



A formação de professores no contexto do neoliberalismo e da pós-modernidade: inconsistência teórica e fragilidade prática¹

Julie Akemi Tobias Tsukuda

Eliza Maria Barbosa

¹Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, Araraquara, SP, Brasil. ²Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, Araraquara, SP, Brasil. E-mail: julie.tsukuda@unesp.br

RESUMO. O objetivo deste artigo é refletir sobre a formação de professores no contexto neoliberal e pós-moderno. Para tanto, assumindo como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, entende-se que as concepções pedagógicas presentes na educação básica também são orientadoras da formação inicial de professores e correspondem a um ideal de sociedade e de formação do ser humano. Utiliza-se a pesquisa bibliográfica para compreender os princípios orientadores da formação de professores requeridos pelo atual modelo de sociedade (neoliberal e pós-moderno). Os interesses do capital se voltam para a manutenção estrutural desse modelo e, para tanto, reproduz por meio da educação, metodologias e conteúdos que correspondam aos seus anseios. Os resultados evidenciam que, no caso da formação de professores, o modelo formativo ocorre por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, prezando pela flexibilização de conteúdos pragmáticos e a redução da importância do conhecimento teórico. A fim de contrapor tal modelo formativo, torna-se imprescindível a defesa de conteúdos teóricos na formação inicial de professores que explicitem os pressupostos ideológicos e filosóficos que compõem as concepções pedagógicas, de modo que os licenciados sejam capazes de realizar escolhas fundamentadas para a prática pedagógica.

Palavras-chave: formação inicial de professores, tendências pedagógicas, materialismo histórico-dialético.

Pre-service teacher education in the context of neoliberalism and postmodernity: theoretical inconsistency and practical fragility

ABSTRACT. The objective of this article is to reflect on teacher education in the neoliberal and postmodern context. To this end, assuming historical-dialectical materialism as a theoretical reference, it is understood that the pedagogical concepts present in basic education also guide pre-service teacher education and correspond to an ideal of society and the formation of human beings. Bibliographical research is used to understand the guiding principles of teacher education required by the current model of society (neoliberal and post-modern). The interests of capital focus on the structural maintenance of this model and, to this end, reproduces, through education, methodologies and content that correspond to its desires. The results show that, in the case of teacher education, the training model occurs through the development of competences and abilities, valuing the flexibility of pragmatic contents and reducing the importance of theoretical knowledge. In order to oppose such a training model, it is essential to defend theoretical content in pre-service teacher education that explains the ideological and philosophical assumptions that make up pedagogical concepts, so that undergraduates are able to make informed choices for pedagogical practice.

Keywords: pre-service teacher education, pedagogical trends, dialectical historical materialism.

La formación inicial de profesores en el contexto del neoliberalismo y la posmodernidad: inconsistencia teórica y fragilidad práctica

RESUMEN. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la formación docente en el contexto neoliberal y posmoderno. Para ello, asumiendo como referente teórico el materialismo histórico-dialéctico, se entiende que los conceptos pedagógicos presentes en la educación básica orientan también la formación inicial de los docentes y corresponden a un ideal de sociedad y de formación del ser humano. Se utiliza la investigación bibliográfica para comprender los principios rectores de la formación docente que requiere el modelo de sociedad actual (neoliberal y posmoderno). Los intereses del capital se centran en el mantenimiento estructural de este modelo y, para ello, reproduce, a través de la educación, metodologías y contenidos que corresponden a sus deseos. Los resultados muestran que, en el caso de la formación docente, el modelo de formación se da a través del desarrollo de habilidades y capacidades, valorando la flexibilidad de contenidos pragmáticos y

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

reduciendo la importancia de los conocimientos teóricos. Para oponerse a tal modelo de formación, es fundamental defender contenidos teóricos en la formación inicial de los docentes que expliquen los supuestos ideológicos y filosóficos que configuran los conceptos pedagógicos, de modo que los egresados sean capaces de tomar decisiones informadas para la práctica pedagógica.

Palabras clave: formación inicial de profesores, tendencias pedagógicas, materialismo histórico dialéctico

Introdução

A formação inicial de professores é tomada como período preparatório para que o professor seja capaz de materializar seu conhecimento na prática pedagógica que ocorrerá no exercício da profissão. No entanto, a prática pedagógica não é determinada por escolhas isoladas e neutras, correspondem sempre a um ideal de formação humana e de sociedade. Da mesma forma, a formação de professores se pauta na organização intencional dos conteúdos necessários e do perfil profissional que se pretende atingir. Tais questões precisam estar presentes no período em que ocorrerá a formação inicial para que o professor, conscientemente possa fazer escolhas a respeito dos conteúdos e metodologias empregados para atingir determinado objetivo pedagógico. Nesse sentido, pensar sobre a formação inicial de professores implica estabelecer relações entre o conteúdo dessa formação e o contexto histórico em que está inserida, buscando compreender de que maneira a formação de professores também é determinada pelas necessidades impostas pela sociedade.

Sob a égide do modelo econômico societal vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional [...] e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados (MARTINS, 2010, p. 15)

A história da educação brasileira evidencia, segundo Martins (2010), que o século XX deixou um legado para a formação de professores, sobretudo provocando uma acentuação das contradições entre as demandas da sociedade para a formação de professores, bem como os resultados dessa formação (produto x produtor). Partindo do pressuposto de que “[...] o produto do trabalho pedagógico deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (Martins, 2010, p. 15), passamos a refletir sobre quais condições objetivas a formação de professores se dá no modelo atual de sociedade em que vivemos, procurando desvelar em linhas gerais o projeto de sociedade e de ser humano que se pretende alcançar por meio desse projeto.

Os projetos que objetivaram a universalização da educação no século XX vinculada à necessidade de modernização do país, estiveram atrelados a um modelo de formação que prepararia os indivíduos para a sociedade dominada pelo capital: produzir, consumir e vender a força de trabalho para o fortalecimento dos princípios basilares desse modelo econômico.

Martins (2010), afirma que essas metas eram inexistentes até a década de 1930 e encontraram terreno fértil para a disseminação - no campo da educação e também da formação de professores - para a pedagogia escolanovista.

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e, para tanto!), a formação de professores (Martins, 2010, p. 16).

A partir de então, as ideias escolanovistas passaram a assumir novos sentidos para responder às demandas da sociedade capitalista, tendo sido alimentadas pelo neoliberalismo e por uma visão de mundo pós-moderna. Nesse sentido, pretendemos explicitar de que forma estas ideias se apresentam na formação de professores e as consequências desse modelo de formação para a educação básica.

Outrossim, entendemos que a formação de professores pode contrapor tais ideais na medida em que proporcione uma sólida formação teórica que permita aos licenciandos compreender as contradições presentes na sociedade e, ao mesmo tempo, entender que não há neutralidade na prática pedagógica, pois as escolhas por conteúdos e metodologias implicam consequentemente na escolha de uma concepção de mundo e de ser humano a ser alcançada. Neste sentido,

[...] a educação escolar se move inevitavelmente no âmbito da luta de classes, quer se tenha consciência disso, quer não; quer se queira assumir essa condição, quer não. Aliás, ignorar essa situação ou pretender manter-se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes (SAVIANI, 2021, p. 107).

O modelo formativo do capital para a educação básica e para a formação inicial de professores

As exigências do capital quanto ao perfil do trabalhador adequado para o mercado de trabalho atual remetem a um novo conjunto de demandas à educação escolar, desde a educação infantil até o ensino superior. É requerido que a educação escolar prepare de maneira mais eficaz e eficiente os indivíduos para o mercado de trabalho, possibilitando-lhes o desenvolvimento de habilidades e competências que ampliem suas oportunidades de emprego. O grau cada vez mais elevado de competitividade neste mercado faz com que a educação escolar se estabeleça como estratégia central para alavancar as diretrizes formativas integradoras (nem sempre bem-sucedidas) requisitadas e explicitadas pelo capital a partir da década de 1990, presentes por exemplo, no conceito de empregabilidade (Gentili, 2002). Segundo este autor,

[...] resulta fundamental compreender o papel que exerce a empregabilidade na construção e legitimação de um novo senso comum sobre o trabalho, sobre a educação, sobre o emprego e sobre a própria individualidade. Em tal sentido, o surgimento da empregabilidade deve ser compreendido no contexto da já mencionada crise da promessa integradora. Como vimos tal crise, expressão da própria crise da modernidade, faz referência à ofensiva conservadora contra o caráter potencialmente integrador atribuído à escola pública. Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: *a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos* [grifo nosso] (Gentili, 2002, p. 52).

Borges (2003, p. 133), analisando as políticas adotadas recentemente pelo Banco Mundial, um dos braços financeiros do capital internacional, verifica que

[...] o papel da educação dentro do marco legal para a ‘boa governança’ é fundamental, pois a ideologia de igualdade de oportunidades, que constitui o cerne da teoria do capital humano e, analogamente, da ‘sociologia da educação’ do Banco Mundial, contribui para legitimar o Estado liberal como uma instituição neutra, empenhada em garantir o cumprimento de regras ‘justas’.

Os professores são, sob certas circunstâncias, tomados como *protagonistas* dessas reformas potencializadoras de oportunidades (Evangelista & Shiroma, 2007), uma das razões pelas quais assistimos a uma série de propostas de readequação dos cursos de formação inicial e continuada, visando a prepará-los, sob a égide da pedagogia das competências para, coerentemente, estarem preparados para adotar – desde a educação infantil – o mesmo modelo pedagógico que, segundo a ótica do capital, permitirá com maior eficiência e eficácia, inserir os trabalhadores no mercado de trabalho.

A educação escolar se cristaliza como “[...] a velha fantasia salvacionista [...] e todos, governo e oposição, filósofos, teólogos, cientistas, sindicatos e empresas, locutores e jornalistas, o povo nas ruas, reconhecem sua indisputável primazia” (Moraes, 2003, p. 152). Espera-se que a educação escolar acompanhe as mudanças e demandas da “sociedade” de modo a reforçar os ideais requeridos por ela.

Os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de ‘aprendentes’. Não surpreende, dessa forma, que os sistemas educacionais dos vários países sofram pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva, para geral cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação e comunicação, e dispostos a se atualizar ao longo da vida (Moraes, 2003, p. 152).

A influência da doutrina (neo)liberal nas políticas de formação de professores ocorre, por exemplo, quando temos difundida a crença de que não é possível uma sociedade alternativa ao capitalismo, uma vez que princípios liberais como liberdade, igualdade e individualismo orientam o pensamento e a ação das pessoas, e se cristalizam no cotidiano, compondo o senso comum formativo e profissional dos docentes (Duarte, 2020; Cunha, 1991).

Assim, ocorre a “[...] aceitação da competição como modo de funcionamento da sociedade e princípio de vida” (Duarte, 2020, p. 29). A sociedade se move pela lógica da competição acreditando que esse é o mecanismo apropriado para separar os indivíduos bem-sucedidos dos fracassados. A meritocracia, portanto, estabelece-se como o “governo natural e justo”, atribuindo totalmente aos indivíduos a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso econômico, social e escolar.

Trata-se de uma ética na qual as desigualdades sociais não são vistas como um problema a ser superado, mas como uma saudável consequência do fato de que alguns são recompensados, por serem mais inteligentes, criativos, talentosos, empreendedores, esforçados e, é claro, mais abençoados do que outros (Duarte, 2020, p. 30).

A competição é vista como benéfica e necessária à sociedade e, por seguirem a dinâmica competitiva, as empresas privadas são consideradas exemplos de eficiência e de eficácia, diferentemente das instituições públicas. Por essa razão, a privatização dos serviços públicos estatais é entendida como medida necessária e desejável, visando a aproximar o modelo gerencial das empresas públicas ao modelo privado, consolidando o princípio liberal clássico da liberdade econômica. A doutrina liberal, amplamente difundida (inclusive nas escolas), torna-se o senso comum. Cresce a defesa generalizada da redução nos gastos e investimentos públicos (na educação pública, por exemplo).

Se a lógica do mercado é vista como a melhor forma de satisfação das necessidades humanas, é porque essas próprias necessidades são dimensionadas e qualificadas a partir de um único parâmetro avaliativo, que é o do valor econômico. As atividades humanas e, por consequência, a vida humana no seu todo, são reduzidas à unidimensionalidade desprovida de conteúdo que se chama ‘dinheiro’ (Duarte, 2020, p. 31).

Quanto ao conhecimento, para o capital, só possui valor quando ligado à sua utilidade para a manutenção do *status quo*. Reiteramos, pois, que a formação de professores pode com maior ou menor intensidade, influenciar o pensamento e a prática dos docentes, fazendo-os contribuir para a formação humana com base em um projeto político-pedagógico contra-hegemônico. Por essa razão se

[...] explica porque os professores, especialmente das escolas públicas, são vistos como potencial ameaça à formação das crianças e dos jovens. É preciso evitar, a todo custo, que os conhecimentos ensinados nas escolas possam levar a questionamentos que venham a resultar em saída do estado hipnótico que a doutrinação neoliberal produz nas pessoas (Duarte, 2020, p. 33).

A formação de professores precisa estabelecer uma relação dialética entre os conteúdos acadêmicos da formação inicial e a prática em sala de aula, permitindo que os licenciandos reflitam acerca dos conflitos que podem estar presentes entre certas concepções pedagógicas e os interesses hegemônicos do capital. A escola permite manifestações que expressam as mais variadas posições de classe que podem corroborar os ideais da sociedade capitalista e pós-moderna ou contrapor-se a esses ideais, priorizando uma prática pedagógica que objetive romper as desigualdades escolares e sociais, rumo à educação de qualidade por meio da socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. A formação inicial deve tratar deste conteúdo, auxiliando para que uma prática pedagógica “teorizada”, além de desejável, seja possível.

Embora na escola básica haja conflitos de interesse de classes antagonicas, nem sempre as dimensões política e ideológica são estudadas e refletidas pelos licenciandos. Dentre as razões para a ausência desses conteúdos, está o avanço de teorias educacionais propagadoras do pragmatismo pedagógico e das políticas educacionais atuais que reverberam essa perspectiva. Desse modo, amplia-se uma prática pedagógica fragilizada do ponto de vista teórico e prática, uma vez que a fundamentação teórica é deixada de lado ou relegada a segundo plano, resultando em afirmações de senso comum como: “na prática, a teoria é outra”.

Compreender a teoria é situar historicamente e conceitualmente a prática cotidiana e suas relações dialéticas, conceitos determinados e determinantes da ação. Por outro lado, quando os professores não possuem clareza suficiente daquelas relações entre os objetivos a serem alcançados, as concepções teóricas que os orientam e suas práticas em sala de aula, ficam mais suscetíveis à adoção de “modismos” e/ou de políticas e programas oficiais, resultando “[...] na mera oposição ao velho e na proclamação do novo apenas sob a forma de uma nova expressão verbal sem a necessária reflexão sobre o novo conteúdo que se pretende dar” (Klein, 2002, p. 27).

Buscaremos a seguir, refletir sobre a formação de professores e as principais influências teóricas dos cursos de licenciatura, tentando compreender se, e em que medida, estas influências contribuem para a implantação ou ampliação de projetos político-pedagógicos próximos aos requisitos neoliberais e pós-modernos requeridos pelo capital para a educação escolar.

“Pedagogia da Flexibilidade”: teoria e prática na formação de professores

Como vimos, a concepção de conhecimento difundida pelo neoliberalismo supervaloriza o conhecimento prático em detrimento da teoria. Tal característica está presente também na formação de professores. Para Moraes (2003, p. 153),

A celebração do “fim da teoria” - movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata - se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999, p. 468), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

O “recuo da teoria”, segundo Moraes (2003), é decorrente do processo histórico de uma sociedade pautada em ideias e valores que reforçam o neoliberalismo e a pós-modernidade. Sobretudo das políticas educacionais que historicamente visaram a manutenção desses ideais e assim, contribuíram para a desvalorização da ciência e do conhecimento escolar.

Assim, de uma concepção moderna e iluminista de racionalidade passou-se a valorizar a pós-modernidade e a subjetividade; o conhecimento universal e verdadeiro deu lugar à validade de todas as interpretações e perspectivas e os conceitos científicos se perderam em meio aos “múltiplos jogos de linguagem” (Moraes, 2003, p. 156). Por conta do “recuo da teoria”, no atual contexto histórico os conteúdos e metodologias voltados à prática docente avançam nos cursos de formação inicial de professores.

É o caso, por exemplo, de Schön (1997) - precursor do conceito de professor reflexivo – defensor da ideia de que os cursos de formação de professores devem aprender com as tradições da educação artística, ou seja, a habilidade de ser professor deve ser desenvolvida na prática da docência. O autor explica que, somente assim, os

cursos de licenciatura formarão profissionais capazes de refletir sobre sua prática pedagógica e garantir o bom desempenho de seus alunos.

Para Tardif (2000), na mesma direção, a profissão docente está diante de um contexto paradoxal: de um lado há um movimento de profissionalização do ensino e, de outro, instaura-se uma crise na formação de professores. Esse movimento de profissionalização do ensino busca renovar os fundamentos epistemológicos da prática docente. Não seria desejável uma formação profissional dos professores centrada nos saberes teóricos. Assim, emerge a questão da “epistemologia da prática”.

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (Tardif, 2000, p. 6).

O debate em torno da epistemologia da prática ganha força ao admitir-se que, de fato, há uma crise na formação de professores, que se resumiria em quatro grandes pontos: crise da perícia profissional; crise na formação profissional ofertada pelas universidades; crise no poder profissional e crise da ética profissional (Tardif, 2000). Ao discorrer sobre cada um desses pontos, Tardif (2000) defende a necessidade de repensarmos a formação ofertada pelas universidades no sentido de admitir uma renovação dos fundamentos epistemológicos da profissão docente, fortalecendo a “epistemologia da prática”.

Damos aqui à noção de “saber” um *sentido amplo* [grifo nosso], que engloba os conhecimentos, as competências e habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer, e saber-ser. [...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2000, p. 10-11).

Para o autor, a aplicação da epistemologia da prática se desenvolve por meio de saberes profissionais que se caracterizam em: temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados, e deveriam tornar-se o centro dos cursos de formação de professores

[...] de maneira que a carreira acadêmica concedesse menos importância ao trabalho de pesquisa no campo das disciplinas acadêmicas e concedesse mais importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização nos cursos de formação de professores (Duarte, 2003, p. 604).

Tal concepção de formação docente corrobora os ideais mencionados anteriormente, fortalecendo a formação prática e o desenvolvimento de habilidades e competências dos professores, com foco em seu “saber fazer”, em detrimento de uma sólida formação teórica e conteudista. A redução do conteúdo elaborado, teórico e acadêmico é propositalmente um movimento político que visa “[...] *desfertilizar* a escola, [investindo] na formação de um docente “desintelectualizado”, pouco adepto do exercício da crítica (Moraes, 2003, p. 15).

Dessa forma, não há dúvidas de que “[...] Os estudos no campo da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (Duarte, 2003, p. 611). Todavia, vincular teoria e prática consiste em compreender que uma determinada prática docente é fruto de uma opção política que indica que tipo de homem se quer formar e que modelo societal se quer alcançar. Por isso, nossa defesa de que os conhecimentos pedagógicos (a teoria) são importantes para os professores, uma vez que o entendimento das concepções pedagógicas ajudará na necessária vinculação entre os objetivos desejados e a didática correspondente.

O distanciamento de uma pedagogia centrada no saber elaborado, a valorização de uma formação com base nos conteúdos práticos da profissão docente se aproxima, portanto, de um determinado projeto de sociedade. Estes ideais encontraram terreno fértil por volta da década de 1990, período em que ocorreu o “[...] *boom* construtivista” (Duarte, 2003, p. 609).

Não foi obra do acaso o fato de que o construtivismo e a pedagogia do professor reflexivo tenham sido difundidos no Brasil quase que simultaneamente. Esses dois ideários fazem parte de um universo pedagógico ao qual venho chamando de “as pedagogias do aprender a aprender”. Nesse sentido, do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor (Duarte, 2003, p. 609).

Eis um dos aspectos da reflexão a respeito da relação entre o construtivismo e a formação de professores que procuraremos valorizar e ampliar.

Construtivismo e formação de professores

A pedagogia construtivista certamente pode se enquadrar nos pressupostos filosóficos da pedagogia escolanovista, tendo sido amplamente difundida no meio educacional principalmente na década de 1980. Neste espaço, cabe explicitar por que razões pode-se afirmar que a pedagogia construtivista representaria, basicamente, uma mudança de nomenclatura e incorporação de alguns elementos oriundos de um contexto histórico diferente daquele em que a pedagogia escolanovista foi pensada.

O construtivismo é originário da difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget, promovendo a transposição da teoria psicológica para princípios pedagógicos em que predomina o protagonismo do aluno sobre o objeto do conhecimento. O objetivo é que o aluno desenvolva autonomia para adquirir conhecimentos, colocando em ação o lema do movimento escolanovista: “aprender a aprender”.

Em que pese as transformações históricas, o ideário pedagógico construtivista esteve fortemente presente entre os professores, com notória ausência de aprofundamento dos pressupostos desta concepção pedagógica. Por exemplo, falta ou é pífia, a reflexão sobre os vínculos entre o ideário construtivista e os pressupostos da escola nova deweyana (Duarte, 2003).

[...] na virada dos anos de 1970 para os de 1980, como o professor pensava a prática educativa? Pode-se dizer que ele tinha uma cabeça escolanovista. Devido à predominância da influência “progressista” nos cursos de educação, o professor absorveu o ideário da Escola Nova (Saviani, 2007, p. 444).

Nos anos 1980, o construtivismo se consolidou como uma “pedagogia democrática”, em razão da convergência de sua ascensão com o contexto político do período pós-ditadura militar.

Porém, o período subsequente, fortemente marcado pelo modelo econômico, político e ideológico de bases neoliberais adotou, no campo da educação escolar o *slogan* “aprender a aprender”, ao mesmo tempo em que o construtivismo se consolidava como pedagogia dos “novos tempos”. Dessa forma, educadores de todo o Brasil e de todas as redes de ensino foram “seduzidos” pelo desejo de desenvolver uma educação democrática, aderindo ao construtivismo.

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas (Saviani, 2007, p. 430).

No entanto, podemos afirmar que o construtivismo não correspondeu à época e, tampouco corresponde atualmente, a uma educação democrática, considerando que, só aparentemente, as atitudes que se espera dos professores em sala de aula, são democráticas e, portanto, a democracia não é desenvolvida nos alunos.

Há uma falsa ideia de que a democracia, ou a liberdade/emancipação, em sala de aula será alcançada por meio da falta de direção docente, com alunos seguindo livremente e alcançando seus objetivos (*a priori* “bons”). Ainda que considerando este conceito de democracia equivocado, se a democracia se alcança naturalmente, o mais adequado seria deixarmos também as relações sociais fluírem sem quaisquer interferências.

No exemplo que nos apresenta, a democracia aparece como a coisa mais simples de realizar; estabelece-se por si mesma e muito naturalmente, desde que não haja imposições e intervenções exteriores, desde que se deixem actuar os sistemas de regulação próprios do grupo. Basta um coordenador prudente e desinteressado, que se coloque fora dos conflitos e das rivalidades; e os seus conselhos, imparciais serão aceitos por todos (...). Põe-se então o problema das relações entre democracia e autoridade, quer dizer, o verdadeiro problema da democracia (Snyders, 2001, p. 35).

Duarte (2000) apresenta alguns posicionamentos valorativos que estão arraigados no ideário escolanovista e construtivista, mais especificamente no lema “aprender a aprender”, e que evidenciam a posição destas concepções para a busca da autonomia individual.

O primeiro posicionamento valorativo diz respeito a aprendizagem individual, que, segundo aqueles ideários, ocorre sem que haja qualquer transmissão de conhecimentos e experiências por outros, pois,

[...] Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (Duarte, 2000, p. 34).

No que diz respeito à formação de professores, a teoria do “professor reflexivo” e da “epistemologia da prática” apresentadas anteriormente demonstram que a transmissão de conhecimento científico é secundarizada e, por vezes, ignorada, pois o conhecimento mais importante reside na prática docente. Cada docente é responsável por aprender com a própria experiência profissional, pois, segundo Tardif (2000), os saberes profissionais são temporais.

[. .] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis dos professores e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida [...] os saberes profissionais são temporais no sentido de que os primeiros anos de

prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional (Tardif, 2000, p. 13-14).

Contreras (2012, p. 171), na crítica ao modelo do professor reflexivo, afirma que,

[...] a mera reflexão sobre o trabalho do professor em classe pode ser insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência [...]. Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula. Por causa disso, analisam e interpretam as situações que vivenciam no ensino a partir dos elementos de compreensão que seu contexto mais próximo lhes proporciona.

O segundo posicionamento valorativo consiste na ideia construtivista de que o próprio aluno deve desenvolver seu método de elaboração e construção do conhecimento, pois o indivíduo somente poderia aprender por meio de uma atividade autônoma, sendo mais importante “adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (Duarte, 2000, p. 35). Trata-se de permitir que a criança construa o seu modo de aprender.

[a supervalorização do] método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto, articula-se também à ideia de que uma educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc. Uma educação democrática seria uma educação relativista (Duarte, 2000, p. 37).

A transmissão do conhecimento pelo professor é tomada, nesta perspectiva, como uma postura educacional autoritária, por isso, o construtivismo recomenda a adoção de uma posição neutra e relativista, principalmente no que diz respeito à educação moral.

Do mesmo modo, o construtivismo critica os saberes profissionais docentes porque são personalizados e situados. Não há conhecimento universal e necessário na formação docente, pois cada indivíduo possui suas particularidades. O saber objetivo é substituído pelo saber subjetivo, a transmissão pela apropriação. Trechos, como o citado a seguir, sedutores, permitem exemplificar a mudança de eixo citada.

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (Tardif, 2000, p. 15).

O lema “aprender a aprender” abrange também a ideia de que a atividade verdadeiramente educativa é baseada nos interesses e necessidades da própria criança, constituindo este princípio o terceiro posicionamento valorativo, característica marcante da Escola Nova.

Além disso, explicitamente, o escolanovismo defende que os alunos se adaptem à sociedade em constante mudança, sendo esta uma capacidade essencial para “milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência” (Fonseca como citado em Duarte, 2000, p. 41). O quarto princípio valorativo do lema “aprender a aprender”, portanto, consiste na defesa de que a educação escolar deve

[...] preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (Duarte, 2000, p. 41).

Perrenoud (1999), expoente da teoria do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências”, apresenta a necessidade de uma formação de professores que *acompanhe* as mudanças da sociedade. Passa ao largo a ideia de uma mudança “no” modelo societal e econômico, prevalecendo o posicionamento político-pedagógico de tomá-lo como dado, como guia ao qual devemos buscar a adaptação. Trata-se de formar professores atentos às transformações da sociedade, com condições de adaptarem suas práticas pedagógicas aos anseios e necessidades da sociedade que aí está, inexorável. A formação docente, pautada na “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” não busca questionar e/ou contrapor os ideários defendidos pela sociedade capitalista; ao contrário, reforça a doutrina liberal e sua ideologia, correspondendo às necessidades de formação humana impostas pelo capital para sua manutenção e expansão.

Considerações finais

A prática pedagógica está diretamente ligada a ideais de formação humana e de sociedade que se pretende alcançar. Para contrapormos à ideologia neoliberal e pós-moderna hegemônicas na educação escolar e na formação docente atuais precisamos ter clareza dos pressupostos que compõem as teorias pedagógicas em disputa no campo educacional. Ao estudarmos com maior profundidade o construtivismo (e suas facetas), a “teoria do professor reflexivo” e a “epistemologia da prática”, concluímos que colocam a formação inicial de professores e a educação

básica a serviço da manutenção das relações sociais nos moldes dados pelo capital. É preciso optar por uma concepção pedagógica contra-hegemônica. Nesse caso, apontamos a Pedagogia Histórico-Crítica, orientadora das reflexões realizadas no decorrer desse texto, que materializa o anseio pelo rompimento com as desigualdades escolares e sociais provocadas pelo atual sistema econômico, por meio da defesa da função social da escola de transmitir os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, uma vez que,

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (Saviani, 2003, p.18-9).

Na mesma direção, a formação inicial e continuada de professores deve resgatar a importância do conhecimento acadêmico, teórico e científico, afastando-se das tendências e modismos pedagógicos que supervalorizam o conhecimento espontâneo, cotidiano, prático, imediato.

REFERÊNCIAS

- Borges, A. (2003). Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18(52). DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000200007>
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação Inicial de professores da Educação Básica. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>
- Brasil. (2015). Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, L. A. (1991). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. (12a ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, 24(83), 601-625. DOI: 10.1590/S0101-73302003000200015
- Duarte, N. (2020). *O Conhecimento escolar e a ressurreição dos mortos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2000). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gentili, P. (2002). Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In J. C. Lombardi, Saviani, D., & Sanfelici, J. L. (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR.
- Klein, L. R. (2002). *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez.
- Lenardão, E., & Galuch, M. T. B. (2018). Pedagogia das competências: implicações para a formação docente. In L. H. Nagel, E. J. G. Carvalho, & M. C. G. Machado (Orgs.) *Bases teóricas e práticas da educação brasileira*. Maringá, PR: EDUEM.
- Martins, L. M. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In: Martins, L. M. Duarte, N.(Orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

- Medeiros, E. A., Fortunato, I., Santos, J. M. T., & Araújo, O. H. A. (2022). O curso de pedagogia e a resolução CNE/CP nº de 2019: formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem? *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 8(27). DOI: 10.21920/recei72022827686701
- Moraes, M. C. M. (2003). Recuo da teoria. In M. C. M. Moraes, E. Shiroma, O. Evangelista, & P. L. Torriglia. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-19.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. (8a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2020). A pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classes e a educação escolar. In: Saviani, D. Duarte, N. *Conhecimento Escolar e Luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie*. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.
- Evangelista, O., Shiroma, E. O. (2007). Professor: protagonista ou obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 531-541. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>
- Manifesto da frente revoga BNC-formação (2023). Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação pela retomada da res. 02/2015! *Formação em Movimento*. 5(11), 1-45. Recuperado em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/938/827>
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. (3a ed.). Lisboa: Dom Quixote, 79-91.
- Snyders, G. (2001). *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Trad. de Vinícius Eduardo Alves. São Paulo, SP: Centauro.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24. Recuperado em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>

Informações sobre os autores

Autor 1: Doutoranda em Educação Escolar pela Unesp - Araraquara. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6377-7779>

E-mail: julie.tsukuda@unesp.br

Autor 2: Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Assistente Doutora II do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9452-6008>

E-mail: eliza.barbosa@unesp.br

Nota: As autoras contribuíram em todas as etapas do processo de elaboração do texto.