tem uma tendência embutida a se tornar mito de auto-justificação. Não existe venda para os olhos mais perigosa que esta, como demonstram a história de nações e os nacionalismos modernos.” Para o autor [HOBSBAW], é tarefa dos historiadores tentar remover essas vendas, ou pelo menos levantá-las um pouco ou de vez em quando e, na medida em que fazem, podem dizer à sociedade contemporânea algumas coisas das quais ela poderia se beneficiar, ainda que hesite em aprendê-las. E, para tanto, conclui que as universidades constituem a única parte do sistema educacional em que os historiadores foram autorizados e até encorajados a fazer isso. [...] “na medida em que as universidades se tornarem os locais onde facilmente se poderá praticar uma história crítica, uma história que é capaz de ajudar na sociedade contemporânea, os historiadores serão reconhecidos como parte integrante e necessária a essa sociedade” (HOBSBAW, 1998, p.47 apud SOUZA, 1998, p. 178)

Poderíamos completar que a representação do ensino de história para os autores apontados acima só será efetivamente importante para a sociedade se o professor de história “praticar uma história crítica”. Mas qual ambiente que mais propicio sua? Esta é uma indagação concisa aos objetos das práticas discursivas, pois, se pensarmos em lugar de escrita da história segundo Certeau (1982), teria outras indagações: como avaliar uma prática de história crítica dentro da escola? Quem é o ator, ou atores, que avalia uma prática de história crítica?

Por outro lado, Fontana (2004) destaca que a teoria e o método da história não são os objetivos precípuos do ofício do historiador, mas tão somente as ferramentas que empregadas com o objetivo de melhor compreender o mundo em que vivemos e de ajudar outros a entendê-los. Nesse sentido é preciso renovar o instrumental teórico e metodológico para entrar



em contato com os problemas reais dos indivíduos de nosso tempo, dos quais a história acadêmica distanciou os historiadores. Essa crítica feita por Fontana, implica em dizer que na maioria das vezes, a academia produz conhecimento sem partilhá-lo com a sociedade (FONTANA, 2007. p.472)

Esse distanciamento existente entre academia e sociedade, reafirma os excessos das práticas discursivas e o “método do conhecimento calculado”. Note que as práticas discursivas principalmente no que tange a área de educação são produzidas no âmbito acadêmico, que por sua vez, são em sua maioria provocadas para um cálculo produtivo exigido e sistematizado por um método de avaliação e julgamento feito pelos pares que atribui mérito e qualidade científica a estas. Sim, porque o papel da universidade nesta relação leva ao sentido que os pesquisadores “fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem”(NÓVOA, 1999, p 15).

Isso influencia diretamente a concepção e representação docente, em especial o professor de história, que para superar a transmissão “tradicional” dos conteúdos da disciplina de História,

[...] precisa dominar a produção historiográfica, as concepções de História e a concepção observada nos livros didáticos, os temas apresentados, as maneiras de se utilizar os recursos didáticos, e as diversas fontes de pesquisa histórica, bem como sua utilização nas aulas” (SILVA et al, 2008, p.178).

Neste âmbito as concepções de competências e formação docente e práticas discursivas culminam no fator gerenciador do “método do conhecimento calculado” que sintetiza a pobreza de todos esses processos no dilema ensino/aprendizagem e teoria/prática. Compreende-se que a formação de professor situada no âmbito do agente social apontado por Veiga (2002) e nas competências apontadas por Silva (2008), Meghnagi (1998), Tardif (2000, p.4-5), Freire (1996), fomenta uma lógica de julgamento e avaliação centrada na produtividade de discursos que depende da avaliação pelos pares. Ou seja, um professor que trabalha da unicidade teoria e prática esta sujeito a esta lógica que permite sua inserção no grupo e lhe concede o direito de receber as recompensas e benefícios destinados à promoção do progresso científico, pois, a teoria produzida, no âmbito acadêmico, e só seu posicionamento enquanto o profissional não lhe torna legítimo. Não é a toa que os professores atuantes no ensino Médio e Fundamental sofrem atualmente uma crise de ansiedade em querer se envernizar de títulos que lhe dêem legitimidade. Pois, sua aceitação traz embutida a



ascensão na escala social da comunidade acadêmica, já que fazer ciência é um processo essencialmente social.

Nesse sentido qualquer atitude ou ação prática desprovida da chancela acadêmica seria ilegítima e teria pouca efetividade, pois a representação do trabalho docente é inegavelmente aliada a um discurso que se baseia na complexa relação do “método do conhecimento calculado” com as duas perguntas feitas no início deste trabalho: o que é necessário *saber* para ensinar? Que *saberes* devem ser aprendidos/construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada? CUNHA(2007).

No entanto, concordamos com o argumento de Silva (2008, p. 190) de que “o profissional ideal é o professor pesquisador, capaz de aliar sua identidade como difusor de conhecimento com a de produtor de saberes e fazeres”. Nóvoa (1999) avalia esta questão denotando que:

a pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso discurso científico - educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior.

A síntese dessa preleção evidencia que:

a) as práticas discursivas estão mais ligadas a um sentimento de pesquisa e mérito científico do que ações propriamente efetivas, ou seja, todos os discursos que focam a educação estão mais interessados no seu valor entre os pares do que atitudes efetivas e incisivas. Sabemos que recai sobre esta afirmação o ideal de ciência, porém, criticamos este ideal argumentando e reafirmando o que Fontana (2007) retratou: “entre a academia [produtora de ciência] e a sociedade existe um distanciamento que ainda não foi superado”;

b) toda representação do trabalho docente esta amarrada num processo produtivo de cadeias que resume o “método do conhecimento calculado”. Ou seja, não importa qual seja a resposta para o que é necessário saber, e que saber deve ser aprendido na formação do professor, ainda que sejam aprendidos todas competências ideais o professor ainda será escravo das práticas discursivas, que por sua vez esta ligada a um processo de produção que se reduz em si mesmo. Acrescenta-se a isso o fato de que a produção excessiva nsamos junto com Zaid

Então qual seria a solução para este problema?

O fim para essa tirania de avaliação baseada na produção perpassa na revisão dos critérios de conteúdo para aceitação e publicação. Precisa haver uma simetria entre aquilo que



esta sendo produzido e o que esta sendo auferido. É preciso que a academia admita de fato, a emancipação do professor para além, dos seus moldes envernizados, e lhe conceda autoridade e legitimidade sem este ter que se submeter às regras e aos objetivos da alta produtividade. A redundância entre o discurso e a prática deve cessar concomitantemente ao passo que o reconhecimento da representação do trabalho docente não esteja na pobreza do discurso, mas na riqueza das práticas. Também deve ser “dado voz e também direito ao profissional da educação no processo de construção do ensino” (SILVA et AL, 2008, p.191). Também um voto de credibilidade que consiste em evidenciar que o profissional da educação esta pronto para fazer seu trabalho sem manuais de instrução e as algemas de controle produtivo.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. RJ: Forense Universitária, 1982.

CHARLOT, Bernanard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.77-86

CUNHA, E. R. . Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. *Revista Cocar*, Belém, v. 1, p. 31-39, 2007.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000. p. 17-33.

FONTANA, Josep. **A história dos homens**. São Paulo: EDUSC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessárias à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARVEY, William. D. The librarian's role as a social scientist. In: **Communication: the essence of Science**. London: Pergamon, 1979.



HOBSBAWN, E. J. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n.48, p.189-211, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. A política brasileira de publicações científicas: reflexões. **Revista Brasileira de Tecnologia**, Brasília, v.15, n.3, p. 25-32, maio/jun.1984.

SILVA et AL. Relato de experiência: estágio em história. **História Revista**, Goiânia, v.13, n.1, p.177-199, jan./jun. 2008.

SOUZA, Maria Clarice Rodrigues de. A função social do historiador existe? **OPIS**, Catalão, v.8, n.11, p,174-189, 2008.

VEIGA, Ilma Passos. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: **Formação de professores: políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2002. p. 65-93.

WATTERS, Lindsay. **Inimigos da esperança**: publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.