

Conhecimento, sociedade e educação de professores: crítica consistente ou conservadorismo político?

Astrid Baecker Avila*

Vidalcir Ortigara**

Resumo:

Neste artigo, apontamos alguns indicadores para repensar a formação de educadores tomando como eixo central a questão do conhecimento como pretensão de proximidade com o real. Objetivamos esboçar uma crítica às perspectivas neopragmáticas presentes na formação docente, em que o conhecimento deve se limitar a expressar as aparências ou estabelecer formulações que abrangem o imediato do objeto, podendo redundar numa visão distorcida ou lacunar do real – e nele, a realidade social. Realizamos uma reflexão sobre o papel do conhecimento na formação de professores, apontando os seus limites na linha “prático-reflexiva”. Ao final, indicamos que esta linha se aporta no movimento do “recoo da teoria”, favorecendo o bloqueio da crítica consistente, e colabora com o conservadorismo político.

Palavras-chave: Educadores-formação. Professores-formação. Conhecimento-ontologia.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista do CNPq. Professora da Universidade Federal do Paraná.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da UNESC.

Este texto¹ é parte dos resultados da pesquisa “Conseqüências pedagógicas dos discursos de Roy Bhaskar e Gaston Bachelard sobre a produção do conhecimento científico”.² Apresentamos alguns indicadores para repensar a formação de educadores tomando como eixo central a questão do conhecimento como pretensão de proximidade com o real. Inicialmente, buscamos esclarecer o contexto em que as proposições preponderantes para a formação de professores são condicionadas pelas atuais políticas públicas para a educação que emergem da nova configuração da sociedade do capital. Em seguida, fazemos uma explanação sobre o papel do conhecimento na formação de professores, apontando os limites deste na linha “prático-reflexiva”. Ao final, indicamos que esta linha se aporta no movimento do “reco da teoria”, favorecendo o bloqueio da crítica consistente, e colabora com o conservadorismo político.

A política de formação de professores condicionada pela nova configuração capitalista

A atual reestruturação produtiva do mundo do trabalho tem produzido modificações em todas as práticas sociais, o que dificulta a compreensão do contexto sócio-histórico efetivo em que elas ocorrem. Nesse sentido, a dificuldade se expressa, também, quando buscamos compreender a relação entre Estado e mercado, relação que condiciona as políticas públicas delinearadoras dos processos educativos.

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu um grande crescimento na produção industrial capitalista, gerando as condições necessárias para o surgimento do Estado de Bem-Estar Social – *Welfare State*. Como explicita Tumolo (2003, p. 170),

[...] nos países centrais do capitalismo foi possível, por um certo tempo, que o preço da força de trabalho dos trabalhadores originários desses mesmos países se mantivesse num patamar de relativo equilíbrio com o valor da força de trabalho, permitindo assim uma produção normal da vida daqueles trabalhadores, o que criou o terreno propício para o surgimento da alternativa social-democrata concretizada na “concretização” social entre Estado, trabalhadores e capitalistas que resultou no Estado do Bem-Estar Social.

Tal Estado não se estabeleceu plenamente, e seu processo de implantação ocorreu de forma muito distinta em cada país.

Embora tenha obedecido a razões fundamentalmente políticas, dado o quadro histórico da época, a emergência e consolidação do *Welfare State*, por um interregno, só foi possível em razão, por um lado, desse elemento determinante da base material e, por outro, da “exportação”, para periferia do sistema, das características de agudização das contradições da acumulação de capital, sobretudo a redução do preço da força de trabalho acentuadamente abaixo de seu valor, o que dificultou ou inviabilizou a implantação do Estado do Bem-Estar Social nessa parte do sistema. (TUMOLO, 2003, p. 170).

Nos países periféricos,⁵ propagou-se somente o ideário de tal Estado, tornando-se mais uma das promessas não cumpridas. Ademais, as poucas ações sociais da política do Estado de Bem-Estar Social que ocorreram nos países centrais não foram uma benevolência da classe dirigente, mas estabelecidas diante das condições econômicas daquele momento e fruto das lutas sociais pelo cumprimento dos direitos da classe trabalhadora. O Estado burguês era pressionado pelo “fantasma socialista”⁶ que ameaçava a continuidade da hegemonia capitalista naquilo que se convencionou chamar de Guerra Fria.

Com a grande produção industrial, começou a se manifestar a crise estrutural de acumulação capitalista,⁷ conduzindo ao esgotamento das condições do Estado de efetivar a política de Bem-Estar Social. Junto a outros fatores, surgia a necessidade de o sistema de produção se readaptar às novas condições socioeconômicas. Na esfera econômica, ganhava destaque a reestruturação produtiva no molde do que Harvey (2001) denomina de “acumulação flexível”. Por sua vez, o Estado sentiu-se sobrecarregado e insuficiente para fazer frente às demandas sociais. Estas eram maiores do que os recursos advindos da acumulação,⁸ gerando a chamada crise fiscal.

Essa reestruturação determinava as demais práticas sociais, e na política⁹ observou-se uma nova configuração entre liberais e conservadores. A crise fiscal, somada à crise estrutural já em evidência também em outras esferas sociais, criou as condições necessárias para o surgimento de uma nova perspectiva de Estado que conciliava o embate entre neoliberais e

neoconservadores, constituindo-se a “nova direita”. Para Freitas (2000), a política da nova direita, implementada a partir da década de 1970 no interior do novo período de crises do capitalismo, visava a fortalecer o embate com o movimento trabalhista. Com essa política, buscava-se esvaziar a resistência dos trabalhadores no seio da produção, e desmobilizar o debate político e ideológico no plano das idéias, principalmente entre os intelectuais. Tais relações condicionam o que se concebe como conhecimento e, conseqüentemente, o tratamento dado a ele.

Neste novo “cenário”, os neoliberais postulam a defesa do mercado livre, enquanto os neoconservadores, ao invés de defenderem um Estado totalitário, passam a defender um Estado forte, em que se aumenta o controle social e diminui a intervenção no mercado. Uma das estratégias para a efetivação dessa nova política, em setores em que o ideário de direito público ainda está muito presente, é estabelecer um novo “espaço” para mediar as relações entre público e privado, que Afonso (1999, p. 141) denomina de quase-mercado:

[...] de forma muito distinta de políticas anteriores, também de direita, foram marcadas por uma singularidade própria: uma combinação da defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora. Na base dessa bipolaridade, decisões não-intervencionistas e descentralizadoras passaram a coexistir com outras altamente centralizadoras e intervencionistas, revelando a ambigüidade inerente a essa articulação política.

Essa nova relação entre Estado e mercado acaba se estendendo em escala planetária, embora não ocorra de maneira uniforme: nem ao mesmo tempo, nem da mesma forma e intensidade. Não resta saída aos países periféricos a não ser buscar alternativas para participarem do

[...] complexo jogo econômico mundializado e 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 práticas sociais e, de modo particular, sobre a Educação. (MORAES, 2003a, p. 151).

Moraes (2003a, p. 152) afirma que, nos momentos de crise, a educação volta a ganhar destaque, uma vez que se acredita na idéia de essa ser um dos principais mecanismos de solução dos problemas sociais. No contexto da crise acima descrita, “[...] o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, conseqüentemente, a educação foi eleita como barreira estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Prolifera a velha fantasia salvacionista”.

A educação apresenta-se como salvacionista, nesta perspectiva, para todas as práticas sociais, incluindo-se a própria educação.

Na esfera da educação, observa-se que, em sua política pública, ganha força a questão da formação docente. Este processo se coloca a partir das condições concretas condicionadas pelo reordenamento apresentado anteriormente e pela resistência articulada a ele. Segundo Leão (1998), dois fatores ajudam a entender o porquê da ênfase dada pelas políticas educacionais à formação permanente de professores.

Como primeiro fator, o autor aponta a emergência de um novo paradigma de capacitação técnica imposto pela reestruturação produtiva, ou seja, a passagem do modo de acumulação capitalista fordista/keynesiana para a nova forma de regulação capitalista, intitulada de acumulação flexível. Esta nova forma exige uma nova “qualidade da escola”, não mais voltada à formação do trabalhador que executa tarefas simples, geralmente repetitivas, mas do trabalhador capaz de desempenhar várias tarefas, de operar vários equipamentos e lidar com informações, adaptar-se a novas situações e solucionar problemas com “criatividade e coletividade”. Os governos sucumbiram a este ideário implementando políticas que pressupõem que a responsabilidade pelos fracassos da escola pública está na má “qualidade” da formação, é responsabilidade dos professores e de sua formação, pois “[...] as escolas tornam-se unidades de capacitação, cuja qualidade depende de sua eficácia em formar esse novo trabalhador/a e de um/a professor/a que seja um/a profissional qualificado/a, apto/a a lidar com esse novo perfil de aluno” (LEÃO, 1998, p. 47).

O segundo fator apontado por Leão (1998) é a eferescência, no campo dos movimentos sociais, da luta pelo acesso aos direitos políticos e sociais no Brasil. Isso faz crescer a consciência social e a reivindicação de uma Educação de qualidade para todos como direito social. A confluência

destes fatores desencadeou as discussões em torno da formação permanente, desenvolvidas no embate entre diferentes perspectivas.

A qualidade da educação passa a ser um discurso corrente que pode ser observado tanto no meio acadêmico como nas cobranças do empresariado, nos noticiários jornalísticos e, de forma preocupante, em documentos da política educacional, desde organismos internacionais, como FMI e Banco Mundial, até os documentos oficiais nacionais, como o “Programa Toda Criança Aprendendo”.⁸ Para tanto, é necessário salvar o salvador, uma vez que a má formação do professor é responsável pelo desempenho insatisfatório dos alunos. Garantir a qualidade da educação só será possível com a melhoria da qualidade da formação do educador, como bem expressa a afirmação do ex-ministro da Educação Buarque (2003, p. 1, grifo nosso)⁹ de que “A superação do quadro dramático de insuficiência no desempenho dos alunos do ensino fundamental *depende de investimento no professor*: na sua formação, nas condições de trabalho e na remuneração [...]”. Embora sejam anunciadas as condições de trabalho e de remuneração, o documento enfatiza a formação do professor como sendo o pilar da melhoria da qualidade da educação.

A relação entre qualidade da educação e formação de professores pode ser observada, neste caso, quando se busca aferir a “qualidade do/a professor/a” mediante o “Exame Nacional de Certificação de Professores”.¹⁰ Afonso (1999) nos ajuda a compreender esse processo quando aponta que, na política da “nova direita”, surgem novas formas e combinações de financiamento, oferta e controle da educação. Ocorre um imbricamento entre os setores público e privado,¹¹ uma vez que o controle da educação é estabelecido por esse entrelaçamento. Assim, o conteúdo da educação é condicionado pelo mercado, mas a avaliação do processo educativo é exercida pelo Estado.

É, aliás, essa combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no *domínio público* que, na nossa perspectiva, explica que os governos da *nova direita* tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados

escolares, abrindo espaço para a realização de *pressões competitivas* no sistema educativo. (AFONSO, 1999, p. 144-145).

A avaliação¹² é o elemento regulador entre a qualidade da educação e a formação docente e, portanto, neste caso, articuladora da relação entre Estado e mercado em educação.¹³

O próprio estabelecimento de novas orientações ao processo educativo fica sob os auspícios do mercado. Como uma das conseqüências, tem-se a pedagogia das competências, que, orientada pelas necessidades de formação de um novo trabalhador, projeta para a escola a função de prepará-lo. Se a má qualificação deste novo trabalhador se localiza no seu processo inicial de formação – causado pela má formação docente –, nada mais legítimo, embora não exposto de forma tão evidente, que a própria formação do professor também siga este mesmo ideário, ou seja: formação para determinadas competências. As respostas solicitadas pelo cotidiano não exigem do professor reflexão sobre as referências concretas e as generalizações do conhecimento, uma vez que, solucionados os problemas imediatos, quaisquer outras necessidades, como a possibilidade de emancipação, “desmancham-se no ar” (BERMAN, 1988).

Formação do professor “prático-reflexivo”: esboçando uma crítica ao anti-realismo e suas conseqüências pedagógicas

Um dos problemas que enfrentamos ao discutirmos formação docente se relaciona com o modo como a pesquisa em educação tem tratado da questão do conhecimento e, assim, tem embasado um determinado caminho para a formação. Quanto à produção do conhecimento em Educação, Moraes (2003a) aponta um “recoo da teoria”, ou seja, um preponderância do ceticismo epistemológico em relação às possibilidades de desenvolvimento de uma reflexão consistente sobre a realidade social. Os debates orientados por este enfoque predominante se circunscrevem por análises singulares que não possibilitam ou não pretendem considerar a complexidade e as determinações da sociedade hodierna. O cotidiano assume o *ethos* de condição suficiente e, ainda mais preocupante, como único aspecto a ser considerado para sua própria compreensão.

Um dos autores que tem orientado este enfoque é Richard Rorty,¹⁴ como representante do pensamento hegemônico contemporâneo que expressa o “espírito da época”. Embora não seja citado diretamente no campo da Educação, Moraes (2003b) o identifica como uma “presença ausente” na produção do conhecimento da área.

Rorty (1997), ao fazer a crítica à tradição iluminista – em que a gnosiologia se apresenta como possibilidade de acesso ao mundo real –, estabelece um deslocamento da centralidade da gnosiologia e da epistemologia, substituindo-as pelo *pragma*, pela utilidade, ou seja, a questão é saber como utilizar o que nos serve para resolver os problemas colocados no nosso cotidiano buscando sermos mais felizes. Assim, o conhecimento só ganha importância quando pode servir como uma ferramenta para lidarmos com as questões práticas.

Poderíamos nos perguntar por que Rorty (1997) estabelece esse deslocamento. Sua crítica tem como alvo a metafísica essencialista, que desqualifica a *doxa* em função da *episteme*. Para o autor, a busca do ponto de Arquimedes, ou seja, um ponto fixo para olhar o mundo, que se expressa na necessidade cartesiana, é inútil. Em suas palavras:

[...] os pragmatistas – tanto clássicos como “neo” – não crêem que haja uma maneira em que as coisas realmente são. Por isso, querem substituir a distinção aparência-realidade por uma distinção entre as descrições menos úteis e mais úteis do mundo e de nós mesmos. (RORTY, 1997, p. 14).

Na defesa deste ponto, o próprio autor já antevê os questionamentos que lhe podem ser feitos. Ao questionamento “útil para que”, apresenta como única resposta possível a assertiva “útil para criar um futuro melhor”. Se voltarmos a perguntar o que é melhor ou sob quais critérios consideramos o que é melhor, mais uma vez responderá “vagamente”: melhor no sentido de que contém mais do que consideramos bom e menos do que consideramos mal. E se mesmo assim perguntarmos o que é o bom, os pragmatistas somente poderiam dizer que se trata da variedade e da liberdade ou, citando Dewey, o crescimento, que é em si mesmo o único fim moral.

Embora Rorty (1997) faça uma áspera crítica aos dualismos metafísicos, perpetua a idéia de binômios contrapostos, calcada na distinção entre as descrições úteis e não úteis e no campo político, quando considera as democracias liberais norte-atlânticas como a forma de organização social mais avançada produzida na história da humanidade em relação às demais. Nesse sentido, é possível sugerir que, apesar da crítica à metafísica iluminista, desenvolve seu pensamento a partir de uma determinada metafísica, a democracia liberal norte-americana.

Segundo Moraes (2003b, p. 171),

A “virada pragmática” rortyana propôs-se a apagar de vez a distinção entre analítico e sintético, teoria e observação, ciência e crítica literária, ou ciência e ficção. Seu argumento principal tem direção certa: a crítica ao predomínio gnosiológico no percurso do pensamento ocidental e as conseqüentes concepções de conhecimento e de verdade nele implícitas, a seu ver. Nessas circunstâncias, o argumento estruturase a partir de uma crítica radical ao conhecimento como representação, à verdade como conhecimento cognoscitivo resultante da adequação do pensamento à natureza intrínseca das coisas, e à linguagem como meio transparente e literal, suposto veículo de “idéias claras e distintas”.

Esse ceticismo, como afirma a autora, não se limita ao campo da epistemologia, mas abrange igualmente o campo ético e político. Em relação às possibilidades de emancipação, manifesta-se na orientação pragmática tanto da retórica conservadora quanto em reflexões “críticas” ou “radicais”, muitas vezes superpondo-se em uma confluência que dificulta identificá-las. A autora assinala que

O que possuem em comum é a visão romântica e estetizante da política e da sociedade e, particularmente, da educação. A retórica é precisa. A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a

impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos como totalidade da economia e das relações de poder. (MORAES, 2003a, p. 157).

Podemos sintetizar em três pontos os indicativos da efetivação do “recoo da teoria” apresentado pela autora: o esvaziamento do conhecimento, a resignificação de conceitos e o apaziguamento das relações sociais. O esvaziamento do conhecimento ocorre pela crença na falência da chamada razão iluminista – “[...] razão que imaginou ser possível fundar o conhecimento circunstanciado, racional, firmemente ancorado nos fatos” (MORAES; DUAYER, 1998, p. 63) –, instaurando-se um período de ceticismo e pragmatismo, em que não é possível se aproximar da realidade. Assim, conhecer limita-se a narrativas, relatos circunscritos às questões da cultura e da política. A cultura e a política são dimensões importantes na explicação da realidade, mas são insuficientes quando tomadas isoladamente. Precisamos ter como horizonte a compreensão de que o objeto do conhecimento é determinado, relacional, pois há um mundo estruturado que não é aparente (BHASKAR, 1999).

Dada essa crença na impossibilidade de aproximação do real, os conceitos não representam mais um espelhamento o mais próximo possível deste mesmo real, perdem seus referenciais, podendo, portanto, ser recriados a partir do bel-prazer linguístico, cuja finalidade é um texto atraente, boa retórica, linguagem poética, sendo seu significado estabelecido como um exercício literário. É importante observar que, quando se apresenta a proposta de formação de professores “reflexivos”, o próprio conceito de reflexão já sofreu resignificação. Este não se refere mais ao processo de revelar “[...] a articulação recíproca entre teoria e prática, a configuração do espaço efetivo da práxis e, portanto, do conhecimento e do humano”, mas “[...] não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 46-47).

Com a perda dos referenciais, as diferenças são consideradas como meras diversidades, diluindo-se as contradições e favorecendo o consenso. O conflito social e a luta de classes inerente a este desaparecem, e surgem novos atores particularizados: negros, mulheres, homossexuais, índios, ecologistas. Instaura-se o apaziguamento das relações entre diversos, já que não há mais diferenças, portanto, não há desigualdades.

O novo projeto pedagógico que visa a assegurar a formação do novo trabalhador nos moldes exigidos pela reestruturação produtiva articula diferentes respostas no campo das teorias da educação. Uma das que possui grande expressividade é a perspectiva neopragmática, que, embora faça a crítica ao contexto atual, apresenta uma estratégia de ação, um projeto pedagógico conservador, pois não consegue apreender o ato educacional para além de sua imediatividade, priorizando as respostas às questões práticas, como se estas pudessem ser formuladas totalmente independentes das questões teóricas. Atende, desta forma, à nova qualidade de educação indicada pelas políticas educacionais, ou seja, o desempenho prático-imediato exigido pela nova organização do sistema produtivo em que a teoria, por exigir mais tempo para sua elaboração, está fora dos ditames dessas políticas em vigor. “A prática desprovida de reflexão parece responder bem às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz” (MORAES, 2003a, p. 155).

O pragmatismo justifica-se na concepção de que é verdade aquilo que é útil para a ação. Os parâmetros para pensar as possibilidades de ação são estabelecidos pelo que é dado na relação imediata no cotidiano. Portanto, pensar na relação entre universal e particular torna-se indesejável ou inútil para a ação do “sujeito”, que se constitui nas teias traçadas pelo meio em que está inserido. Este meio, no entanto, é entendido de forma reducionista, uma vez que compreende o seu entorno como se fosse descolado das relações sociais constituintes daquelas que determinam suas condições socioculturais. No máximo, é admitida a mútua influência sobre estes dois campos ou então que as relações sociais estabelecidas contemporaneamente são responsáveis pela condição que impossibilita ao sujeito se assumir plenamente como tal.

Duarte (2003, p. 7-8) analisa esta nova perspectiva a partir do que define como pedagogias do “aprender a aprender”, que inclui, de forma geral, o Construtivismo, a Escola Nova, os estudos da linha do professor reflexivo e a Pedagogia das competências. No lema “aprender a aprender”, estão circunscritos quatro importantes posicionamentos valorativos. O primeiro é que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimento e experiências”. Assinala que podemos concordar que a educação deve desenvolver a autonomia intelectual. O problema é que,

no “aprender a aprender”, ocorre uma hierarquização valorativa, em que aprender sozinho é um nível mais elevado do que aprender a partir da transmissão de conhecimentos por alguém. Um segundo aspecto, intimamente ligado ao primeiro, considera mais importante desenvolver um método “[...] de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2003, p. 7-8), ou seja, é mais importante o método científico que o conhecimento já existente. O terceiro ponto refere-se àquilo que se vai aprender, e que deve partir da motivação dada pelo interesse e necessidade da própria criança ou do jovem, nesse caso o conteúdo é o que menos importa, ficando sujeito às escolhas das crianças e dos jovens. O quarto ponto remete à necessidade de descobrirmos quais competências devem ser desenvolvidas nos indivíduos em função do papel social que exercem, pois a educação deve ser capaz de preparar os indivíduos em consonância com uma sociedade que vive um acelerado processo de mudança.

A ênfase no indivíduo e no desenvolvimento técnico do aprender demonstra claramente o aspecto adaptativo à sociedade capitalista desta proposição pedagógica.

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2003, p. 12).

Concordamos com a afirmação de Serrão (2002, p. 159) de que a formação de professores na perspectiva do profissional reflexivo – tal como formulada por Shön (1992, 2000) –, na tentativa de superar o que passou a se denominar racionalidade técnica, manifesta-se “[...] semelhante ao que William Shakespeare escreveu em *Sonho de uma noite de verão*. Parece que os desejos tão ardentes podem de igual forma e de maneira efêmera ser realizados como delírios ou verdadeiramente como sonhos”. Seguindo esta reflexão, fazemos os seguintes questionamentos em relação à formação do professor na perspectiva prático-reflexiva: quais são as condições dos professores, principalmente no contexto da escola pública, de refletirem e realizarem uma crítica consistente sobre os reais determinantes da realidade em que estão inseridos? Sem uma crítica consistente – que significa compreender que a sociedade em que vivemos é contraditória e estruturarse sobre a forma como o ser humano organiza o modo de garantir a sua produção e reprodução –, como o professor será capaz de presentificar o conhecimento que possibilite ao aluno superar a imediatividade do cotidiano para alcançar uma sistematização mais consistente com o real, que supera o senso comum ou a aparência do fenômeno?

Nossa crítica à perspectiva de formação na linha “prático-reflexiva” sustenta-se em uma compreensão de conhecimento distinta. A questão centra-se na própria possibilidade do conhecer, ou seja, na relação entre ciência e ontologia. Nesse sentido, o que se coloca é a necessidade da reflexão ontológica como precedente à epistemológica.

Conhecimento e formação de professores: reafirmando a primazia da ontologia

Buscamos desenvolver um contraponto à noção de conhecimento neopragmático – que, mesmo negando a inteligibilidade ontológica, o faz a partir de uma determinada ontologia – apresentando alguns pressupostos centrais da ontologia que nos serve como referência, sustentando, assim, a possibilidade do espelhamento do real. Medeiros (2004, p. 1), apoiado em Bhaskar¹⁵ e Lukács,¹⁶ afirma que “[...] toda e qualquer prática humana (inclusive a ciência) pressupõe uma imagem de mundo (ontologia) e que a negação da ontologia não apenas torna tais práticas incompreensíveis, como efetivamente bloqueia a crítica e favorece o conservadorismo político”.

A primeira questão que se apresenta se vincula à própria possibilidade do conhecer. Conhecer um determinado objeto pressupõe a sua existência independente de que haja uma representação formulada sobre este. Segundo Bhaskar (2001), as possibilidades cognitivas do objeto são definidas por sua natureza. São as propriedades reais dos objetos que definem seus usos, seus significados, enfim, seus entendimentos possíveis. O pensamento não forma o real, mas o real pode ser refletido no pensamento. Refletido quer dizer que nunca será o real, mas sempre uma aproximação deste, e mais rigoroso será quanto melhor for sua capacidade de se aproximar deste. Queremos dizer com isso que o fato de o objeto do conhecimento ser construído no pensamento não significa que o pensamento constrói o objeto. O objeto existe no mundo real. Nossa capacidade de aprendê-lo depende das condições postas pelo momento histórico em que vivemos e de nossas escolhas diante destas alternativas. Nesse sentido, a sociedade não pode ser considerada como a soma dos indivíduos que dela pertencem, pois, conforme assinala Bhaskar (2001), as sociedades são independentes do conhecimento que as pessoas possuem delas, porém não são independentes das relações entre as pessoas. Se pessoas e sociedade são irreduzíveis, significa que há uma diferença ontológica entre elas, ainda que para conhecê-las não se possa fazê-lo separadamente. O autor exemplifica esta relação com o trabalho do escultor, que o faz a partir dos fundamentos e dos materiais que estão disponíveis através dos quais ele vai dando a forma. Podemos ressaltar aqui a importância do conhecimento, pois é o conhecimento sobre o material e as ferramentas somando-se à capacidade de trabalho do escultor que possibilitam a efetivação de sua obra. Bhaskar (2001, p. 10, grifo do autor) apresenta sua proposição para a conexão entre pessoa e sociedade da seguinte forma:

[...] as pessoas não criam a sociedade. Pois a sociedade sempre preexiste às pessoas e é uma condição necessária para sua atividade. Ao contrário, a sociedade deve ser encarada como um conjunto de estruturas, práticas e convenções que os indivíduos reproduzem ou transformam, mas que não existiria a menos que eles assim o fizessem. A sociedade não existe independente da atividade humana (o erro da reificação). Mas não é o produto da atividade humana (erro do voluntarismo). [...] É importante salientar que a reprodução e/ou transformação da sociedade,

embora na maioria dos casos seja inconscientemente alcançada, é ainda assim, não obstante, uma *realização*, uma realização competente de sujeitos ativos, e não uma consequência mecânica de condições antecedentes.

O agir humano – teleológico – implica o conhecimento como condição necessária. Para garantir a sua produção e reprodução, os seres humanos trabalham, ou seja, transformam ou modificam objetos preexistentes, ação que só se efetiva com o conhecimento, mesmo que mínimo, das propriedades de tais objetos, o que possibilita a escolha dos meios mais adequados para a realização de sua finalidade.

Nesta perspectiva, o espelhamento da sociedade estranhada, como é a sociedade capitalista, pressupõe o enfrentamento com a questão da ideologia dominante, uma vez que esta busca, na tentativa da manutenção do *status quo*, limitar o processo de conhecimento de forma que não se compreenda que a realidade social se engendra nas práticas sociais de indivíduos concretos, portanto histórico-sociais. O conhecimento mínimo ou imediato é algo necessário na vida cotidiana. O problema está em tomá-lo como referência para a ciência e para a formação de professores. Ao proceder-se desta maneira, se estabelece unicamente o caráter instrumental do conhecimento, que pode se sustentar numa compreensão incompleta e até mesmo falsa do real.

Como todo trabalho é efetivamente orientado, orienta-se para uma conexão concreta, limitada, objetiva. Todo conhecimento que seja um pressuposto imprescindível deste trabalho pode, em muitos casos, ser inteiramente realizado, mesmo quando se vale exclusivamente de observações, relações, etc., imediatas, o que pode ter como consequência – em um nível mais elevado de generalização – revelar-se incompleto, ou até mesmo falso, não correspondente à realidade, sem por isso impedir a efetiva consecução da finalidade concretamente posta ou, ao menos, não perturbá-la dentro de certos limites. (LUKÁCS, 1984, p. 355, tradução nossa).

Isso demonstra que o conhecimento da vida cotidiana, apesar de imprescindível, não é suficiente para subsidiar a formação de professores, pois

Filosofia e ciência partem da vida cotidiana, desenvolvem-se como instâncias autônomas para, finalmente, retornar à práxis imediata e informá-la com novas ou melhores concepções. O aprofundamento teórico possibilitado pelas formas mais sofisticadas de conhecimento permite um alargamento do escopo da práxis humana, favorecendo um aprofundamento da própria ontologia da vida cotidiana. (MEDEIROS, 2004, p. 14).

São estes os argumentos que nos fazem esboçar uma crítica às perspectivas neopragmáticas presentes na formação docente. Em que, bem ao espírito do tempo, o conhecimento deve se limitar a expressar as aparências ou determinar formulações que abrangem somente o imediato do objeto, o que, a nosso ver, pode redundar numa visão distorcida do real ou apenas lacunar, portanto, retirando qualquer perspectiva de generalização. Nesse sentido, a sociedade, para esses, é entendida como a expressão cultural de determinado grupo ou o discurso articulado e consensual sobre determinado grupo. A ausência da possibilidade de compreensão da totalidade impele, no âmbito da formação de professores, para a reflexão dos aspectos parciais e imediatos da sociedade como gênero, raça, sexo, credo. Nesse processo, podemos compreender o que apresentamos anteriormente como ressignificação dos conceitos, em que a reflexão se reduz ao encontrar as melhores respostas aos problemas cotidianos das singularidades sociais. Podemos questionar, com isso, se a concepção de formação na perspectiva “prático-reflexiva” não contribui, em dada medida, com o “conservadorismo político”.

Não queremos afirmar que a educação seja capaz de transformar a sociedade, mas se não estiver articulada a uma proposta comprometida com a busca do espelhamento do real, o que possibilita a crítica consistente sobre a própria sociedade na qual ocorre, inviabiliza que ela se coloque como uma das esferas articuladoras da emancipação humana.

Formação de professores: crítica consistente ou conservadorismo político

Ao refletirmos sobre formação de educadores, conhecimento e as relações desses com as transformações sócio-históricas ocorridas nos

últimos anos, podemos constatar as efetivas possibilidades circunscritas ao campo educacional¹⁷ nas mudanças e transformações sociais. O campo educacional possui, na visão de Moraes (2000, p. 111), uma dupla função, “ser determinante e determinado”, portanto não pode determinar uma mudança social, uma vez que esta, quando ocorre, se dá “[...] pelas crises postas pelo movimento das relações econômicas”. As crises econômicas podem gerar novas disputas pelo poder político, tornando-se crises políticas. Mudanças sociais não partem da educação, mas elas têm sua especificidade e importância “[...] em um eventual processo de mudança social”. Assim, quando as “[...] contradições sociais se aprofundam em crise, a atuação educativa adquire enorme relevância e as forças em disputa na luta política lançam-se ao campo educacional esperando, na particularidade de sua mediação, fortalecer suas respectivas posições”. Torna-se, então, um campo de embate político entre aqueles que detêm o poder e aqueles que pretendem tê-lo.

A promessa salvacionista da educação e da formação de educadores, portanto, não tem possibilidade de se concretizar. Isto não depende da vontade ou do desejo das políticas educacionais nem dos sujeitos nelas envolvidos, mas de sua condição em si. Ocorre que, quando não fazemos um espelhamento adequado do real – no sentido da maior proximidade possível –, não conseguimos dimensionar as efetivas possibilidades da educação. Duayer e Medeiros (2002) mostram-nos que análises e proposições para solucionar a condição de miserabilidade da maioria da população brasileira, quando feitas mediante uma representação limitada ou até mesmo totalmente equivocada do mundo real, conduzem à indicação de soluções que levam à reafirmação dos verdadeiros determinantes da realidade que se analisa, e não à sua transformação com vistas à emancipação dos seres humanos. Analisando a realidade na perspectiva do realismo crítico, os autores afirmam que

[...] se o mundo, tanto o natural como o social, existe independentemente de nossas representações, a sua representação mais adequada possível é a condição para a satisfação de nossas necessidades e desejos possíveis. Neste particular, a questão do pauperismo oferece uma ilustração exemplar. Nunca faltaram [...] o desejo, a intenção e as políticas públicas para aca-

bar com a pobreza. Mas, dada a falsa representação da realidade social em que estão baseadas, jamais poderiam tornar o desejo em realidade. (DUAYER; MEDEIROS, 2002, p. 5-6).

Nesse sentido, podemos inferir que buscarmos satisfazer a necessidade de uma educação com qualidade superior à oferecida hoje pelas escolas exige, primeiramente, que consideremos que a realidade existente possui uma complexidade muito maior do que a princípio podemos perceber. Verificamos anteriormente que o problema da qualidade da educação é imputado predominantemente aos educadores, particularmente, em função de sua formação, o que demonstra o quão limitada é a representação da realidade educacional que sustenta tais análises. O que preocupa, também, é que essas representações reducionistas têm orientado as reflexões em torno da discussão da formação dos educadores apontando a concepção “prático-reflexiva” e a “Pedagogia das Competências” como as principais possibilidades de alteração desse quadro.

Resta-nos renovar o desafio de uma reflexão nos processos de formação humana que possa alçar os sujeitos a outro patamar – em que “[...] sujeitos separam-se da imediatidade, percorrem o processo de abstrações sucessivas que se distanciam do real e a ele retornam, efetivando um mergulho em sua dinâmica concreta” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 47) – superando o quadro neopragmático da visão do conhecimento e dessa perspectiva de formação de professores, constituindo novas possibilidades de atuação e de embate com as políticas públicas em educação. Queremos a qualidade na educação, mas diferentemente daquilo que é pregado por essas políticas e pelas abordagens neopragmáticas, que de certa forma bloqueiam a crítica consistente e favorecem o conservadorismo político.

Notas

- 1 Agradecemos as contribuições críticas do professor Herrmann Vinícius de Oliveira Muller na elaboração deste texto.
- 2 Projeto desenvolvido sob a coordenação do Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva, financiado pela Universidade do Extremo Sul Catarinense e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil.

- 3 Fazemos esta referência para efeito didático, no sentido de diferenciar os países centrais do núcleo de produção capitalista e os países subordinados a estes, o que não significa que estejam à margem do processo capitalista de produção.
- 4 Gostaríamos de ressaltar que entre os países ditos socialistas existiram diferenças cruciais, bem como entre essas experiências e aquilo que se pressupunha teoricamente.
- 5 A necessidade da concorrência intercapitalista gerou uma imensa produção de mercadorias que acarretou na diminuição do seu valor, inclusive da mercadoria força de trabalho, tendo como efeitos o fenômeno denominado de “desemprego estrutural” e o aumento de investimento no capital constante em relação ao capital variável utilizado na produção capitalista, ocasionando uma diminuição da taxa de acumulação (TUMOLO, 2003, p. 170-171).
- 6 Não queremos dizer com isso que os recursos gerados no processo de acumulação tenham sido insuficientes, mas a parcela destinada politicamente para tais ações sociais foi mantida no mesmo patamar, enquanto as demandas cresceram.
- 7 Tomamos a acepção do termo “política” expresso por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 7): “Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, a atividade ou conjunto de atividade que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras”.
- 8 O Programa Toda Criança Aprendendo, lançado pelo Ministério da Educação em junho de 2003, possui quatro linhas de ação prioritárias, sendo elas: implantar a política nacional de valorização e formação de professores; ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no Ensino Fundamental; apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica; instituir programas de apoio ao letramento. Sobre este tema, ver Scheibe (2004).

- 9 Apresentação do documento “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores: matrizes de referência anos iniciais do Ensino Fundamental”, que integra o Programa Toda Criança Aprendendo.
- 10 Criado pela Portaria MEC n. 1.403, de 10 de junho de 2003, que instituiu à época a política nacional de valorização e formação de professores, prevê a realização de provas para concluintes dos cursos de licenciatura e Pedagogia.
- 11 Afonso (1999), pautado em outros autores, explica que os mecanismos de quase-mercado surgem para diminuir a resistência diante do desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social, mediante a utilização de três estratégias principais: convencer os cidadãos a não aumentar ou quiçá reduzir os seus direitos, reorientar a procura para o setor privado e minimizar as fronteiras entre os setores público e privado. Com isso, pretende-se consolidar um Estado forte, ao mesmo tempo em que se faz a apologia ao livre mercado.
- 12 No caso brasileiro, já temos consolidados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC) – provão.
- 13 Para aprofundar essa questão, ver número especial da revista *Educação & Sociedade*, intitulada “Educação: de direito de cidadania a mercadoria – novas leituras sobre o público e o privada/mercantil” (EDUCAÇÃO, 2003).
- 14 Não pretendemos aqui expor em detalhes a obra deste autor, mas apenas nos utilizamos deste para indicar uma das correntes preponderantes no pensamento contemporâneo – o neopragmatismo.
- 15 Filósofo indiano, radicado na Inglaterra, que discute as possibilidades das Ciências Sociais na perspectiva ontológica. Sua obra, “[...] além de apresentar uma contundente crítica ao positivismo em todas as suas vertentes, cuida com rigor e notável abrangência da maioria dos debates filosóficos e culturais contemporâneos. Suas críticas ao pragmatismo, ao pós-modernismo, ao pós-estruturalismo, etc. são igualmente incisivas” (DUAYER, 2001, p. 36).

- 16 Filósofo húngaro que retoma a centralidade da questão ontológica na Filosofia a partir da perspectiva do materialismo histórico. “Lukács se propõe a esboçar na sua Ontologia do ser social uma teoria dos níveis do ser da sua extratificação progressiva (natureza inorgânica, natureza biológica, ser social) com o objetivo principal de fixar as categorias constitutivas do ser social em sua especificidade irreduzível” (TERTULIAN, 1996, p. 5).
- 17 Segundo Moraes (2000, p. 131), “O que estamos aqui denominando de campo educacional – a política da educação, os objetivos e métodos educacionais, os sistemas e os movimentos educativos, a orientação pedagógica etc., – é próprio da ‘imensa superestrutura’. Dessa forma, ele é, em sua especificidade, campo no qual os homens tomam consciência dos conflitos sociais, campo que, dialeticamente, é determinado e determina suas circunstâncias”.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Estado & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BHASKAR, Roy. *Uma teoria realista da ciência*. Tradução: Rodrigo Leitão. Niterói: UFF, 1999. 32 p. Texto não publicado.
- _____. *Sociedades*. Tradução: Hermann Mathow; Thais Maia. Niterói: UFF, 2001. 39 p. Texto não publicado.
- BUARQUE, Cristóvam. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Matrizes de referência aos iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2003. Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores: matrizes de referência, anos iniciais do Ensino Fundamental.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores

Associados, 2003, p. 5-17.

DUAYER, Mário. Marx, verdade e discurso. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2001.

_____; MEDEIROS, João Bernardo. *Marx e a miséria brasileira: considerações psicografadas*. Niterói: UFF, 2002. 38 p. Texto não publicado.

EDUCAÇÃO e Sociedade. Campinas: CEDES, Campinas: CEDES, v. 24, n. 84 especial, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. 278 p.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 349 p.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Gestão da educação e qualificação docente: algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 43-56, jan./jun. 1998.

LUKÁCS, Georg. *Zur ontologie des gesellschaftlichen Seins: I Halb band*. Darmstadt: Luchterhahd, 1984. 387 p.

MEDEIROS, João Bernardo. *Sete teses sobre o mundo social (e sobre o conhecimento deste mundo)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. 71 p. Texto não publicado.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; DUAYER, Mário. História, estórias: morte do "real" ou derrota do pensamento? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jun. 1998.

_____. *Reforma de Ensino, modernização administrativa: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC./Centro de Ciências da Educação, 2000. 308 p.

_____. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 151-167.

_____; DUAYER, Mário. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortiano. In:

MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 169-198.

_____: TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos do *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: _____. (Org.) *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

RORTY, Richard. *¿Esperanza o conocimiento?* una introducción al pragmatismo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997. 104 p.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, Maria Izabel B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 158-169.

SCHEIBE, Leda. O papel do Estado avaliador na formação de professores na perspectiva da Anfope. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Anped/Sul, 2004. 1 CD-ROM.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 140 p.

TERTULIAN, N. Georg Lukács e a reconstrução da ontologia na filosofia contemporânea. In: CONFERÊNCIA PROFERIDA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFCE, Recife. Recife, 1996. Trabalho não publicado.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24 n. 82, p. 159-178, abr. 2003.

Knowledge, society and teacher education: solid criticism or political conservatism?

Abstract:

This article provides some indicators to reconsider the education of educators considering as a central focus the issue of knowledge as a pretension of proximity with the real. The objective is to outline a criticism of the neopragmatic perspectives found in teacher education, in which knowledge is limited to the expression of appearances or to establish formulations that involve the immediate nature of the object – which can result in a distorted vision, or in one lacking reality – and in it, the social reality. We conduct a reflection on the role of knowledge in the education of teachers, indicating its limits in the “practical-reflexive” line, favoring the blockage of consistent criticism and collaborating with political conservatism.

Key words: Educators-Education. Teachers-Education. Knowledge-ontology.

Conocimiento, sociedad y educación de profesores: crítica consistente o conservadorismo político?

Resumen:

En este artículo apuntamos algunos indicadores para repensar la formación de educadores/as tomando como eje central la cuestión del conocimiento como una pretensión de proximidad con lo real. Objetivamos realizar una crítica a las perspectivas neopragmáticas presentes en la formación docente, donde el conocimiento se limita a expresar las apariencias o establecer formulaciones que abarcan lo inmediato del objeto, pudiendo así, redundar en una visión distorsionada o empobrecida de lo real – y en él, de la realidad social. Realizamos una reflexión sobre el papel del conocimiento en la formación de profesores/as, apuntando los límites de la perspectiva “práctico-reflexiva”. Finalmente indicamos que esta concepción surge de un movimiento denominado “retroceso de la teoría”, que favorece y obstaculiza la posibilidad de una crítica consistente y colabora con el conservadorismo político.

Palabras clave: Educadores-Formación. Profesores-Formación. Conocimiento-ontología.

Vidalcir Ortigara

Rua João Pio Duarte Silva, 250-3/304
Córrego Grande – Florianópolis – SC
CEP: 88037-000
fones: (48) 3234-3260 – resid. 3431-2581 – com. 3431-2625 – fax
E-mail: vdo@unesoc.net

Astrid Baecker Avila

Endereço: Av. Sete de setembro, 4512/72
Batel – Curitiba – PR
CEP: 80250-210
Fone: (41) 3203-0301
E-mail: astridavila@ufpr.br

Recebido em: 3/4/2007

Aprovado em: 4/7/2007