

REFLEXOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL: ENTRE A SUBSERVIÊNCIA E A CRÍTICA

REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING IN THE CURRENT CONTEXT: BETWEEN SUBSERVENCE AND CRITICISM

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO ACTUAL: ENTRE LA SUBSERVIENCIA Y LA CRÍTICA

Di Paula Prado Calazans¹
Cláudio Pinto Nunes²

Resumo: Este texto constitui-se uma revisão de literatura que se propõe a realizar uma análise sobre a formação docente no contexto da sociedade brasileira contemporânea. O estudo utilizou os pressupostos da abordagem qualitativa, amparando-se em referenciais teóricos que abordam a formação de professores e colaboram para uma compreensão mais aprofundada do contexto atual no que se refere à formação docente no Brasil. O artigo objetiva identificar qual a concepção de formação docente que é influenciada pelas teorias pedagógicas hegemônicas e as tendências de desvalorização do trabalho docente. Além disso, o artigo faz uma reflexão sobre a formação como um contraponto à hegemonia do capital. Conclui-se que a formação de professores na ótica de um projeto que se contrapõe ao capital deve ser pensada em uma perspectiva de formação humana, configurando-se como um desafio para a formação de educadores inseridos em um cenário excludente e desigual.

Palavras-chave: Formação docente. Teorias pedagógicas contemporâneas. Hegemonia do capital.

Abstract: This text constitutes a review of the literature that proposes to carry out an analysis on teacher education in the context of contemporary Brazilian society. The study used the assumptions of the qualitative approach, based on theoretical references that approach teacher training and collaborate for a deeper understanding of the current context regarding teacher education in Brazil. The article aims to identify the conception of teacher education that is influenced by the hegemonic pedagogical theories and the tendencies of devaluation of the teaching work. In addition, the article makes a reflection on the formation as a counterpoint to the hegemony of capital. It is concluded that teacher training in the perspective of a project that opposes capital must be thought of in a perspective of human formation, configuring itself as a challenge for the formation of educators inserted in an exclusive and unequal scenario.

Keywords: Teacher training. Contemporary pedagogical theories. Hegemony of capital.

Resumen: Este texto se constituye una revisión de literatura que se propone realizar un análisis sobre la formación docente en el contexto de la sociedad brasileña contemporánea. El estudio utilizó los presupuestos del enfoque cualitativo, amparándose en referenciales teóricos que abordan la formación de profesores y colaboran para una comprensión más profunda del contexto actual en lo que se refiere a la formación docente en Brasil. El artículo objetiva identificar cuál es la concepción de formación docente que es influenciada por las teorías pedagógicas hegemónicas y las tendencias de desvalorización del trabajo docente. Además, el artículo hace una reflexión sobre la formación como un contrapunto a la hegemonía del capital. Se concluye que la formación de profesores en la óptica de un proyecto que se contrapone al capital debe ser pensada en una perspectiva de formación humana, configurándose como un desafío para la formación de educadores insertados en un escenario excluyente y desigual.

Palabras-clave: Formación docente. Teorías pedagógicas contemporâneas. Hegemonía del capital.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – campus de Itapetinga. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. paulapradoca@gmail.com

² Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. claudionunesba@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate no campo das políticas públicas educacionais no Brasil, acirrou as discussões que envolvem a formação de professores da educação básica, com a aprovação de políticas públicas que contemplam metas e diretrizes para formação desses profissionais.

Segundo Saviani (2009, p. 148) as sucessivas mudanças implantadas no processo de formação docente expõem um cenário de descontinuidade, porém sem rupturas, e o que se revela permanente “é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. Apesar dos avanços com a existência de marcos regulatórios que legitimam a formação de professores, os desafios a serem superados ainda são inúmeros, inclusive com relação à garantia de implementação e acesso, visto que há uma descontinuidade dessas políticas, devido às mudanças de governo.

Diante disso, a problematização da formação de professores é reconhecidamente uma questão que envolve múltiplas dimensões e contradições que merecem atenção e análise, sobretudo em tempos de instabilidade política e econômica na qual presenciamos embates e retrocessos quanto aos direitos já conquistados pela agenda educacional e, conseqüentemente, pela categoria docente.

Nessa conjuntura, que pode intensificar o déficit educacional em nosso país, pretende-se analisar sob quais condições se processa a formação de professores na sociedade contemporânea, especificamente com vistas a identificar qual a concepção de formação docente que é influenciada pelas tendências pedagógicas norteadoras da prática docente, e como reforçam a desvalorização do trabalho docente, além de enfatizar a formação como um contraponto à hegemonia do capital.

A temática da formação de qualquer profissional, sobretudo a de professores é compreendida por Martins (2010, p. 14) como uma “trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para efetivação de determinada prática social”. E acrescenta que “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte”. Nesse sentido, a prática em análise, não se refere a

sujeitos isolados, mas à prática de um conjunto de sujeitos, inseridos em uma dinâmica social, em um determinado momento histórico, que não podem desconsiderar a luta pela superação das condições arbitrárias que lhe são impostas. (MARTINS, 2010).

O PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista a reflexão sobre a formação docente, esse percurso investigativo será compreendido a partir de uma abordagem qualitativa, através de uma metodologia embasada em referenciais teóricos que abordam a formação de professores e colaboram para uma compreensão mais aprofundada do contexto que ora vivenciamos com a formação docente no Brasil.

Deste modo, constitui-se em uma revisão de literatura sobre a formação de professores, que se propõe a contribuir para uma análise crítica sobre a formação docente no contexto atual, buscando elementos para compreender o que está posto nessa visão de formação, especialmente no intuito de identificar a concepção de formação que é influenciada pelas teorias pedagógicas orientadoras da prática docente.

Destarte, a pesquisa foi realizada por meio de um levantamento do referencial teórico a partir da seleção e estudo de documentos, legislações, livros, artigos, teses e dissertações em torno das teorizações e postulados, que contemplem a concepção de formação docente frente à hegemonia do capital e às pedagogias contemporâneas.

Sobre a pesquisa bibliográfica na produção de conhecimentos, Tozoni-Reis (2009, p. 27) afirma que a função da pesquisa não se limita a explanar as ideias de diferentes autores, mas sim requerer do pesquisador “a produção de argumentações sobre o tema, oriundas de interpretação própria, resultado de um estudo aprofundado sobre o assunto”, cujos procedimentos de pesquisa incluem concordar, discordar, discutir e problematizar os temas à luz das ideias dos autores estudados.

A FORMAÇÃO DOCENTE E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: TENDÊNCIAS DE (DES) VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Nesse ponto da discussão, faz-se necessário realizar uma breve análise sobre algumas pedagogias contemporâneas, levando-se em conta o modelo de formação e valorização que é proposto, implícita ou explicitamente aos docentes. Observar a questão da formação por esse viés é extremamente relevante, tendo em vista os impactos na educação frente aos modismos dessas teorias pedagógicas que trazem um enfoque pragmático à educação escolar, e registram uma proximidade com o espaço ideológico dominante.

Segundo Duarte (2010, p. 34) os princípios preconizados por essas pedagogias “assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal”. Nesse entendimento, é indispensável discutir a influência das teorias pedagógicas, uma vez que interferem no trabalho docente e traduzem no campo educacional, uma luta ideológica que não pode ser analisada criticamente de forma desvinculada do seu contexto histórico, pois surgiram no momento que uma determinada classe deteve o poder revolucionário na sociedade.

Essas pedagogias nortearam as reformas na educação brasileira durante a década de noventa e “são essas pedagogias que continuam a dar sustentação ideológica a esse misto de neoliberalismo e pós-modernismo que tem caracterizado as políticas educacionais”. Sem desconsiderar o legado das teorias pedagógicas e suas repercussões produtivas para a prática docente, é preciso despertar o olhar crítico, analisar a que servem, a que modelo de sociedade correspondem. (DUARTE, 2005, p. 214-215).

Ao tratar sobre esse assunto, Saviani e Duarte (2010, p. 432, grifo dos autores) recomendam cautela no julgamento das correntes pedagógicas ao apontar que “não cabe, pois, aderir a elas ou rejeitá-las em função dos *slogans* por meio dos quais se deu ou se vem dando a sua divulgação”. Desta maneira, a intenção não é adentrar no mérito didático-pedagógico dessas teorias, mas refletir sobre a concepção de formação docente que está associada com a

ideologia dominante na sociedade capitalista contemporânea, ideologia essa, que reforça a desvalorização do professor e a secundarização do seu trabalho, além do esvaziamento da teoria e a transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados da educação escolar.

Sobre a necessidade de enfocar esses conhecimentos de forma crítica, Sala (2010, p. 88) destaca que

Dizer que a escola deve socializar os conhecimentos historicamente sistematizados e elaborados pela humanidade não pode significar tomá-los abstratamente ou em sua pretensa autonomia e neutralidade. Essa formulação deve reconhecer o caráter materialmente determinado do conhecimento, bem como reconhecer a própria materialidade como um desenvolvimento contraditório, o que significa abordá-los criticamente.

Em diálogo com essa ideia, evidenciamos algumas pedagogias, consideradas hegemônicas que dominaram o cenário educacional nas duas últimas décadas, denominadas por Duarte (2010) como “pedagogias do aprender a aprender”, com destaque para o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos. Assim, a demanda exige que o professor seja eficiente e produtivo, e são solicitados a se aperfeiçoarem continuamente em um processo de aprender a aprender.

Sobre a pedagogia das competências, Saviani (2007b, p. 29) salienta que

se apresenta como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Nesse sentido, o conceito de competência é apresentado como essencial para esta proposta de formação. Muitas dessas pedagogias refletem a ideologia liberal burguesa, baseadas nas exigências de eficiência e resultados para atender as exigências do mercado, além disso, são

reproduzidas sem questionamentos, como um benefício, cujas práticas surgem, muitas vezes, impostas como modelos prontos, são repetidas, sem relacionar com uma teoria. Isso não significa dizer que os educadores e intelectuais que defendem essas teorias estejam necessariamente comprometidos com a classe dominante, visto que, muitos acreditam estar atuando em prol de uma educação compatível com os interesses da classe trabalhadora, mas inadvertidamente, acabam espelhando a ideologia por meio das ideias que defendem.

O processo de refletir inicia com o estudo teórico, pois se não refletir teoricamente, a tendência é continuar reproduzindo. Não é interessante para o sistema formar sujeitos com espaço de reflexão, visto que é mais vantajoso dispor de profissionais condicionados a repetir, a reproduzir a prática mecanicamente, e a manter a lógica do sistema, enfim, formar trabalhadores sem acesso à teoria, e aos conhecimentos universais, historicamente sistematizados.

Neste cenário, Marsigliá (2010, p. 103) elucida que

[...] o papel da escola na perspectiva marxista deve ser de superar a mistificação dos fenômenos ao dominar aquilo que de mais desenvolvido a humanidade produziu, pois nesses conhecimentos estão cristalizadas as qualidades humanas de maior riqueza e que encaminharão o indivíduo ao seu maior desenvolvimento.

É importante destacar os métodos de ensinar que centralizam no aluno, pois, à medida que o aluno é o centro, a responsabilidade da aprendizagem é transferida para ele, além do mais, essas ideias podem levá-lo a internalizar que é culpado pelo insucesso no processo ensino-aprendizagem. Segundo Martins (2010, p. 21-22) “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”.

Nessa direção, ressalta-se o modelo construtivista que preconiza a valorização do aluno, e não leva em conta o caráter essencialmente histórico do ser humano. Essa teoria retornou com muita força, nos últimos anos, por meio do denominado neoconstrutivismo, que faz parte das correntes pedagógicas que têm por

fim garantir a hegemonia do capital no poder, além de reforçar o individualismo, como no caso da Educação a Distância - EAD, cuja proposta defende que o aluno estude sozinho, sendo responsável por sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, o sujeito será responsável por seu conhecimento, de forma autônoma, mas uma autonomia regulada pelo sistema. Assim, percebe-se uma dicotomia com relação à autonomia dada ao aluno, por um lado, existe a crença de que a autonomia é um ganho, pois é dada para que o sujeito tenha condições de construir conhecimento sócio-histórico, a partir do conhecimento produzido pela humanidade. Por outro, a autonomia pode ser considerada uma limitação, como acontece na pedagogia de projetos, na qual é preciso ter cuidado com o excesso de projetos, que leva à redução de conteúdos necessários para o bom desempenho naquela etapa de ensino. Trabalhar com projetos é importante, mas não pode deixar de lado os conhecimentos universais, historicamente sistematizados.

Ao tratar sobre a pedagogia de projetos Duarte (2010, p. 41) esclarece que “a ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal”. Além disso, defende o desenvolvimento da ação investigativa e do pensamento científico autônomo.

Nessa ótica, o professor deve intervir o mínimo possível no processo ensino-aprendizagem. Esse modelo construtivista reforça implicitamente a desvalorização do professor, uma vez que, o professor não é mais tão necessário e pode ser substituído, seguindo o raciocínio de que qualquer profissional pode fazer a mediação. Como podemos observar na proposta apresentada pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, aprovada e transformada na Lei nº 13.415/2017, que institui a reforma do Ensino Médio, e representa um dos principais retrocessos impostos pelo governo. Fruto da reforma aventada por algumas entidades empresariais que atuam no campo da educação, a medida não constrói uma proposta de Ensino Médio coletiva, mas o faz de forma alheia aos interesses de professores e estudantes. Temos, assim, um país submisso aos ditames de setores que desconhecem a educação pública de qualidade.

A alteração se refere ao artigo 61 da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que define quem é considerado profissional da Educação Básica, cujo texto prevê “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação” nas disciplinas voltadas para formação técnica e profissional no Ensino Médio. O texto também modifica o artigo 62 da LDB, que discorre sobre a formação docente, e institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para os currículos dos cursos de formação de docentes.

O notório saber refere-se à possibilidade de que profissionais, sem formação docente específica em pedagogia ou licenciatura, possam dar aulas de conteúdos de áreas afins à sua formação, nos cursos de formação técnica e profissional. Nesse sentido, o notório saber colabora com a desvalorização docente, pois coloca em sala de aula professores sem a qualificação adequada e ataca os cursos de formação docente comprometidos com a melhoria da qualidade da educação básica, ao permitir que profissionais sem licenciatura atuem na educação profissional, sendo prejudicial e um retrocesso para a educação básica.

Em vista disso, a finalidade básica é reduzir o déficit de professores da rede estadual de ensino, ampliando o contingente de profissionais aptos a assumir a desafiadora tarefa de educar a juventude. Inúmeras são as distorções e danos, quando a educação é compreendida não como direito social, mas como privilégio para poucos ou como mercadoria de baixa qualidade para muitos.

Ademais, isenta o Estado de sua responsabilidade com as políticas de formação de professores e de valorização da carreira docente, visto que se desincumbe da responsabilidade pelo déficit de professores em algumas áreas do conhecimento. Essa é uma das inúmeras medidas tomadas para desvalorizar a carreira docente, pois não atua na causa e para a superação deste problema, demonstrando o descaso diante da formação de professores e com a educação em nosso país.

Cabe ainda considerar acerca da teoria do professor reflexivo, que surgiu em meio à presumida necessidade de reinventar a escola e a formação de professores:

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. [...] 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. (MARTINS, 2010, p. 27).

Isso significa preparar os sujeitos para se adaptar às situações, sem deter-se na compreensão das causas e fundamentos. Dessa maneira, percebe-se o esvaziamento da teoria no âmbito da educação escolar, o que compromete a formação escolar verdadeiramente emancipatória, tendo em vista que essas ideias expressam proposições educacionais a serviço do projeto neoliberal. O que leva à compreensão da proximidade dos discursos e ações da corrente neoconstrutivista e a disseminação das teorias que valorizam excessivamente a experiência cotidiana.

Nesse sentido, a pedagogia do professor reflexivo é o construtivismo aplicado à formação de professores, na qual constrói o conhecimento do que é ser professor, a partir da sua prática. Sobre essa pedagogia, Duarte (2010, p. 41) informa que é “a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito”. Essa teoria teve grande destaque no âmbito da formação de professores, vinculada aos pensamentos de educação permanente, formação continuada ou educação ao longo da vida. Nessa perspectiva, os docentes, assim como os alunos, devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana.

Com relação a essa questão, Saviani (2007b, p. 30-31) afirma que:

Grande parte dos professores também não ficou imune ao canto de sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo “neo”. Beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, as “novas idéias” não deixam de exercer razoável atrativo nas mentes dos educadores. Com isso, a escola foi sendo

esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. A descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando as cabeças dos professores.

Nesse raciocínio, aqueles que defendem os cursos de formação com base em disciplinas clássicas, estão equivocados por insistir no estudo das teorias e da necessidade de conhecer os teóricos e clássicos da educação. Em nome dessa formação reflexiva a partir da prática, do cotidiano, buscam diminuir a oferta de disciplinas com conteúdos fundantes da educação.

Sobre esse aspecto, Martins (2010, p. 20) enfatiza o esvaziamento teórico presente na educação escolar em seus diferentes níveis e formas de organização, afirmando que um princípio que tem norteado a formação de professores, refere-se 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”. Por sua vez, Duarte (2010) pondera que a reprodução da sociedade contemporânea necessita de pessoas dedicadas à pesquisa.

Nesse sentido, é preciso propor uma formação com uma base teórica, acessar categorias e conceitos, pois não dá para pensar a formação de professores sem a possibilidade de analisar criticamente a sociedade e o momento histórico. A formação que segue uma orientação teórica apresenta outro rumo teórico-metodológico, surge com um diferencial, pois dentro das possibilidades epistemológicas que a humanidade acumulou, faz a opção pelo que considera mais avançado do ponto de vista teórico: aquilo que não dá a conhecer só a aparência do fenômeno, mas a sua essência.

Conforme esclarece Lima (2008, p. 3-4)

O método em Marx exige a compreensão da realidade e esta não se manifesta de maneira transparente, é preciso operar de uma determinada forma para de fato apreender a verdade sobre o objeto, dessa forma, é necessário um certo esforço para, partindo dos fatos empíricos que são as aparências dadas pela realidade, superá-las para chegar à essência.

Ao pensar a ciência em uma perspectiva epistemológica, deve-se buscar a historicidade dos fatos que são escondidos na sociedade capitalista “e tirar o véu da sua naturalização, visto que o elemento de afirmação da verdade é a história, e o que é real, não pode ser confundido em sua aparência”. Deste modo, o pensamento científico deve analisar o objeto em seu movimento, em sua construção histórica, em suas contradições. (LIMA, 2008, p. 7).

Tais situações ensejam o questionamento da validade dessas diversas pedagogias, pois são vistas como uma fragmentação do conhecimento e negam aos sujeitos a oportunidade e acesso ao conhecimento amplo, construído socialmente, uma vez que há uma tendência predominante em considerar e valorizar apenas uma vertente da questão e esquecer o saber universal, comprometendo a garantia do direito que o aluno tem de aprender o conhecimento universal. (DUARTE, 2010).

Do ponto de vista da sociedade capitalista, nem todos têm acesso ao conhecimento, apesar de acreditarem o contrário. Nesse sentido, por não ter a estrutura e as mesmas condições de acesso a esse conhecimento, esses sujeitos não têm condições de competir com os outros nas funções de destaque na sociedade, uma vez que há uma negação total dos seus direitos. Com isso a escola servirá para consolidar a pirâmide social, reforçando uma sociedade desigual.

Nesse pensamento de fragmentação do conhecimento argumenta ainda que “a escola deve socializar o conhecimento para a inserção do trabalhador no processo de valorização do capital, mas fazendo “em doses homeopáticas””, para que o conhecimento não seja libertador, visando formar o trabalhador submisso, em uma ideia de semiformação para o mercado de trabalho, com vistas a aprender a consumir e reproduzir, sem questionar a estrutura da sociedade capitalista. (DUARTE, 2010, p. 84, grifo do autor). Com as propostas de fragmentação do conhecimento, surge a negação da perspectiva de totalidade, uma vez que deixam de considerar e compreender o todo.

De acordo com o pensamento de Martins (2010, p. 22-23) conferido à formação de professores, apesar de reconhecer sua importância, há um esvaziamento, e o destaque está

[...] 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.

Duarte (2010, p. 37) aborda ainda outra ideia defendida por essas pedagogias de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Nesse sentido, “são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano”. Nessa visão pragmatista, o conhecimento é visto como um instrumento na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares. Esse pensamento é denominado de aprendizagem significativa, constituindo-se em “uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana. (DUARTE, 2010).

Ao considerar essa questão, Martins (2010, p. 28) ressalta que o percurso identitário e a valorização docente englobam 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.”. A princípio, não sinaliza problema nesse pensamento, se a ele não se associassem, duras críticas à escolarização que visa a apropriação dos conhecimentos objetivos, e premissas que fortalecem o avanço de conotações negativas sobre o ato de ensinar, além da responsabilização do indivíduo daquilo que não depende dele. (MARTINS, 2010).

Além do mais, a supervalorização do que os professores aprendem no seu dia-a-dia, considerado os saberes da experiência, não levam em conta a reflexão teórica, fazendo parte de um contexto ideológico alienante. Ainda nesse debate, Duarte (2010, p. 34) discorre sobre a falta de perspectiva de superação da sociedade capitalista dessas pedagogias contemporâneas, aliadas à uma visão idealista de educação:

Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital.

Deste modo, não é possível a educação transformadora, sem a superação da atual forma de organização da sociedade, sem a superação do capital, sem atingir o cerne da questão. Para Duarte (2010, p. 48) “é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade”. De modo geral, trata-se de superar a concepção burguesa de sociedade, mas sem desconsiderar o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da política.

Sobre a influência do construtivismo e dessas pedagogias na formação docente, Duarte (2010, p. 20) argumenta sobre a necessidade de promover um conhecimento que revele a que

sociedade serve, e questione a realidade que está posta:

[...] 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.

Portanto, o debate atual sobre a problemática educativa no nosso país quanto à formação docente deve abordar o conhecimento que promova o questionamento da realidade, a crítica às situações produzidas pelo capitalismo e a possibilidade de superação das relações de dominação. Conforme Duarte (2005, p. 205) “não é possível superar, do ponto de vista teórico, de forma plena, as pedagogias de cunho liberal burguês, sem a superação da realidade social contraditória da qual nasceram essas pedagogias”. Nessa direção, o pensamento pedagógico deve ancorar-se solidamente sobre as conquistas históricas da humanidade, em uma concepção de educação e formação voltadas para a emancipação humana e para a superação das ideias hegemônicas da atual sociedade capitalista.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CONTRAPONTO À HEGEMONIA DO CAPITAL

A discussão em relação à formação de professores é hoje, uma das problemáticas centrais para o processo educativo, tendo em vista a necessidade de reflexão e compromisso com a formação e desenvolvimento docente. Apesar da existência de diversos programas e ações referentes à qualificação dos profissionais da educação, as dificuldades relacionados à qualidade da oferta indicam que, provavelmente, a formação oferecida ainda está aquém das necessidades do sistema educativo brasileiro.

Ao relacionar a formação com a atividade produtiva, isto é, com o processo e produto de seu trabalho, Martins (2010, p. 8) defende o argumento de que:

Um dos maiores legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento

de sua subserviência às demandas hegemônicas do capital. No âmbito educacional isso é letal, posto que o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, só pode ocorrer pela mediação da própria humanidade dos professores.

Ou seja, todo o legado da formação docente, é justamente direcionado à formação dentro dessa perspectiva de que o professor é um mero reproduzidor da hegemonia capitalista, e como tal, reproduz tudo o que for necessário para manutenção da ordem do capital. Caso esse processo não seja contido, a tendência é que essa sujeição aos ditames do capitalismo continue avançando, e consequentemente intensificando as contradições, próprias da sociedade capitalista, e trazendo muitos prejuízos à educação escolar.

Ao refletir sobre os efeitos da sociedade capitalista na educação, Santos (2016, p. 132) pondera que:

A educação foi perdendo seu caráter emancipatório, ao se converter em uma instituição que tem como fim reproduzir a sociedade capitalista com suas características desiguais, utilizando como meios o culto ao mérito, o desempenho individual, a competição, o egoísmo. Assim a escola contribui para formar personalidades individualistas, egocêntricas [...].

A esse respeito, Taffarel (2015, p. 254) ressalta que “como vivemos no modo de produção capitalista, as relações estabelecidas na formação e atuação profissionais são dentro da lógica do capital em que o trabalho encontra-se subsumido ao capital”, no qual a formação dos trabalhadores está voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências para o resultado e para o mercado.

Martins (2010) questiona ainda, as possibilidades de formação docente que aparecem nos documentos oficiais, por meio da utilização de estratégias incertas e duvidosas, como a modalidade de Ensino a Distância (EAD), que sem desconsiderar a relevância das novas tecnologias da informação e comunicação, defende que a flexibilização na formação inicial que acontece distante da prática escolar, não valoriza esses profissionais, e não atende a necessidade de uma formação sólida, exigida pela

complexidade do exercício da docência. E acrescenta “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”. (MARTINS, 2010, p. 29-30). Essa é mais uma proposta preconizada pelos reformadores empresariais da educação, cuja concepção de reforma educacional está inserida na logicidade da sociedade capitalista.

Por esse caminho vemos a formação docente, submeter-se aos empresários da educação e aos administradores de universidades públicas, que propõem práticas aligeiradas e descontextualizadas de formação inicial de professores, via Ensino a Distância (EAD). (MARTINS, 2010). Estas propostas estão ligadas à ideologia da classe dominante e inteiramente adequadas à lógica do capitalismo.

Segundo Duarte (2005, p. 214-215) “O lema “aprender a aprender” sintetiza uma concepção pedagógica que vai muito além da defesa do caráter ativo do aluno ou da formação da autonomia intelectual”, pois carrega princípios valorativos que mostram que essas pedagogias assumem uma atitude negativa em relação à transmissão do conhecimento pela educação escolar.

Com base nas discussões, Sala (2010,) pontua que a escola não está destinada a reproduzir toda estrutura hierárquica de exploração da sociedade capitalista. O fato de ser resultado da sociedade capitalista não impede que nela também se desenvolvam aspectos diferenciados que influenciam na superação da hegemonia do capital, pela própria função que essa escola desempenha na sociedade.

Sobre a incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação, Mézáros (2008, p. 27) pondera que “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistemática, é totalmente incorrigível”, ou seja, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital constitui-se em uma contradição, pois significa abandonar as possibilidades de uma transformação social. E acrescenta que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Deste modo, a formação docente, no cenário atual, deve se basear em uma proposta de

formação de “um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade no atual patamar de desenvolvimento do capital” (MACEDO, 2000, p. 13).

Em diálogo com essa discussão, ressalta-se a necessidade de ser estudada nos cursos de formação de professores a Pedagogia Histórico-Crítica, que é um método pedagógico contra-hegemônico, que atua no movimento histórico e parte da prática social em que estão inseridos os sujeitos, enquanto teoria que explica as relações do processo educativo, um saber que não pode ser negado como teoria e lógica do conhecimento. Conforme preconiza Saviani (2008, p. 24-25) a Pedagogia Histórico-Crítica:

[...] é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, na qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.

A fundamentação teórica desta pedagogia se propõe a seguir as ideias desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na organização da sociedade atual dominada pelo capital, em que decorre um método que parte da prática social dos sujeitos.

Amparando-se nos pressupostos da teoria marxista, Duarte (2005, p. 217) afirma que “uma pedagogia marxista deve superar por incorporação todas as pedagogias burguesas e, nesse processo,

deverá distinguir o que exista de avanços nessas pedagogias e possa ser incorporado a uma outra ideologia”.

Sobre a contradição que se manifesta no ambiente escolar, Sala (2010, p. 84) é categórico ao afirmar que “uma sociedade que permanece fundamentalmente contraditória em sua estrutura não pode ser totalmente integrada nos conhecimentos que formula”. Nestes termos, é contraditória justamente por ser uma sociedade capitalista.

Por sua vez, Martins (2010, p. 15) afirma que o principal objetivo da educação escolar encontra-se 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”.

Nesse entendimento, não se refere à concepção liberal de humanização, no qual o sujeito aparece alheio às circunstâncias concretas de sua existência, mas trata-se de um processo relativo à produção e reprodução em cada indivíduo do conhecimento adquirido pela humanidade e “condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados”. (MARTINS, 2010, p. 15).

Sob o prisma contraditório do capital, Taffarel (2015, p. 271) salienta que as conformações da classe trabalhadora não são predominantes no Brasil, mas sim, os arranjos da classe que detém os meios de produção e para tal mantém a alienação, no qual “surtem obstáculos e empecilhos que muitas vezes inviabilizam a implementação de programas e projetos nesta base. É a luta e disputa dos rumos da formação humana o que requer uma consistente base teórica e muita determinação política”. Nesse entendimento, vivemos em uma sociedade de classes, cujas pessoas, projetos e políticas são pensados nessa lógica, o que exige um posicionamento consistente na defesa da formação profissional dos trabalhadores.

No intuito de manter a hegemonia do capital, é preponderante preservar a exploração do outro, a alienação, e a formação do trabalhador submisso e, a esse modelo, corresponde uma educação, uma concepção de formação. Para se manter hegemônica, é preciso um modelo de escola que vai legitimar o sistema de dominação.

Deste modo, a educação é utilizada como mecanismo para atender o projeto de sociedade daquele momento histórico. Nesse modelo centrado no capital, o que prevalece é a formação da adequação do trabalho ao capital: em que o capital vale mais, o trabalho e o trabalhador valem menos. Quando a classe dominante percebe que a educação pode ser usada para questionar o sistema, surgem os ataques, retrocessos, e as propostas de sucateamento da educação.

Do ponto de vista teórico, ou seja, da explicação científica, a educação contribui para o desenvolvimento da teoria pedagógica crítica no nosso país através das suas formulações sobre a sociedade, o ser humano, a formação humana, a escola, o que é a responsabilidade sobre a escola. Portanto, é uma formulação que busca levar em consideração os dados da realidade concreta, e à medida que apreendemos e sistematizamos os dados da realidade, com base nos conceitos, podemos formular melhor uma perspectiva de superação.

Diante dessa prerrogativa, Saviani (2000, p.32) pontua quanto à necessidade de um empenho efetivo no intuito de reverter a situação crítica da educação no país, pois, do contrário, “as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política para enfrentar o problema”.

Dessa maneira, ressalta-se o déficit histórico que vem prejudicando a educação brasileira, o que demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade, rumo à emancipação humana das condições de exploração. Daí a necessidade de formação adequada para essa categoria de trabalhadores, que implica, além da aquisição de conhecimento, a determinação política para tomar uma posição de classe, e o enfrentamento das condições de trabalho do modo de produção capitalista com vistas à sua superação, uma vez que esta não ocorrerá à margem da crítica radical a essa forma de organização social.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação deve proporcionar condições para a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional docente. Diante desta realidade, construída historicamente, é necessário estabelecer prioridades para superar as dificuldades e principalmente para que as políticas educacionais não sejam meros instrumentos legais

apenas no campo da teoria e sim que permitam aos educadores modificarem sua realidade e desde modo possam contribuir para reverter o atual cenário educacional brasileiro.

A problemática crítica que orienta esta reflexão refere-se à constatação de que no contexto atual vigente, a política para a formação de professores está direcionada para a priorização da prática e esvaziamento da teoria, uma vez que está articulada com a lógica do capital e orientada para os resultados do mercado.

Com efeito, as pedagogias contemporâneas podem levar a uma descaracterização do trabalho do professor, visto que muitas pesquisas e estudos sobre a temática não analisam criticamente o impacto negativo dessas pedagogias na formação e no trabalho docente, o que leva à naturalização da alienação desse profissional, e consequentemente, à sua desvalorização.

Além de lutar contra a tendência de desqualificar o profissional docente, urge discutir as questões que dizem respeito à educação em uma perspectiva de superação da sociedade que está posta. Nesse sentido, precisamos construir uma consciência em busca da transformação social, no intuito de elevar o conhecimento teórico e crítico sobre a situação política, econômica e social. Trata-se de formar trabalhadores para lutar contra o capital e construir outra forma de pensar a educação, outra lógica de organização da vida social.

É preciso lutar ainda contra as ações que vão legitimar a não garantia dos conhecimentos universais. É preciso refletir teoricamente sobre o significado das coisas, não aceitá-las sem reflexão. Para isso, são necessárias diversas leituras no intuito de elevar a capacidade teórica e definir qual o papel que cada grupo vai desempenhar para transformar a sociedade, enquanto totalidade. Tendo em vista que a escola carrega a possibilidade de ser tanto reprodutora da alienação quanto articuladora da emancipação dos sujeitos.

Para melhorar a prática enquanto profissional é preciso conhecimento teórico daquela realidade. Só conseguiremos enxergar a realidade para transformá-la, se tivermos o conhecimento do real, se captarmos o real na essência e não só na aparência. Portanto, para compreender o real é necessário refletir cientificamente, dentro desse ponto de vista dominador e excludente em que vivemos.

Em suma, o sistema educacional como um contraponto à lógica do capital, a partir de uma perspectiva crítica, vê a educação como uma possibilidade de transformação social. Deste modo, a formação de professores na ótica de um projeto que se contrapõe ao capital, deve ser pensada em uma concepção de formação humana, de formação do homem enquanto sujeito de direitos, configurando-se como um desafio para a formação de educadores inseridos em um cenário excludente e desigual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 23 jul. 2018.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo sobre as teorias pedagógicas. In: ____ **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (Org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 203-221.

LIMA, Laís Leni Oliveira. Aparência e essência: da alienação ao fetiche. **Itinerarius Reflectionis.** Revista eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG. v. II, n. 5, jul./dez. 2008, p. 1-16.

MACEDO, E. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu (MG), Set./2000. **Anais...** Caxambu (MG): Microservice, 2000. CD-Rom. 13 p.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: ____ **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 99-119.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores.

In: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.**

Ligía Márcia Martins, Newton Duarte (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SALA, Mauro. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: Ligía Márcia Martins, Newton Duarte (Org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 83-97.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 45, 2010, p. 422-433.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, nº 40, jan. / abr. 2009, 143-155.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, nº 2, 2008, p. 11-28.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 21, n. 42, 2007b, p. 13-35.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** Campinas: Autores Associados, 2000.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, 2015, p. 253-285.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.