

## O legado do século XX para a formação de professores

Lígia Márcia Martins

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# 1

## O LEGADO DO SÉCULO XX PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>1</sup>

*Lígia Márcia Martins<sup>2</sup>*

A formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Assim, tomarmos a análise dessa temática como tarefa já é, por que não dizer, um primeiro legado do século XX!

Muitas seriam as possibilidades para o tratamento da questão em pauta e, em face dessa amplitude; não obstante levamos em conta a formação de professores como síntese de múltiplas determinações,

---

1 Texto originalmente elaborado tendo em vista participação em mesa-redonda intitulada “O legado do século XX para a formação de professores”, integrante da programação do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Anpedinha), realizado na Universidade Federal de São Carlos de 8 a 11 de julho de 2009.

2 Psicóloga, mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília. É professora do curso de graduação em Psicologia da Unesp, campus de Bauru, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da mesma universidade, campus de Araraquara, e membro do Grupo de Pesquisa “Estudos marxistas em educação”.

elegemos uma delas como eixo a partir do qual possamos analisar *um dos legados* do século XX.

O referido eixo de análise diz respeito à relação entre *formação profissional e atividade produtiva*, ou seja, a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre. Primeiramente, adiantamos que concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos.

Concordamos com o educador Antônio Joaquim Severino ao afirmar que a educação, como prática institucionalizada, isto é, como educação escolar, deva preparar os indivíduos para os domínios necessários ao tríplice universo que rege sua existência concreta. Nas palavras do autor:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (Severino, 2002, p.11)

Sob quais condições, todavia, se processa, na sociedade moderna, a formação profissional dos indivíduos? Seguramente não são as que

contemplam o atendimento dos objetivos prescritos no excerto em destaque, mas, sim, sob condições que convertem de modo avassalador o *trabalho*; em seu sentido marxiano, filosófico, condição ontogenética de humanização; em *emprego*, isto é, em trabalho alienado, e que, em detrimento do pleno desenvolvimento dos indivíduos, encontra no vetor econômico o eixo nuclear de sua estruturação.

## **Dilemas do trabalho educativo: entre a humanização e a alienação**

Sob a égide do modelo econômico social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de *ocupação profissional* (o ideal seria que pudéssemos dizer *trabalho*!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados. Consideramos que um dos legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento dessa contradição.

No tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. Conforme destacamos em outro trabalho (Martins, 2007), o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e

simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados.

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de *sucessivas formas e reformas* pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam nortear, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores.

Ao aliarmos a formação de professores a projetos voltados à universalização da educação escolar, ainda que consubstanciados pelo objetivo de alfabetização, precisamos levar em conta que, em nosso país, esse ideal, como meta do Estado, inexistiu até a década de 1930. E mais, desde as suas origens, despontaram atrelados a um suposto modelo de “modernização” do país, que já pressupunha a *instrução* dos indivíduos para a produção e consumo como uma das condições requeridas à sua implementação.

Os “ventos modernizantes” que marcaram o início do século XX criaram o fértil terreno para as renovações sociais e, dentre elas, no campo educacional, o advento da pedagogia nova. E quais foram os rumos trilhados de lá para cá que e que prescreveram a formação de professores? Para responder a essa questão recorro aos marcos referenciais do século XX apresentados na periodização das ideias pedagógicas no Brasil, elaborada por Dermeval Saviani (2007) em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*.<sup>3</sup>

Segundo esse autor, o século passado foi cenário, em suas três primeiras décadas, da coexistência entre as vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional, com predomínio das segundas. Tais décadas foram profundamente marcadas pelo debate das ideias liberais

---

3 Ao tomarmos a referida periodização como referência, o fazemos a título de elucidação geral do transcurso do século XX, pois a apresentação pormenorizada da profunda análise do autor acerca disso ultrapassa os objetivos e limites deste texto.

que, em seu bojo, advogava a universalização da educação escolar sob ação do Estado e a apologia do seu papel na superação da ignorância dos indivíduos com vista à sua conversão em cidadãos esclarecidos. Foi também, o contexto social dos primeiros sinais de declínio da versão tradicional da pedagogia liberal em direção à sua expressão moderna. Encontrava-se em curso a preparação político-pedagógica das condições para a implementação da pedagogia nova.

Entre 1932 e 1947, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova orquestraram, equilibradamente, a educação no país; equilíbrio, porém, superado entre 1947 e 1961, quando as influências da pedagogia nova tornaram-se predominantes. Não obstante, a mesma década (1960) que marcou o seu auge, marcou também o seu declínio. Profundas mudanças sociais que se faziam presentes (a exemplo da industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da “guerra fria” etc.) gestaram os primeiros sinais de esgotamento do ideário que fora aventado como ícone de uma educação moderna, democrática e humanista.

Ao final das décadas de 1960 e 1970, quando ao modelo taylorista-fordista se contrapõem novos parâmetros de organização e gerenciamento do sistema produtivo, quando a ordem social subjugava-se de modo absoluto aos ditames da acumulação flexível, as demandas pela formação do indivíduo apto a adequar-se a esses novos tempos, obviamente, recaem sobre a educação escolar. No esteio da reestruturação do capital em curso, as ideias da “teoria do capital humano” tornavam-se palavras de ordem. A formação da mão de obra tecnicamente adequada ao perfil dos novos postos de trabalho subjugava, a passos largos, a educação escolar, tanto na prescrição de seus conteúdos, cada vez mais pragmáticos, quanto na prescrição dos seus métodos e técnicas de ensino, cada vez mais enfatizados.

Nas décadas subsequentes e até o final do século XX, verifica-se a ascensão da concepção pedagógica produtivista, no bojo da qual despontam, simultaneamente, o acirramento das concepções tecnicistas e as análises crítico filosóficas acerca dos limites/possibilidades da educação escolar na sociedade do capital, à luz das quais se desen-

volve a visão “crítico reprodutivista”. Mas, também a esse tempo, se anunciam ideários contra-hegemônicos, a exemplo das orientações pedagógicas para uma “educação popular”, da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico-crítica. Tais forças, ainda que nos limites de suas expressões contra-hegemônicas, não deixaram de subsidiar importantes debates no campo educacional e na sociedade civil organizada, expressos em avanços na Constituição de 1986 em relação à educação no país.

No “apagar das luzes” do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina “neoprodutivismo” e suas vertentes, quais sejam, o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neoconstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc.

Enfim, do escolanovismo ao neoescolanovismo, do tecnicismo ao neotecnicismo, do construtivismo ao neoconstrutivismo “vencemos” o século XX (ou fomos por ele vencidos!) acompanhando a vitória da lógica mercantil no campo da educação, que cada vez mais se vê orquestrado pelos organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial e FMI etc.), cujas palavras de ordem foram e continuam sendo: qualidade, produtividade e equidade com a máxima racionalização e otimização dos recursos já existentes (Saviani, 2000).

Nessa mesma direção, Roberto Leher (1999, p.19 e 20), em análise da política educacional imposta por tais organismos, afirma que, por mais paradoxal que possa parecer, o Banco Mundial se converte no “Ministério Mundial da Educação” para os países periféricos, consagrando “a dimensão estritamente instrumental da educação em face da nova dinâmica do capital”. Destaca, ainda, o acelerado recuo dos países que no início da década de 1980 resistiram ao in-

tervencionismo e à imposição do neoliberalismo, que culminou na mais absoluta submissão desses países às imposições dos “Senhores da Educação”, mentores e implementadores das diretrizes do Consenso de Washington.

E no âmbito específico da formação de professores, qual é o saldo dessa história? Como nunca, a importância da formação inicial e contínua desse profissional é conclamada e, como nunca, também, tão esvaziada de sua função precípua, qual seja, a formação de pessoas aptas aos domínios do tríplex universo anteriormente referido.

Nela, o “saber fazer” passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de “competência”. Competência... baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos. Cabe dizer, mesmo, que essa sobreposição apresenta-se com uma roupagem progressista e sedutora, como bem analisam Silva Jr. & Cammarano Gonzáles (2001).

Tais autores, destacando os vínculos entre as reformas educacionais impostas ao final do século XX, a construção de competências e a prática social, colocam em questão a dupla face do modelo educacional presente nas diretrizes educacionais em curso no nosso país: se, por um lado, esse modelo exige a construção do conhecimento por meio de uma prática social, dado potencialmente positivo, por outro, pretere a “base valorativa dessa prática social, que no momento atual, constitui-se predominantemente dos valores econômicos do mercado” (Silva Jr. & Cammarano Gonzáles, 2001, p.32).

Nessa direção, ao destacarem a positividade explícita e a negatividade oculta desse modelo, os autores afirmam a necessária negação da base valorativa sobre a qual se encontra alicerçada a sociedade contemporânea e a formação de seus membros, a determinar “a produção de um modelo de competência às avessas” (ibidem, p.33).

Um modelo, portanto, que se contraponha ao tipo de saber que assume a forma “valor” e que é vendido e consumido como qualquer outra mercadoria. A ser consumido, até mesmo, sob o emblemático *slogan* do “aprender a aprender”, quiçá próprio de quem nunca pode aprender efetivamente, isto é, que não possibilitou aos indivíduos



a conquista da própria autonomia intelectual. E que, igualmente, se contraponha à formação de indivíduos centrada nos ideais de eficácia e otimização das *performances*, voltada para o desempenho pragmático e quantificável.

Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores.

Sem a pretensão de esgotar a análise de tais princípios em toda a sua abrangência, mas visando à síntese de suas expressões no âmbito da formação de professores, vejamos suas manifestações mais expressivas no que se referem ao papel da teoria (entenda-se, dos conhecimentos universais, historicamente sistematizados); às funções da educação escolar, bem como em suas vinculações a um pretenso “novo tempo”, a ser inaugurado pelo terceiro milênio.

## **Formação de professores: para quê?**

Um primeiro princípio que tem norteado a formação de professores, a se colocar em tela neste texto, diz respeito ao *descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade* expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em *concepções negativas sobre o ato de ensinar*, como claramente analisam Moraes (2001) e Duarte (1998), respectivamente. Esses autores, dedicando-se à análise do esvaziamento teórico presente na educação escolar em seus diferentes níveis e formas de organização, convergem na afirmação do irracionalismo como marca da “contemporaneidade pós-moderna”, à luz do qual a construção do conhecimento como forma de decodificação do real, isto é, sua identificação à inteligibilidade da realidade em sua universalidade e concretude passa a ser cada vez mais negada.

O lugar outrora ocupado pela metanarrativa, isto é, por uma teorização objetiva, geral e universal da história, passa a ser ocupa-

do pelas descrições fenomênicas e pelas interpretações consensuais presentes em representações mentais primárias (locais, imediatas e fortuitas) com as quais a realidade passa a ser identificada. Ora, no esteio de tal “paradigma”, o que há de se ensinar na escola? Pela via da desqualificação do saber historicamente sistematizado; conteúdo por excelência do ato de ensinar; nega-se o próprio ato.

A referida negação, todavia, não se instala sem argumentos a seu favor! Dentre tais argumentos, destaque-se a defesa da particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural.

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações.

Em nome dessas transformações, caberá à educação escolar preparar os indivíduos para o seu enfrentamento! Diante de um mundo em “constantes transformações”, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua “transitoriedade”, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da “complexidade do mundo real”.

Tendo em vista essa “preparação”, a resolução de problemas erige-se como exigência básica da educação escolar, de tal forma que a *aprendizagem baseada em problemas* se converte na estratégia azada para a formação de indivíduos “participativos”. Caberá à escolarização oportunizar os meios pelos quais o aluno se coloque como sujeito de sua aprendizagem, entendendo-se que, assim, conseqüentemente, ocupará seu lugar na sociedade de modo “crítico” e “cidadão”.

Aliando-se a esses objetivos, a ênfase recai nas aprendizagens que o aluno realiza a partir de si mesmo, no respeito às suas necessidades

e motivações e nos limites daquilo que identifica como *problema* a partir de um diálogo com o seu contexto. Identifica-se, pois, a formação escolar com o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas.

Todas essas premissas ancoram-se, direta ou indiretamente, na tese emblemática segundo a qual o terceiro milênio transcorrerá à luz de um novo paradigma, delineador de um quadro epistêmico que requer a transformação da relação Sujeito/Objeto em relação Eu/Tu, o princípio da causalidade em finalismo, o conhecimento em autoconhecimento, tal como sinalizado por Boaventura Santos (1988).

O autor supracitado considera que o paradigma científico emergente – entenda-se, pós-moderno – assenta-se na necessidade inadiável de se reconhecer a relação sujeito/objeto na qual um é continuação do outro e, assim sendo, todo conhecimento se revela, também, como autoconhecimento. Nas palavras do autor: “Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão nem antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes dessa mesma explicação” (ibidem, p.67).

No esteio dessas prerrogativas, tornou-se cada vez mais recorrente, ao longo do século XX, o apelo à necessidade de se recriar tanto a escola quanto a formação de professores. Para essa “nova formação”, os destaques centrais recaíram sobre a trajetória de construção da identidade pessoal-profissional, primando pelo objetivo da promoção da “reflexão” e, preferencialmente, da “reflexão crítica” acerca da própria prática.

Consequentemente, a linha distintiva entre a escola como *lócus* do exercício profissional e a escola como *lócus* que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor. As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo*!

Essa diluição, todavia, também ocorre sob um forte argumento, qual seja, a necessária articulação entre *teoria e prática*. Uma articulação, porém, centrada na resolução de problemas práticos imediatos

e o manejo das situações concretas do cotidiano escolar, enfim, que privilegia a *forma* em detrimento do *conteúdo*, deixando implícita a falaciosa frase: “na prática a teoria é outra”!

Por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se *presa fácil* para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD).

Em suma, indubitavelmente a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela no entanto diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade.

## Finalizando...

Penso que para se identificar o legado de um passado, nada melhor do que um olhar sobre o que se anuncia para o futuro. Nessa direção recorro, a título de uma breve ilustração dos legados do século XX para a formação de professores, ao disposto no Documento de Referência para a Conferência Nacional de Educação (Conae)<sup>4</sup> (Brasil, 2009), realizada em abril de 2010. Lembramos que, neste texto, não temos como objetivo a análise completa e pormenorizada do documento, todavia recorreremos a ele para exemplificar, ainda

---

4 Tomamos como base o Documento de Referência para a Conferência Nacional de Educação, posto que até o momento da elaboração deste texto o Relatório Oficial resultante da referida Conferência não havia sido publicado.

que parcialmente, aquilo que se anuncia para a educação escolar do próximo decênio.

O tema central do referido Documento é a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, e encontra-se organizado em torno de seis eixos, a saber: “Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade”; “Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação”; “Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”; “Formação e valorização dos profissionais de educação”; “Financiamento da educação e controle social”; “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”.

Sua elaboração esteve a cargo da Comissão Nacional Organizadora da Conae, instituída conforme Portaria Ministerial n.10, publicada em 3 de setembro de 2008, a quem competiu a proposição e coordenação do processo que, em âmbito nacional, antecedeu a realização da Conferência Nacional de Educação, cujos resultados serão consubstanciados no Plano Nacional de Educação para o próximo decênio.

O Documento de Referência em questão foi objeto de estudos e deliberações em Conferências Municipais ou Intermunicipais, que ocorreram no primeiro semestre de 2009, e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal, realizadas no segundo semestre do mesmo ano. Em face dos objetivos do presente texto, tomamos como dados para a ilustração dos referidos legados excertos do Eixo IV, que trata especificamente da “Formação e valorização dos profissionais da educação”.

A primeira consideração que julgamos digna de nota refere-se à explicação acerca da adoção da expressão *Profissionais da educação*.

O termo *trabalhadores da educação* se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos trabalhadores. Assim, refere-se ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam no campo da educação.

Sob outro ângulo de análise [...] surge o termo *profissionais da educação*, que são, em última instância, trabalhadores da educação,

mas que não obrigatoriamente se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais.

Portanto, dada a maior disseminação do segundo termo, o presente documento usará o de *profissionais da educação*... (Brasil, 2009, p.59, grifos nossos)

O excerto em questão, introdutório ao Eixo IV, anuncia, sem maiores delongas, um claro posicionamento ideológico: a negação de considerações analíticas acerca de uma sociedade que, não obstante as tentativas de mascaramento, continua sendo uma sociedade de classes. Ora, não necessitamos de grandes esforços para reconhecer que a *perspectiva teórica de classes sociais de menor disseminação* em questão é o marxismo.

Proposições dessa natureza são encontradas recorrentemente entre teóricos que advogam os “novos tempos” da pós-modernidade que, ao negarem as explicações objetivas e totalizantes acerca da história, negam também qualquer projeto de superação da sociedade do capital.

Conforme analisamos em momento anterior deste texto, o desprezo contemporâneo às metanarrativas, no que se incluem as análises acerca da propriedade privada dos modos de produção e da alienação que dela decorre, traz em seu bojo todos os riscos de um irracionalismo que se contrapõe à verdade, à ciência e à ação humana capaz de nortear os rumos da história.

Não obstante, em outro excerto encontramos a seguinte consideração:

A fim de contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, uma política nacional de formação dos profissionais da educação garantirá a formação baseada na *dialética entre teoria e prática, valorizando a prática* profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico. (ibidem, p.61, grifos nossos)

Causa-nos no mínimo estranheza uma concepção que, ao afirmar-se dialética, privilegia um dos polos da relação! Tal consideração fere por si mesma a propriedade conceitual que aparentemente visa expressar. Primeiramente, porque a dicotomia teoria *versus* prática, outra coisa não é senão expressão da alienação entre trabalho intelectual e trabalho material instalada pelas relações sociais de produção próprias à sociedade burguesa. Assim, sua real superação não ocorrerá à margem da crítica radical a essa forma de organização social, dado que nos parece abandonado pelos proponentes do Documento, a exemplo do disposto no excerto anteriormente destacado.

A afirmação da dialeticidade entre teoria e prática demanda a compreensão acerca do que seja oposição e contradição. No âmbito do pensamento dialético os opostos não são confrontados exteriormente. Diferentemente, são reconhecidos como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes princípios da lógica dialética, denominado identidade dos contrários (Kopnin, 1978). Em conformidade com esse princípio, afirma-se a unidade indissolúvel entre os opostos, e isso demanda reconhecer a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática.

Ancorado num equívoco conceitual, o excerto em questão revela-se vazio, ou pior, um sutil disfarce para a manutenção das estratégias de defesa dos ideários representativos do “professor crítico-reflexivo”, que, tal como analisado por Duarte (2000), integram a ideologia do “aprender a aprender”. Para esse autor, tais ideários expressam proposições educacionais a serviço do projeto neoliberal “considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX” (ibidem, p.3).

Nossa dedução, na direção do reconhecimento de expressões do “aprender a aprender” consubstanciadas no Documento de Referência, não nos parece injustificada, especialmente se analisamos o disposto na sequência: “essa política deve propiciar o desenvolvimento da capacidade de reflexão, oferecendo perspectivas teóricas de análise da prática, para que os profissionais nela se situem e compreendam,

também, os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que atuam” (Brasil, 2009, p.61-2).

Em momento anterior deste texto, sinalizamos a ênfase conferida a uma suposta necessidade de se “recriar a escola e a formação de professores”. Foi no esteio dessa prerrogativa que despontou a teoria do professor reflexivo, de ampla projeção em nosso país desde a década de 1990. A formação reflexiva de professores tem na “prática” docente o critério de referência em torno do qual o professor, em formação inicial ou contínua, deva construir conhecimentos, problematizar o trabalho docente e buscar as alternativas necessárias à melhoria da educação escolar.

Não obstante tais ideais, uma análise radical das proposições presentes na referida teoria, a exemplo da análise realizada por Facci (2004), em sua obra *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana, evidencia as fragilidades dela resultantes.

Concebendo a formação como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que, em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes. Por essa via, ratifica-se a cotidianidade, o “recoo da teoria” e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam sobremaneira os limites a uma formação escolar verdadeiramente emancipatória.

Nessa mesma direção, são encontradas outras proposições no Documento em questão, a exemplo da defesa de “uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério, pautada pela concepção de educação como processo construtivo e permanente [que assegure, dentre outros, a] implementação de processos que visem à consolidação da *identidade dos professores*” (Brasil, 2009, p.63, grifos no original).



A associação entre valorização do professor e trajetória identitária integra discursos que muito têm em comum com os ideários do “aprender a aprender” que, particularizando os processos formativos, conferem grande destaque às vivências pessoais e profissionais, à história de vida, à construção da identidade etc.

Conforme afirmamos em outro trabalho (Martins, 2007), não consideraríamos esse destaque problemático se a ele não se vinculasse, além da localização no indivíduo daquilo que não depende dele tomado particularmente, severas críticas à escolarização que visa à apropriação dos conhecimentos objetivos, considerada representativa de uma “racionalidade técnica” que “pretere a formação pessoal” e de uma “objetividade” que pretere a “subjetividade”, máximas que corroboram para a ascensão de “considerações negativas sobre o ato de ensinar” (Duarte, 1998, p.86).

Consideramos, ainda, que uma efetiva valorização docente, aliada à construção da *identidade dos professores*, não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da qual resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido. A referida valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores.

Para que isso ocorra, é imprescindível o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas por aquilo que *identifica a profissionalidade do professor*, ou a essência concreta de sua prática social. Tratando-se da atividade docente, muitas são essas capacidades, mas, dentre elas, destacamos especialmente uma, posto considerá-la condicionante das demais, qual seja, a *capacidade para ensinar*.

A valorização do ensino, todavia, também demanda outras adjetivações. A qual ensino, então, nos referimos? Àquele que possa representar acréscimos de valor na direção da “emancipação humana das condições de exploração em que vive a grande maioria dos indivíduos, nas quais se incluem, muitas vezes, os próprios professores” (Martins, 2009, p.470). Destarte, não consideramos sinônimo de

intenção valorativa, estratégias incertas e duvidosas pelas quais os professores possam ser formados, a exemplo da modalidade de Ensino a Distância (EaD), anunciada como “possibilidade” no Documento em tela.

Parece adequado pensar que toda formação inicial deverá *preferencialmente* se dar de forma presencial, inclusive aquela destinada aos professores leigos que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, quanto aos professores de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores de formação em nível médio. Assim, *a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EaD para os profissionais em exercício, onde não existam cursos presenciais.* (Brasil, 2009, p.65-6, grifos nossos)

Não nos “parece adequado” que a formação inicial do professor deva ser presencial! Temos certeza! Tal afirmação, reconhecidamente categórica, não resulta de nenhum tipo de preconceito em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, mas sim da defesa de uma sólida formação a esse profissional, solidez que é requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação profissional.

Por sua vez, a “flexibilização” representada pela modalidade EaD nos convida a um apelo por coerência no próprio discurso educacional hegemônico. Ora, se a “prática” é critério de referência para a formação do professor, como pensá-la externa à escola e à própria sala de aula? Nessa direção, nem mesmo os adeptos das teorias do “aprender a aprender” deveriam advogar a seu favor, dado que, lamentavelmente, não vem ocorrendo.

Ao levarmos em conta a argumentação segundo a qual a formação inicial via EaD deva ocorrer apenas em caráter “excepcional”, bem como para as situações nas quais “não existam cursos presenciais”, somos levados, também, a uma contra-argumentação: tais condições não são naturais, não existem por acaso, mas atendem a uma ordem de fatores econômicos e sociais e a claros interesses de classe, no que

se inclui o vasto filão de mercado que se abre para os empresários da educação.

Em suma:

Penso, portanto, que se não partirmos para um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado, que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país, as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política para enfrentar o problema. E, nesse diapasão, avançaremos século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimizandando a população brasileira em matéria de educação. (Saviani, 2000, p.32)

Diante do exposto, esperamos ter demonstrado alguns dos indicadores pelos quais, lamentavelmente, analisamos o legado do século XX para a formação de professores.

## Referências bibliográficas

- BRASIL, Presidência da República, Ministério da Educação: Secretaria Executiva e Secretaria Executiva Adjunta. Conferência Nacional de Educação 2010 – Conae – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – Documento de Referência, Brasília, MEC, 2009.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.44, p.85-106, 1998.
- . *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEHER, R. *Um novo senhor da educação?* A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. 1999. p.19-37. Disponível

- em: <[http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf)>. Acesso em: 3 jul. 2009.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- . Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.14, n.1, p.7-25, 2001.
- SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.2, p.56-71, 1988.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- . *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. *Cadernos FEDEP* (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n.1, p.10-23, fevereiro de 2002.
- SILVA JUNIOR, J. dos R.; CAMMARANO GONZÁLES, J. L. *Reformas educacionais, competências e prática social*. São Paulo, Relatório de Pesquisa, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), 2001.