

FORMAÇÃO: O VIÉS DAS POLÍTICAS DE (TRANS) FORMAÇÃO DOCENTE PARA O SÉCULO XXI¹

Dr^a Suze Scalcon*

Resumo: Este texto pretende discutir o modo como a formação docente vem sendo abordada diante das atuais políticas educacionais no contexto da nova reestruturação socioeconômica do capitalismo mundial.

Palavras-Chaves: formação docente - formação de professores - políticas educacionais - políticas de formação

Neste início do terceiro milênio, nós educadores temos vivido no Brasil em meio a uma avalanche de leis, decretos, resoluções e teorias que ao mesmo tempo em que apontam para a adoção de um outro perfil educativo, expressam as influências do novo ordenamento político-econômico assumido pelo capitalismo mundializado. Sendo evidente que, como em outros momentos históricos, a educação não poderia ficar a parte de mais um processo de reorganização do capital na direção do reordenamento de seu sistema produtivo.

Em tal contexto é que aparece um fio condutor que se pretende capaz de paulatinamente, introjetar no discurso e na prática dos professores e, no limite na sociedade, novas idéias a respeito de um preponderante interesse.

Diante desse processo de mudanças temos a educação mais uma vez assumindo o estatuto de “tudo” e, num momento em que a ela é delegada a tarefa de formar homens e mulheres para uma nova vida, agora numa nova ordem e a partir de algumas competências² para o mundo do trabalho.

O viés adotado enquanto deflagrador de uma, então, nova concepção educativa, passa na atualidade pela discussão da formação de professores, pela difusão da idéia de que a formação docente venha a garantir o desenvolvimento do perfil de cidadão devidamente qualificado para dispor a venda sua força de trabalho.

¹ Texto publicado como capítulo de livro in: ALMEIDA, Malu. (Org.). *Políticas Educacionais & Práticas Pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas: Alinea, 2005, v. 1, p. 105-125.

* Professora do Centro de Ciências da Educação da UFSC e Pós-Doutora em Educação suzegs@terra.com.br

² Um estudo sobre a noção de competência é realizado por Ramos, M.N em *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2002.

E, não por acaso que, inegavelmente, muitos tem sido os debates, e em número expressivo as pesquisas, voltadas para a temática da formação a qual, passa a figurar no cenário das discussões educacionais em larga escala, o que leva-nos a perceber que se trata de um fato que apresenta importante significado.

Afinal, a história tem demonstrado que em educação temas quando elevados a condição de centro do debate, principalmente quando oriundos de políticas educacionais, que hoje denominadas de políticas de formação, sempre requerem atenção e cuidados especiais por parte daqueles que sustentam a necessidade de conhecimento do mundo numa versão proficuamente concreta em relação aquilo o que a história vem revelando enquanto explicação do desenvolvimento das condições sociais objetivas pelas quais os homens elaboram e reelaboram a realidade da vida humana.

Posicionamento este, que pode ser melhor expresso nas palavras de Almeida (2003, p.13) “as relações de produção, a materialidade dos elementos determinantes da vida dos homens [...] engendram certas práticas sociais que devem ser compreendidas a partir do conjunto das determinações, quer dizer do concreto”

Mas vejamos como o debate em torno da formação, enquanto o viés das políticas educacionais procura dinamizar a instaurar um novo movimento socioeconômico.

Ao debruçarmo-nos sobre a questão da formação de professores, somos levados, quase que de imediato, a relembrar dos tempos idos da década de 1980, momento em que a discussão da formação de professores começou a ganhar contornos mais expressivos a partir do movimento dos educadores críticos³, bem como, vem a mente o que este movimento representou para o posterior desenvolvimento das pesquisas e das práticas que acabaram por guiar a atividade pedagógica seja na universidade, seja no interior das escolas.

Tal representação tem seu significado assentado numa atitude tanto epistemológica como metodológica cuja tradição mostra que a abordagem dos problemas e desafios postos pela realidade ensejam, no mínimo, uma compreensão contextualizada e articulada dos fatos, fenômenos e tendências e, no limite, enseja lealdade científica, compromisso com a

³ Movimento caracterizado pelo surgimento de uma grande organização nacional de educadores representada pela criação de diversas entidades e associações que aglutinaram professores de diferentes níveis de ensino e especialistas num momento em que, mediante a conjuntura em que o regime militar e suas práticas autoritárias apresentavam marcas de esgotamento e enfraquecimento, crescia a resistência de movimentos sociais e de partidos políticos de esquerda. Ainda, na ocasião a penetração das tendências crítico-reprodutivistas tanto passava a fomentar discussões e críticas econômicas e políticas em torno do papel que a escola vinha desempenhando, como instigaram a análise da educação a partir de seu caráter contraditório.

seriedade com que são produzidos, descobertos e elaborados os conhecimentos por estudiosos e pesquisadores da área.

Desse modo, a necessidade de que sejam a cada vez mais discutidas e analisadas propostas, pesquisas e iniciativas de reflexões em torno da formação de professores no Brasil, enquanto campo de estudo que atualmente vem recebendo acolhida por um número cada vez maior de educadores e pesquisadores, assenta-se na preocupação em torno de uma forte tendência a adesão, na maioria das vezes acrítica, a um conjunto de propostas ou a um ideário pedagógico que vem penetrando nos discursos e práticas pedagógicas e científicas.

A exemplo disso, categorias como identidade profissional, construção de identidades, competências, ensino por competências, currículo por competências, saberes da experiência, saberes profissionais, saberes da docência, profissional reflexivo, professor reflexivo, profissionalização do magistério, prática reflexiva, pedagogia do professor reflexivo, professor profissional, saberes sociais de referência, entre outras tem sido destacadas em diversos fóruns de encontros de educadores, bem como orientado pesquisas, análises e práticas pedagógicas.

Basicamente o aparecimento de tais categorias e focos de análise são originários daquilo que Tardif (2002b) denomina de movimento de profissionalização do ensino o qual se desenvolveu nos Estados Unidos durante as décadas de 1980 e 1990 e, o qual, lança, segundo Tardif & Borges (2001), um forte apelo aos pesquisadores universitários da área de ciências da educação, no sentido de que

se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino. Para os partidários desse movimento é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e suscetível de garantir a legitimidade e eficácia de sua ação. A *profissão médica*⁴ é tomada aqui voluntariamente como *modelo de referência* pelos promotores da profissionalização: como o médico, o professor deve possuir saberes expertos eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para os alunos (Holmes apud Borges & Tardif, 2001, p.13) (grifos meus).

É diante de propostas como esta que aqui levantamos uma preocupação que centrada exatamente no caráter acrítico do modo como este apelo vem sendo assimilado,

⁴ A profissão médica tomada enquanto referência para a formação de professores é abordada por Perrenoud (2002) em um capítulo denominado Construir uma Postura Reflexiva com Sabor de um Procedimento Clínico.

principalmente quando este modelo como diriam os autores acima referidos, encontra-se apoiado nas reformas em curso no Brasil e que consideradas enquanto um prolongamento do já mencionado movimento, mas vejamos-se no que isso consiste nas palavras dos próprios autores.

As reformas atualmente em curso no Brasil se situam no prolongamento desse movimento. Por exemplo, no contexto geral das reformulações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) permitiu o desenvolvimento de políticas públicas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior), os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta de Formação (em nível superior) dos Profissionais da Educação Básica (Decreto, nº 3276, de 6 de dezembro de 1999). Esta última definiu uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil, dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental (realizada em cursos de pedagogia e em escola de formação de professores no Ensino Médio até então), dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (realizada nos programas de licenciatura) (ibid., p.04).

O texto acima transcrito não deixa dúvidas de que esse movimento para o Brasil, aos moldes da formação médica, estaria plenamente de acordo com o que reza, não somente o novo referencial para a formação de professores, mas também com o compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação, ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. Momento em que lá estiveram reunidos representantes dos países mais pobres do mundo e, no qual foram negociados financiamentos em troca de índices elevados de aprovação e permanência na escola de crianças, jovens e adultos. Algo como uma iniciativa de solucionar os problemas relacionados à pobreza via educação.

Quanto a esta situação, ou seja, a ocorrência de uma imposição de imperativos capitalistas, Moraes (2003) pondera que:

Os países exportadores obrigam-se a buscar alternativas que lhes permitam participar do complexo jogo econômico mundializado e a sobreviver à disputa por vantagens competitivas, tornando ainda mais dramática a separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos extensos e profundos sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação (op.cit., p.151).

Por outro lado, é importante destacar que causa estranheza que se julgue, aparentemente, consenso que este novo modelo, este novo referencial educacional, venha a impor-se sem nenhuma resistência num país como o Brasil, uma vez que, historicamente convivemos com inúmeros movimentos de resistência a imposições nacionais e internacionais em termos de políticas educacionais e sociais.

É evidente que está em questão no campo educacional brasileiro uma forte disputa entre os novos paradigmas educacionais e uma concepção crítica da educação, posto que, no contexto em que surgem e, portanto se situam, recebem destaque as determinações históricas neoliberais e pós-modernas, enquanto orientações teóricas que vem sustentando a necessidade de uma (trans) formação do perfil dos educadores em nome de encontro ou do oferecimento de uma nova identidade.

Diante deste quadro e sob tais influências é que atualmente, de modo quase hegemônico, a formação de professores vem sido discutida no Brasil por autores nacionais como Pimenta (2000), Libâneo (2001), Lüdke (2001), Candau (2002), Lelis (2001) e, também por autores estrangeiros, tais como Schön (2000), Tardif (2002a, 2002b), Perrenoud (2002), Morin (2002), Charlot (2000), Gauthier (1998), Nóvoa (1992) entre outros.

Mas, precisemos melhor o espaço social em que a referida disputada passa a se dar e, para tanto, especificaremos o que aqui é entendido enquanto neoliberalismo, pós-modernismo e concepção crítica.

O modelo neoliberal capitalista, o qual tem como referência o liberalismo como doutrina econômico-política, preconiza a defesa e proteção do indivíduo pela lei no âmbito daquilo que lhe é privado: vida, saúde, liberdade e posses. Antecedido do prefixo *neo* este modelo político, em defendendo as liberdades fundamentalmente individuais, economicamente implica em resistência ao controle estatal da economia. Em sua acepção moderna, o liberalismo é tido como a ideologia da burguesia, cujo conceito foi reformulado após a derrota da Comuna de Paris, no sentido de a ele ter sido acrescido as idéias do movimento socialista burguês do qual advieram às denominações neoliberalismo e neocapitalismo.

Epistemologicamente nesta perspectiva o conhecimento é exclusivamente individual, fadado às circunstâncias, parcial e reduzido à percepção imediata e, como diria Duarte

aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para alcançá-la (2003, p.08).

Portanto, deste ponto de vista a sociedade é naturalizada visto que não são consideradas a intencionalidade e a racionalidade do conjunto do social.

Por outro lado, são modificações da base produtiva do sistema capitalista operadas pela chamada terceira revolução industrial que determinam o cenário destes novos tempos regidos por uma nova ordem e que representados por um conjunto de modificações pautadas fundamentalmente na mundialização da economia. Estas mudanças dizem respeito à necessidade inerente ao próprio modelo produtivo de periodicamente redirecionar suas bases em face de esgotamentos provocados por sua lógica interna.

E aqui a referência é feita mais propriamente à crise do modelo Taylorista-Fordista, o qual provocou a inevitável adoção de um outro modelo econômico capaz de substituí-lo em suas bases técnicas e científicas. Ainda, trata-se também da adoção de uma nova ordem que se fundamenta na idéia de modernização e se caracteriza por um conjunto de transformações apoiadas no poder econômico e que procura, agora em escala mundial, reorientar as relações no trabalho, nos serviços, no comércio, no consumo e na sociedade em geral a partir da noção de qualidade total.

Sob tais características neste sistema, também chamado de processo de globalização, surge a exigência de definição de um novo perfil de trabalhador - agora chamado de profissional - que, perante a possibilidade de realização de múltiplas tarefas, preconiza a eficiência, a resolução rápida de problemas, a iniciativa própria, a criatividade e o conhecimento dos mecanismos da produção. Na procura da substituição do modelo anterior, ocorre agora, não só no trabalho industrial, o deslocamento do eixo da rigidez para a flexibilidade, da desqualificação para a qualificação, da fragmentação para a interação. E aqui os meios de comunicação, a informática, a cibernética desempenham papel principal nos processos de transmissão de informações e de interligações dentro de um sistema único cujo fundamento é a unificação dos mercados.

As conseqüências dessa nova ordenação para os países periféricos são particularmente diferentes, posto que, participam deste processo em condições desiguais, significando, em verdade, a redução de oportunidades de trabalho dada a desqualificação

da mão-de-obra e a perda da autonomia por parte dos países pobres. Assim, a contradição do processo de globalização está no fato de que não se trata de uma organização igualitária que propõe a colocação de todos os países numa mesma órbita, mas que, ao propor a recuperação do sujeito total, sugere que as conseqüências sociais não sejam medidas.

No caso do pós-modernismo, o mesmo consiste num fenômeno, entendido como uma nova etapa histórica que sucede a modernidade, algo como um sistema que veicula novas formas de hegemonia cultural e política. Fundamentalmente atrelada ao neoliberalismo e ao neocapitalismo, pós-modernidade ao mesmo tempo em que procura questionar e desconstruir as idéias iluministas, se impõe a partir de concepções de natureza artística, acadêmica, política e econômica que vislumbram uma sociedade de consumo de massa operada pela produção da comunicação altamente informatizada a partir de uma intensa utilização de símbolos e imagens voltados para a intensificação da percepção estética.

Na produção acadêmica é introduzido um sistema de pensamento pautado no que se denominou de crise das ciências em função da divulgação de uma nova racionalidade científica. A denominação crise das ciências ou crise dos paradigmas da razão é atribuída pelo pensamento pós-moderno⁵, a um momento de negação da existência da objetividade científica e da afirmação de uma subjetividade que privilegia o universo privado em detrimento do universo público, passando-se a falar em cultura de massa e não mais em classes sociais.

Especificamente em relação a contraposição à questão da racionalidade preconizada pelo movimento iluminista, Moraes considera que a mesma

tem origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu 'outro', feudal, aristocrático (idem, 2003, p.155).

Do mesmo modo como as concepções neoliberais e neocapitalistas, o pós-modernismo traz como afirma Saviani,

a marca de uma suposta realidade estruturalmente nova, ou seja, uma sociedade nova, isto é, a ideologia neoliberal

⁵ Os elementos essenciais da doutrina pós-moderna podem ser encontrados em Foucault (1970).

tende a situar este período como correspondendo ao período em que a própria estrutura de classe se alterou. Assim não haveria mais a oposição fundamental do capitalismo entre a classe burguesa ou a classe dos capitalistas, de um lado, e o proletariado de outro porque, segundo esta ideologia neoliberal, o capitalismo ter-se-ia socializado (Saviani, 1991, p.19).

Nessa direção é que a lógica do conflito Estado e sociedade civil pretende substituir a lógica da contradição e das vias revolucionárias e, procurando substituir os conceitos de classe e dominação política por movimentos sociais e hegemonia (Holanda, 1992).

Quanto à concepção crítica inicialmente existe uma diferença necessária de ser feita em relação ao significado ou as bases sobre as quais é possível tomarmos a idéia de teoria ou pensamento crítico. Tal necessidade se justifica pelo fato de que, de modo freqüente, presenciamos a utilização da denominação “crítica” em determinados contextos e discursos, bem como outras expressões a ela associadas, que em não explicitando o aporte teórico em que se sustentam, acabam por confundir os leitores e ouvintes menos avisados.

Assim, de um lado temos o que se poderia chamar de concepção crítica, fundamentada nos estudos de Gramsci e, de outro, a denominada teoria crítica⁶ ou Pedagogia Crítica pautada nos estudos da Escola de Frankfurt. Tratam-se de duas denominações que inconciliáveis uma vez que ancoradas em fundamentos teórico-filosóficos, autores e posições pedagógicas distintas (Duarte, 2000),

Embora as duas concepções atreladas a estas denominações partam de um mesmo problema, ou seja: o fracasso das tentativas de revolução no ocidente, Gramsci, na Itália diante da tentativa de levante operário questionou-se sobre a razão do êxito da revolução proletária na Rússia e quanto ao por quê do fracasso na Itália, a escola de Frankfurt pôs a mesma questão diante do fracasso do movimento operário na Alemanha. Conforme Saviani “em ambos os casos, o problema que se punha era o das condições de realização da revolução socialista no ocidente.” (2004, p.13).

Desse modo, e, embora o problema proposto tenha sido o mesmo tanto para as teorizações de Gramsci como para a Escola de Frankfurt, ocorre uma diversificação quanto ao modo de se posicionar quanto a questão do fracasso da revolução no ocidente. O que nas palavras de Saviani, assim é exposto:

⁶ A denominação de teoria crítica, oriunda dos estudos sociológicos da Escola de Frankfurt e, essencialmente vinculadas aos estudos da nova sociologia do conhecimento, tem entre alguns autores representativos desta posição figuras como Walter Benjamim, Basil Bernstein, Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren

os teóricos da ‘Escola de Frankfurt’ consideraram o marxismo como referência básica, mas não suficiente, entendendo que ele deveria ser complementado por outras teorias, fundamentalmente pela sociologia empírica e pela psicanálise. Observo, ainda, que esses teóricos - ao menos é a sensação que me passam - encaram o marxismo de um ponto de vista que eu chamaria de intelectualista, quer dizer, uma teoria que, mercê de sua alta elaboração, buscaria explicar, por assim, dizer, de fora, os problemas postos pela prática social, política, histórica. Por isso, para eles, o marxismo se converteu em *um componente* da ‘teoria crítica da sociedade’ (Saviani, 2004, p.14) (grifos meus).

Com isso, podemos dizer que Gramsci fazia uma leitura mais ortodoxa de Marx e a Escola de Frankfurt levaria em conta certas contribuições do marxismo de forma mais heterodoxa.

Desse modo à concepção de crítica que aqui assumimos é aquela originária, no caso brasileiro, do momento da penetração e influências das teorias crítico-reprodutivistas. Uma concepção de crítica que evoca a teoria o desenvolvimento histórico da humanidade preconizada por Marx e Engels. Portanto, trata-se de um modo geral, da crítica ao modo de produção capitalista apoiada nos mesmos pilares do movimento de revisão do ensino e da pesquisa em Didática e, de um modo específico, à Pedagogia Histórico-Crítica a qual postula que a educação somente pode ser compreendida a partir de seus condicionantes histórico-sociais (Saviani, 1985). Portanto esta é a base do posicionamento crítico tomado enquanto janela na qual nos debruçamos para olhar a realidade.

Uma vez explicitado o que vem ser neoliberalismo, pós-modernismo e uma concepção crítica, esperamos ter deixado um pouco mais clara a idéia de que, inegavelmente, estamos vivendo um momento de disputa entre os novos paradigmas éticos e científicos e uma concepção que se opõe radicalmente à imposição de que estaríamos diante de uma condição única de existência humana.

Mas passemos a abordar agora com mais precisão aquilo o que se pretende questionar em relação ao perfil de formação do educador agora transformado e, mais propriamente vinculado a passagem de “professor a formador” postulada por Phellipe Perrenoud (2002) na obra intitulada *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*.

Este autor ao procurar argumentar quanto a importância do desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte do professor afirma que:

Em última instância, seja qual for seu público, desejamos que todos os professores também se tornem formadores, tanto no caso de criança como no de estudantes mais velhos. Lutar contra a exclusão, contra o fracasso escolar, contra a violência; desenvolver a cidadania, a autonomia, criar uma relação crítica com o saber: tudo isso exige que os professores de todos os níveis transformem-se em *formadores*. Sem dúvida esta é a razão fundamental de privilegiar a postura reflexiva. (idem, *ibid*, pp. 187-186) (grifo do autor).

A idéia desta (trans) formação, por assim dizer, passaria fundamentalmente pelo modo como, do ponto de vista do formador, seriam encaradas questões como: o que no ensino deveria ser priorizado, seu ponto de partida, a aprendizagem, a postura do professor entre outros.

Para Perrenoud (op.cit.) seria importante que os professores venham a possuir uma identidade de formadores, identidade esta que, segundo ao que se pode ler em suas palavras, é caracterizada e expressa em um esquema proposto por Braun (1989) e que reproduzido na referida obra. Este esquema sumariamente assim os diferencia: O professor toma um programa enquanto ponto de partida de seu trabalho dando prioridade aos conhecimentos a partir de uma postura de sábio e entendendo a aprendizagem enquanto assimilação de conhecimentos.

Já o formador, em partindo de necessidades e problemas encontrados na prática, prioriza o desenvolvimento de competências em vista de uma aprendizagem entendida como transformação da pessoa e que operada a partir de uma postura de formador-treinador na direção da autoformação do aluno.

O que se observa mediante ao deslocamento relativo a essas mudanças propostas para a concepção de professor é que tais características - descaracterizadoras - ilustram o que seria uma nova identidade profissional, ao mesmo tempo em que explicitam o conseqüentemente papel a ser desempenhado por eles no interior das universidades e destas pelas escolas, das escolas ao interior das salas de aulas e finalmente chegando aos trabalhadores formados, sujeitos individuais competentes.

Nesta perspectiva, a busca de uma identidade voltada para a adequação da atividade didático-pedagógica do professor aos moldes dos pressupostos do denominado

novo mundo do trabalho e, conseqüentemente para a formação do homem-mercadoria, relaciona-se ao treinamento no aluno - futuro trabalhador - de habilidades e competências, inclusive voltadas para situações como: “saber desenvolver estratégias para manter o emprego em situações de reestruturação de uma empresa” (Perrenoud, 2000, p.02).

Por outro lado, segundo Ramos,

os significados conferidos à noção de competência, independentemente da forma como adquirem materialidade, fundamentam-se em uma concepção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, que reforça o irracionalismo pós-moderno nas suas principais características. (2001,p. 22).

Não restam dúvidas de que a chamada pedagogia das competências, elegida enquanto aporte teórico para escola do século XXI, ao postular a transformação do professor em formador, traz consigo um conjunto de intenções e de determinações que muito mais servem a derrocada desta nova fase do capitalismo e a sua ideologia, do que efetivamente para contribuir na “formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, conforme preconiza as disposições gerais do Capítulo II da LDB nº 9.394/96. Assim, apesar de “a história ter chegado ao fim” segundo o que preconiza Fukuyama (1992) e seus aliados, é que uma grande contradição se expressa, ou seja, aquela que, ao mesmo tempo, anuncia o começo de uma “nova história”.

Entretanto, neste contexto, as políticas de formação docente no Brasil e as reformas, como já foi pontuado no início deste capítulo, estão estreitamente vinculadas a um movimento internacional de profissionalização que não somente diz respeito ao ensino, mas a todas as profissões. Entretanto, para o desempenho do trabalho educativo recebe particular atenção.

Desse modo, o destaque à formação de professores passa a figurar no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.334/96, na qual se aponta a implementação das reformas de ensino no país.

Entendendo que as reformas em curso representam um prolongamento do referido movimento Tardif & Borges consideram que a LDB em vigor possibilitou o desenvolvimento de políticas públicas tais como FUNDEF, Programa de Avaliação dos Sistemas de Ensino, os PCNs e a Proposta de Formação Superior para professores da

Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, afirmando que:

Essas políticas *introduzem* no cenário brasileiro não somente *um novo modo de compreensão da formação de professores* e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica. (Borges & Tardif, 2001, p. 04) (grifos meus).

Nota-se, com isso uma estreita relação com o que reza o Decreto Presidencial n.º 3.276 de 06.12.99 o qual dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica o que, vem para regulamentar os artigos 61 a 63 da Lei nº 9.394/96. Vejamos os artigos 3º e 4º do referido decreto.

Art. 3º - A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudo que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica

[...]

§ 2º - A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

Art. 4º - Os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados:

I – por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;

II – por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas;

Diante do exposto é que destacamos uma das questões consideradas como centro do debate sobre a formação de professores e que tem se apresentado enquanto polêmica na determinação dos novos rumos do ensino, da pesquisa e da formação de um modo geral: a questão epistemológica, a qual congrega o papel da teoria e da prática na formação de professores enquanto um dos pilares da discussão em questão.

Maurice Tardif (2002a) em ponderando sobre esta formação destaca conhecimentos, competências, habilidades e saberes que os mesmos devem ter para o exercício da profissão e, assim postula:

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...] o que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (ibidem, p.113).

Tomando enquanto uma perspectiva importante à posição ocupada pelos atores, agentes ou sujeitos da escola, o autor destaca a subjetividade do professor enquanto tema que deve ser levado em conta quando da realização de pesquisas, uma vez que ela revela um “saber fazer” que lhe é próprio e, cuja natureza situa-se na atividade prática mesma. Assim, as competências, habilidades e o respectivo “saber-fazer” seriam representativos e, ao mesmo tempo, guia para uma espécie de autoformação e, para uma conseqüente profissionalização.

É sob este prisma que aparece uma maneira diferente de encarar a relação teoria e prática, surgindo, inclusive o que Tardif denomina de “epistemologia da prática profissional”. Segundo ele, “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.” (idem, 2002b, p. 255) (grifos do autor).

Com isso o autor deixa claro, a ocorrência de um deslocamento do foco das análises até então realizadas em relação à posição da teoria e da prática na formação de professores. Tomada enquanto concepção epistemológica mais avançada do que aquela preconizada pela unidade teoria-prática e que mediada pelo contexto histórico-social através das diversas modalidades de prática, Tardif, considera que concepções tradicionais apontam o saber enquanto localizado no pólo da teoria o que, implicaria numa atividade profissional, através da qual os professores seriam “aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária [...]” (idem, 2002a, p.119).

Entendendo que a tônica da formação de professores deva concentrar-se na própria prática, esta nova perspectiva também é fortemente caracterizada pelo conceito de prática reflexiva segundo a qual, os professores seriam capazes de realizarem uma auto-reflexão de si e de suas práticas de modo que esta mesma prática seria o lugar original tanto da formação como da produção de saberes relativos à profissão (Perrenoud, 2002b).

Ainda, quanto ao papel da teoria e da prática na formação de professores e, em oposição a estes pressupostos atualmente hegemônicos Morais (2001) considera que estamos vivendo um momento em que diante da prevalência da empíria e da conseqüente marginalização dos debates teóricos, estaria ocorrendo um recuo da teoria. E, parafraseando Burgos (1999), assim afirma:

A celebração do 'fim da teoria' - movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conhecimento corrente de 'prática reflexiva' - se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. (op.cit. p.153).

Mesmo diante de uma utopia há autores que encontram elementos para refletirem a prática pedagógica numa perspectiva crítica, como é o caso de Candau (2002) que, entendendo o pós-modernismo enquanto uma forma de crítica cultural em relação ao conjunto das condições sociais, assim se posiciona:

Partimos do pressuposto de que a crítica pós-moderna oferece elementos importantes para se repensar a pedagogia e a didática na *perspectiva crítica*, no contexto de sociedades cada vez mais marcadas por condições de vida que trazem as marcas da nossa contemporaneidade. Portanto, se trata de trabalhar possíveis articulações e de, sem negar o horizonte emancipador da perspectiva crítica, *incorporar as novas questões que emergem da perspectiva pós-moderna*, com as relativas à subjetividade, à diferença, à construção de identidades, à diversidade cultural, à relação saber-poder, às questões étnicas, de gênero e sexualidade etc. (op cit. p.153) (grifos meus).

Este é um posicionamento que tanto ilustra as influências das idéias pós-modernas e neoliberais atualmente em *voga* nas discussões educacionais e sua aceitação, como chama a atenção para outras questões que poderiam ser problematizadas neste contexto como a natureza da compreensão de concepção de crítica adotada pela autora entre outros.

A discussão da teoria e da prática, não mais a partir de uma perspectiva de unidade, de práxis, como originalmente foi abordada pelos estudos materialistas históricos, coloca aos educadores efetivamente críticos um desafio incalculável, a medida que, a tendência corrente é desvalorizar o papel da teoria sob o julgo de que ela não mais cumpriria seu

papel de condutora e organizadora da prática, uma vez que a experiência se tornaria o “locus” da formação de professores.

Diante disso, podemos ampliar um pouco mais a discussão da teoria e da prática enquanto questão epistemológica relevante para compreendermos o núcleo estruturador da estratégia ideológica que elege a formação de professores enquanto fio condutor-reprodutor do espraiamento das idéias neoliberais e pós-modernas o, que, em última instância, visa a reprodução das relações sociais de exploração.

Na direção do desenvolvimento da idéia acima referida, é bastante ilustrativo o posicionamento de Lelis quando, ao realizar uma discussão sobre o papel da teoria e da prática na formação de professores considera que, “Sob matizes diversas, o que parece ser consenso é a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes” (2001, p. 02).

Ao prosseguir em seu raciocínio fica patente a opinião da autora em relação a importância da literatura internacional para a elaboração de um novo idioma pedagógico e, o que expressa de forma bastante contundente ao afirmar que:

De certa forma, é o texto de Tardif, Lessard e Lahane em 1991 que vem complexificar a lógica conteudista, ao afirmar que a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática, expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos. Este texto contribui para a demarcação de um novo idioma pedagógico na consciência de que a prática profissional está marcada por uma trama de histórias, culturas que ultrapassam a dimensão *stricto sensu* (op.cit., p.12) (grifos originais).

Mas, há um outro importante elemento expresso no pensamento de Lelis e que precisa ser trazido à tona, qual seja, o denominado idioma conteudista o qual atualmente esta autora considera superado. Em seu artigo Do Ensino dos Conteúdos aos Saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico (2001), Lelis realiza um contraponto entre o que ela chama de idioma conteudista, marcado pela hegemonia de uma razão teórica e uma epistemologia da prática.

Curioso é a autora não utilizar com precisão a nomenclatura da teoria a qual se refere. Ao que se sabe a teoria pedagógica que defende que o saber objetivo é o objeto específico do trabalho escolar é Pedagogia Histórico-Crítica e, cujo proponente Dermeval

Saviani em nenhuma ocasião a ela se refere ou já se referiu enquanto pedagogia dos conteúdos ou pedagogia crítico social dos conteúdos.

Assim, a autora utiliza-se da denominação pedagogia dos conteúdos acabando por dar a entender que estaria fazendo uma crítica também à tarefa histórica, e por que não dizer clássica, da escola, ou seja, a transmissão-assimilação do saber científica e culturalmente elaborado no curso do desenvolvimento histórico humano.

Entendemos que a utilização por Lelis da denominação conteudismo indica uma tentativa de reducionismo dirigido a Pedagogia Histórico-Crítica e tem, nos termos em que a autora se refere, a intenção de negar uma teoria que tem importância e ressonância entre educadores dedicados a seu desenvolvimento, mais do que isso é uma teoria pedagógica que já é parte da história da educação brasileira, queira-se ou não.

O que autores como Lelis querem dizer quando consideram um avanço a ruptura com a pedagogia que valoriza os conteúdos? E quais valores estariam sendo defendidos pela pedagogia que valoriza somente a empiria enquanto fundamento epistemológico e núcleo formador da constituição humana?

Na verdade o que não pontua a autora é que a Pedagogia Histórico-Crítica e uma epistemologia da prática sob uma hegemonia pragmática encontram-se em posições políticas diferentes e antagônicas. E aqui afirmamos que são justamente estes dois pólos que se encontram em disputa neste início de século.

Entretanto, vale salientar que a Pedagogia Histórico-Crítica não é mais uma pedagogia que aceita qualquer adjetivação que configure qualquer adição de categorias, elementos característicos, elenco de metas, enumeração de propriedades, seriação de perfis de comportamento desejáveis *a mercê* do mercado mundial. Outro sim é uma teoria pedagógica, em permanente elaboração porque pautada na análise dialética da realidade histórico-social na qual o desenvolvimento humano jamais deixará de coexistir.

No entanto, um retrocesso parece ocorrer quando em já se estando no século XXI e tendo-se superado os pressupostos epistemológicos inatistas, subjetivistas e interacionistas, se insiste em negar que o conhecimento humano decorre das relações estabelecidas entre o mundo natural e social e, que, portanto a relação sujeito-objeto é relação mediada pelo ambiente histórico-social.

Neste contexto é possível perceber que a perspectiva do conhecimento volta a concentrar-se no sujeito enquanto aquele que se constrói por si mesmo, na unicidade de sua

experiência, na sua singularidade e por sua autoria individual e independentemente do lugar de *vive* e de *onde veio*.

Questões Conclusórias

Vislumbrando os rumos da educação para o século XXI, este capítulo pretendeu discutir um dos modos como a formação docente vem sendo abordada diante das atuais políticas educacionais no contexto da nova reestruturação socioeconômica do capitalismo. Para tanto foram levantados alguns elementos presentes no atual debate em torno da formação de professores, a qual vem cumprindo o papel de viés das políticas educacionais na direção da tentativa de dinamização e instauração das novas regras do mercado mundial que apoiadas no núcleo duro da economia política do modo de produção capitalista.

Destacamos o caráter acríptico através do qual vem sendo assimilado o discurso em relação ao transfigurado papel do professor que ilustrado por uma busca de uma identidade propriamente dita. Assim, verificamos que, na verdade o que vem ocorrendo é uma (trans) formação de sua identidade para não dizer da “oferta” de uma nova identidade e de um novo papel a ser por ele desempenhado no mercado educacional.

E, aqui, não se trata de negar a necessidade de que exista um caráter formativo na preparação do professor, trata-se, outro sim, de questionar a formação com caráter ancorado na lógica do treinamento e não mais do ensino.

Trata-se, com isso, de denunciar os moldes desta formação que, a partir de uma concepção fatalista, toma a sociedade como em tendo um desenvolvimento natural e espontâneo e, de contrapor-se aos pilares epistemológicos que sustentam a ilusão de que estaríamos vivendo numa sociedade do conhecimento. Conhecimento este colocado enquanto resultante da prática individual, daquela que não resulta do conhecimento universal e comum a todos os homens: o conhecimento que é de todos e de cada um.

Mas, estamos diante, sim, de uma forte tendência ao abandono da tarefa da escola de transmissão-assimilação do saber histórica e cientificamente elaborado pelo conjunto dos homens e, o qual, verdadeiramente se constitui no núcleo do processo de desenvolvimento do gênero humano.

Neste contexto, o papel da escola para o século XXI tende a ser secundarizado, como já vem ocorrendo diante do modo como o currículo escolar vem sendo entendido, ou seja, amplia-se a abrangência dos conteúdos escolares através da inserção de temas

chamados de transversais que, diga-se de passagem, são temas importantes para a vida humana, mas que somente recebem atenção em momentos precisos, datados e programados. Ao contrário, não são temas cuja discussão se entranhe na prática valorativa da escola como um todo introjetado na ação didático-pedagógica do professor e no cotidiano de sala de aula enquanto elementos mediadores das relações sociais, portanto são temas que, de fato, somente atravessam o currículo escolar sem deixar lembranças.

Mais do que isso, como diria Duarte em relação a função ideológica da denominada sociedade do conhecimento, trata-se de

enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que de essa luta teria sido superada com a preocupação com outras questões 'mais atuais', tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (2003, p.14).

Levamos muito tempo e, muitos esforços foram destinados, para a organização do enfrentamento, através de lutas incansáveis, contra a negação das relações existentes entre educação e sociedade bem como, para o estabelecimento de disputas severas e explícitas quanto a afirmação de um desafio que hoje se coloca novamente aos educadores: o engajamento numa estratégia de resistência ativa contra um modelo político-econômico que se pretende reinar enquanto a única forma de organização social e de existência humana a qual, mais uma vez insiste em fragmentar a unidade histórica existente entre educação e política.

Mas do que isso importa efetuar um contraponto intransigente à solidificação de práticas educativas e científicas pautadas em qualquer tipo de ritual praticista: aquele que começa e acaba em si mesmo.

Finalmente, é preciso destacar que, para a educação brasileira, a importância teórica e prática de uma pedagogia histórica e crítica, encontra-se assentada no fato de que, como teoria, desafia a prática mantendo-se aberta a enfrentamentos e a lições, seja diante de contradições ou de impactos que ela possa vir a sofrer à luz dessa mesma prática. Assim, à medida que uma teoria mantém seu espírito vivo e fundado nas possibilidades do vir a ser do homem no mundo e do mundo do homem, ela pode, sim, apontar para possibilidades de transformações de realidades neste mesmo mundo.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. Pós-modernidade & ciência: por uma história escatológica? Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- Borges, C.M.F & Tardif, M. Apresentação. *Educação & Sociedade*. Campinas: v.22, n.74, pp 01-14, 2001. [SciELO]
- Braun, A. Enseignant et/ou formateur; Paris: Éditions d'organisation. Bussienne, 1989. É. Et Tozzi, M (dir.), *Analysons nos pratiques professionnelles: dossier des Cahiers pédagogiques*, n. 346, setembro, 1996
- Brasil, “Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, In: *A defesa da escola pública frente a LDB*. Publicado pela Seção Sindical dos Docentes da UFSM, Santa Maria: 1997.
- Candau, V.M. Mesa 20 anos de Endipe - A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: *Currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, pp 149-160.
- Charlot, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- Duarte, N. Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- Faulstich, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1970.
- Fukuyama, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.
- Gauthier, C et. Al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- Holanda, H.B. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- Holmes Group. *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing. Michigan: Holmes Group, 1986.
- Lelis, I. A Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, Campinas: v.22, n.74, pp 43-58, 2001. [SciELO]
- Libâneo, J.C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Lüdke, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*. Campinas: v.22, n.74, 2001. [SciELO]
- Moraes, M.C.M. *O iluminismo as avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- Morin, E *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002
- Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- Perrenoud, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: 2002. ARTMED.
- Pimenta, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S.G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 15-34.
- Saviani, D. *Escola e democracia*. 9.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- _____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. *Apresentação*. In: Nosella, P. *A escola de Gramsci*. 3.ed. São Paulo, Cortez, pp. 12-17 , 2004.
- Scalcon, S. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002
- _____. *A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica. (Tese de Doutorado)*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- Schön, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Tardif, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: *Didática, currículo e saberes*. Rio de Janeiro: DP & A, pp.112-128, 2002a.
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000b.