

## UNIVERSIDADE PÚBLICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA REFORMA EDUCATIVA BRASILEIRA

ARMSTRONG MIRANDA EVANGELISTA

### Introdução

O presente texto, que resulta basicamente das discussões realizadas, durante os seminários da disciplina Educação Brasileira, do curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, busca retratar as reformas do Estado brasileiro na última década e seus sensíveis efeitos na educação. O texto apresenta-se em duas partes. A primeira parte foi dedicada à análise da conjuntura educacional brasileira atual, destacando-se o entrelaçamento do mundo da educação com o mundo da política e da economia. Na Segunda parte, foram envidados esforços no sentido de caracterizar os modelos de prática educativa em voga na atualidade, procurando-se ver seus nexos causais com o sistema.

A reforma do estado brasileiro na década de noventa impôs um duro golpe à Educação Superior brasileira, redundando num processo de desmantelamento e controle das universidades públicas. Na esfera governamental, engendrou-se, organicamente, um conjunto de ações materializadas num pacote de medidas direcionadas para a educação, que passariam, conforme os ditames governamentais, a ter uma função utilitária e pragmática, cujo *modus operandi* atenderia princípios advindos de um sistema de gestão nos moldes mercadológicos. O conteúdo do referido pacote expressa bem essa interpretação, discriminando: diminuição dos recursos, exigência de eficiência e produtividade, aligeiramento da formação, avaliação ordotóxica etc.

A alegação oficial para a implementação das reformas diz respeito à necessária adequação do país à realidade hodierna, uma vez que esta exige profissionais com alto nível de qualificação técnica, capazes de contribuir para que o país faça frente ao intrincado jogo do mercado, calcado numa ferrenha concorrência. Tal fato tornariam inadiáveis os ajustes macrosociais. Assim, a organização do sistema

educacional não atenderia satisfatoriamente a essas necessidades, sendo imprescindível alterá-la.

Questionam-se esses categóricos e pretensos argumentos, pois os mecanismos que regem a esfera de produção econômica não são compatíveis com aqueles que caracterizam a esfera educacional. O papel a ser desempenhado pela educação não pode e nem deve ser refém do imediatismo. O seu funcionamento requer dos professores investimento intelectual, tempo, reflexão e investimento financeiro para que possam, de algum modo, responder a contento aos anseios da sociedade.

Atualmente, os fatos demonstram o contrário. A orquestração de uma política educacional equivocada tem minado as universidades públicas, em razão da crescente redução do aporte de recursos necessários ao seu conveniente funcionamento.

Em vista disso, é preciso perscrutar os pressupostos e fundamentos da reforma educacional, bem como tentar compreender os seus desdobramentos na esfera pública, no tocante à profissão docente.

Em primeiro lugar, pode-se dizer que toda reforma da educação, de algum modo, refrata interesses contextuais. A sua construção está vinculada a uma determinada concepção de mundo que se pretende desenvolver, circunscrita, por sua vez, a uma tele-visão (visão ampla). Nos tempos modernos, essa visão comprime o tempo e expande o espaço, outorgando à distância o controle e o poder aos grupos hegemônicos. Assim sendo, vale a pena averiguar a causalidade das propostas reformistas que estão sendo erigidas, indagando-se o seu comprometimento com as práticas sociais concretas dos brasileiros que trabalham na educação de um país que apresenta uma anômala clivagem socioeconômica e, consecutivamente, educacional.

Com efeito, o que se constata no mundo da educação é o ingresso, por vezes hostil, de idéias emanadas do mundo econômico, submetidas ao primado de uma razão instrumental, resultando numa surpreendente universalidade uniforme de opiniões e argumentos.

As decisões práticas que afetam a coletividade são agora transformadas em problemas técnicos, resolvidas

por uma minoria de experts, que têm *know-how* necessário. Impõe-se uma despolitização das massas. Esta passa a ser consequência e requisito da nova forma de dominação, legitimada pelo poder de coação (*sachzwänger*) da racionalidade técnica. A redução das decisões políticas a uma minoria (a nova elite das tecnologias) significa ao mesmo tempo um esvaziamento da atividade prática em todas as instâncias da sociedade (política, social e mesmo econômicas) e a penetração do Estado (instância política) nas duas outras, submetidas a uma crescente administração (FREITAG; ROUANET, 2001, p.16).

Os ideólogos do capital, no seu *desideratum* neoliberalizante, impuseram às instituições da sociedade civil uma série de prerrogativas, estampadas em categorias facilmente transmutáveis em chavões, sobretudo, quando mediatizados pelo *mass media*: mercado, competitividade, flexibilidade, competência, produtividade e informação. As asserções discursivas dos arautos da nova ordem decorrem, em grande monta, do uso arguto dessas categorias, garantindo a tais arautos legitimidade e difusão.

Denota-se um processo atávico de deslocamento, bem engendrado, de um repertório teórico-conceitual próprio do espaço econômico, que, *mutatis mutandis* penetra com vigor na educação, indo na contramão dos movimentos que, durante o processo de redemocratização do Brasil, na década de 80, forjaram propostas progressistas concernentes à formação do educador.

Tais propostas colocaram no centro do debate categorias convenientes aos interesses dos trabalhadores em educação, mais apropriadas para orientá-los na compreensão do quadro político, econômico e social do país, por que capazes de incitar a consciência crítica e um entendimento relacional dos fenômenos sociais do período, firmemente inscritos num pensamento dialético da totalidade concreta.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo integra a si mesmo na interação das partes (KOSIC, 1989, p.42).

Numa conjuntura eivada de marcos regulatórios, fruto da engenharia dos artífices da globalização, e como parte de estratégias econômicas dos países ricos, é preconizado aos países ditos em desenvolvimento um complexo de idéias, que redundaram ulteriormente num verdadeiro manual de instruções para os governos desses países. No âmago do receituário permeado pela ideologia neoliberal, recrudescem um ideário educacional alinhado a propósitos econômicos, de feição tecnicista, com conseqüentes efeitos reducionistas, alienantes e, em alguns casos, alienígenas, diante das necessidades mais urgentes da educação brasileira.

Na concordância de objetivos da classe dirigente brasileira com os imperativos externos – notadamente, por influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI –, fortalecem-se intentos e ações privatistas com trânsito livre pelo campo da educação, em decorrência de uma política do poder público voltada para a diminuição da participação do Estado nos setores de infra-estrutura e superestrutura do país (política do Estado mínimo), nítido reflexo das influências das propostas produzidas na instauração do consenso de Washington, no final dos anos 80.<sup>1</sup>

Esse arcabouço de medidas repercutiu, sobremaneira, nos preceitos constitutivos dos documentos oficiais brasileiros, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN 93/94 1996), que se tornou o carro-chefe para outros documentos, preparados após sua promulgação sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação.

Nessa senda, a educação superior brasileira foi objeto de uma política flexibilizante, cujo escopo tem configurado uma debilitação do aparato universitário público, com clara repercussão na missão institucional relativa à formação docente. O reforço de uma postura negativa do gover-

---

<sup>1</sup> Expressão cunhada pelo economista inglês John Williamson em reunião realizada em Washington, Estados Unidos em 1989, que contou com especialistas e representantes políticos de diversos países. Nessa reunião foram acertadas várias medidas técnicas favoráveis a economia de mercado, tendo como objetivo desregulamentar o mercado financeiro, leis trabalhistas e comércio; além disso foram incentivados processos de privatização de empresas públicas, reformas previdenciárias e administrativas, dentre outras.

no, em relação à Universidade pública, pode ser aquilatado quando se verifica o conteúdo de documentos oficiais, corolários da LDB. É o caso tanto das resoluções referentes à criação de organismos alternativos de formação do professorado, como os Institutos Superiores de Educação (ISE), quanto daquelas que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as diversas modalidades de cursos de licenciatura plena, em nível de graduação. Intenta-se, a seguir, analisar mais de perto os conteúdos dessas resoluções.

A diferenciação institucional, que encerra a criação de outros locais de formação do professor que, por sua vez, irá atuar na Educação Básica, representou uma justificativa governamental para flexibilizar a oferta de vagas, pois entendeu-se que isso possibilitaria à participação efetiva do setor privado na Educação Superior, provocando a diminuição de gastos do Estado. A pluralidade de modelos acadêmicos seria mais apta para atender a demanda reprimida de estudantes aspirantes ao ensino superior. Desse modo, o texto da resolução que menciona a criação dos ISE dá abertura para que eles formem professores para os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e para o Ensino Médio (EM), em habilitações específicas, ou seguindo o esquema de polivalência, sem sinalizar para o comprometimento formal com atividades voltadas para a pesquisa e extensão. Depreende-se, portanto, que os ISE são instituições de ensino. Quais são as repercussões da criação desses institutos? Qual é a posição dominante na comunidade acadêmica em relação à existência dos ISE?

Uma das preocupações principais acerca da proliferação dos Institutos Superiores de Educação é o comprometimento da formação do professor, por duas razões: primeiro, porque a legislação decidiu pela diminuição da carga horária dos cursos; segundo, devido ao aumento significativo da quantidade de faculdades, em vários casos, com cursos de qualidade, no mínimo, duvidosa. Isso vem acarretando a combinação de dois fatores: o aligeiramento da formação e o rebaixamento da qualidade.

Da apreciação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura Plena de graduação, em nível superior, infere-se a presença de um feitiço normativo sobre os programas curriculares dos cursos de licenciatura, guardando visí-

vel semelhança com os pressupostos de outros dispositivos, como os PCN, organizados para a Educação Básica.

Hoje, praticamente todos os cursos de licenciatura apresentam-se com as suas respectivas diretrizes, em relação às quais esses cursos deverão proceder modificações curriculares nos seus programas, donde se observam resisnações, resiliências e mesmo resistências, as mais diversas, à natureza do seu conteúdo.

Não obstante à orientação curricular, no sentido de uma formação básica comum, questiona-se a formatação excessivamente estandardizada das DCN, que tira do horizonte experiências e contribuições promissoras, gestadas nos diferentes espaços universitários; Além disso, por serem heterônomas, as DCN subtraíram a possibilidade de incorporar as contribuições regionais, de um país que tem na heterogeneidade sócio-espacial um dos seus indicadores mais distintivos. Isso se deve ao fato de as DCN se ter norteado por uma concepção de elaboração elitista, arbitrária, referendada em especialistas e consultores *ad hoc*. Com isso, obliterou-se a participação de entidades representativas dos educadores, aqueles a quem efetivamente caberá cumprir o disposto nas diretrizes e que serão cobrados pela sua implantação.

Na esteira de tudo isso, a Universidade, *lócus* do ponto de partida e de chegada das proposituras oficiais, tem sofrido as conseqüências da dissociação entre estas e a sua problemática educacional concreta. Desse modo, sujeitou-se o pessoal docente a determinações hierárquicas e a mecanismos ortodoxos de acompanhamento.

Outro tema candente das DCN se refere ao ordenamento da formação profissional, na esfera de bacharelado e de licenciatura. Particularmente em relação a este último, estabeleceu-se que os cursos de Licenciatura Plena de graduação terão uma carga horária mínima de 2800 h, sendo: 1800 h para conteúdos curriculares, de natureza científico-cultural; 200h para atividades acadêmico-científico culturais; 400 h para estágio curricular supervisionado; e 400h para prática vivenciada ao longo do curso.

No debate suscitado desde a publicação da supracitada resolução, nota-se pouco espaço para a participação dos professores, em virtude da conotação sistêmica das

normatizações, pois as DCN inscrevem-se num projeto maior, do qual fazem parte outros programas como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCN), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Provão e os programas de avaliação da graduação e da pós-graduação.

Outra questão polêmica é a quem imputar a responsabilidade pela integralização no currículo de mais 500 h de Prática de Ensino, em função do número limitado de professores, em boa parte sujeitos a contratos temporários. Parece que a tendência majoritária vem sendo conferir tal responsabilidade aos professores de disciplinas específicas das licenciaturas, o que requererá desses docentes uma boa dose de conhecimentos didático-pedagógicos, os quais precisarão atuar nas escolas desde o início do curso. Caso o contrário, acredita-se que os avanços serão tênues em relação às metas almejadas pelas diretrizes. Um problema, que não é recente, em razão da dualidade imanente à própria matriz curricular dos cursos, estruturados no esquema 3 + 1, i. e, três anos de matérias específicas e um de matérias pedagógicas. Estas últimas, manifestas no último ano de graduação, quase sempre encaradas secundariamente no processo de formação. Lidar com esse efeito inercial é um desafio colocado aos professores formadores.

Outro ponto importante é a preocupação dos professores das variadas licenciaturas e com razão com o fato de que qualquer modificação curricular influa no nível mínimo de qualidade, preconizado para os cursos, ameaçando a consistência teórica dos conteúdos específicos e dando margem ao embotamento das atividades de pesquisa. Nessa ótica, há o receio de uma formação fragilizada do licenciado por não ter tido os fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos fundamentais na sua área de conhecimento. Em razão disso, os estudantes ficariam na dependência da formação continuada para suprir as lacunas adquiridas na graduação, fato que não ocorreria facilmente, haja vista a inserção de muitos jovens no mercado de trabalho a fim de atender apelos contingenciais, sobrevivendo de necessidades de sustento material, dado, sem dúvida, plausível para um país, como o Brasil, onde são profundas as desigualdades sociais.

As diretrizes curriculares nacionais ainda trazem, como questão fulcral, o conceito de competência, expres-

são inequívoca de determinantes unívocos provenientes do campo econômico. O modo como esse conceito foi utilizado na reforma educacional brasileira, no governo passado, parece ter tido o propósito de inculcar no profissional da educação o ideologismo reinante no campo da cultura fabril, ou seja, promover a ressignificação do trabalho escolar, de acordo com a aceleração que rege o processo de acumulação capitalista, demiurgo moderno, calcado, no dizer de Santos (1997, p. 154-155), na convergência de momentos e na universalidade das técnicas.

A universalidade atual é diferente [...] essa realidade vem fazer parte dos lugares praticamente no mesmo momento, sem defasagens notáveis [...] esse fenômeno geral dá lugar a ações que também têm um conteúdo universal. Daí a possibilidade de programas semelhantes para todos ou quase todos os países, como esses famosos planos de ajustamento do banco mundial e do FMI, com apoio de grandes potências industriais e financeiras [...] esses objetos técnicos semelhantes e atuais existem numa situação de interdependência funcional, igualmente universal.

As competências focalizam o saber-fazer, condição aceitável, contanto que isso não seja superdimensionado, vindo reforçar a antinomia entre teoria e prática, concebendo a escola conforme um esquema dicotômico guiado por uma visão positivo-tecnológico, numa relação de determinação da teoria sobre a prática.

É indispensável que a teoria tenha já nascido de uma prática real naqueles a quem se dirige, que seja a tomada de consciência da prática ou, pelo menos, dos sentimentos que os animam e que eles gostariam de ver encarnados na prática (SNYDERS apud CANDAU 2002, p. 63).

Dessa maneira, a inserção acrítica da pedagogia das competências no currículo arrisca a tornar-se um pastiche de reflexões ponderadas sobre o tema, deslocando-se, por conseguinte, para a vertente mais instrumentalizadora do conceito, sucumbindo a um modelo passivo de adaptação profissional.

Assim, entende-se que o que não deve acontecer é eleger as competências para atribuir ao professor, individu-

almente, a responsabilidade pelo incremento do rendimento escolar, desobrigando o Estado dessa obrigação constitucional, como bem demonstra a introdução do sistema de ranking e de premiação nas escolas país afora, ao mesmo tempo em que se renunciam a questões cruciais: a formação omnilateral que propicie ao professor a autonomia e o aprimoramento da pessoa humana e a dimensão teleológica do trabalho docente.

### **Discutindo os Modelos de Prática Educativa no Contexto de Mudança**

Nesta parte, interessa salientar, primeiramente, aquilo que se poderia designar de uma visão míope ou hipermetrope do fenômeno educacional, mais precisamente, no que concerne ao enfoque de abordagens que polarizam sua análise em determinantes externos ou internos, reduzindo o ponto de vista a uma escala lógica de análise ampliada ou diminuta, não atentando ao fato de que essa escala representa “um processo de esquecimento coerente” (RACINE *apud* CASTRO, 2000), malgrado mantenha cimentados tamanho e fenômeno<sup>2</sup>. Disso resulta que a variação escalar impõe necessários ajustes teórico e metodológico de análise.

A complexidade assumida por essa questão pode ser mais enriquecida quando pensada numa lógica dialetizante praxista, proponente da união indissolúvel entre a teoria e a prática, entre o todo e a parte.

A prática é ativa, é atividade que se produz historicamente [...] unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. [...] Compreende além do momento laborativo – também o momento existencial [...] ela se manifesta [também] na formação da subjetividade humana. [...] Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis (KOSIC, 1989, p. 204).

---

<sup>2</sup> Os experimentos científicos obrigados a lidar com objetos, fenômenos e efeitos em escalas cada vez mais micro e cada vez mais macro, conduzem a reflexões sobre as possibilidades e limites de leis que regem fenômenos observados numa mesma escala para fenômenos em outra escala. [...] escala é um problema não apenas dimensional, mas também, e profundamente fenomenal. (CASTRO, *Op.cit*, p.130).

Isso ajuda a definir melhor a posição argumentativa que se pretende evidenciar, qual seja, o espaço escolar, lugar de manifestação concreta da práxis educativa, pressupondo que as relações que aí ocorrem caracterizam-se pelas interações complexas entre indivíduos humanos em contexto de trabalho, socialmente situados. Essas interações ocorrem dentro da cultura vivida, num contexto societário. Sendo assim, é preciso conhecer que o diapasão que referencia essa questão mantém, sob controle, argumentos mais ou menos dissonantes que tendem a posicionar a questão no vértice do mentalismo, do sociologismo ou do reprodutivismo. Todos reducionistas: o mentalismo, por subordinar os saberes apenas a representações mentais; o sociologismo, por exacerbar a influência social; e o reprodutivismo, por colocar a escola como mera instância de reprodução de mensagens sociais pré-fabricadas.<sup>3</sup>

A perspectiva mentalista tem sido alvo de muitas críticas nos últimos anos, sobretudo, pela notoriedade que tem tido ao ser privilegiada em reformas educativas consideradas conservadoras pela comunidade acadêmica. Reduzido a processos psicopedagógicos, essa perspectiva tem caído como uma luva para os grupos hegemônicos, alienando os agentes escolares dos processos políticos e econômicos favoráveis a tais grupos.

De matriz psicopedagógica, a perspectiva mentalista abriga-se na convicção exagerada nos processos mentais do ser humano, como se fosse possível encerrar as atividades de ensinar e aprender em esquemas de ordem cognitiva. Ora, como se sabe, a escola não se encontra solta no tempo e no espaço, antes, está sempre sujeita a diversas influências da ambiência. Por isso, ter a escola como uma entidade atomizada adultera a sua identidade.

---

<sup>3</sup> Maurice Tardif (Cf. TARDIF, 2002) classifica como mentalismo e sociologismo as visões díspares e radicais as abordagens sobre produção de saberes. Pode-se depreender do texto do autor que ele considera o mentalismo uma espécie de subjetivismo ligado a correntes do pensamento psicológico que vão do behaviorismo ao socioconstrutivismo; utiliza o mesmo raciocínio para o sociologismo. Nota-se um certo exagero do *approach* proposto pelo autor, em função dos pressupostos distintos que regem parte das correntes mencionadas, daí a opção de focalizar o reprodutivismo à parte do sociologismo.

A escola é um lugar de convívio compartilhado pelas pessoas que a freqüentam, mantendo ligações com o sistema social que as orienta nos rumos que devem tomar. Esse mesmo sistema social lhes confere reconhecimento, ligando-se à escola de maneira inextricável. Na prática educativa, as interações humanas dominam, não sendo possível falar de indivíduos isolados, visto que o ato de ensinar e aprender requer a co-operação de sujeitos dotados de motivações e intencionalidades que só podem manifestar-se na presença de outros sujeitos, configurando, assim, uma relação social (TARDIF, op. cit). Além do mais, o aprendizado humano não pode abster-se dos condicionamentos da cultura construídos e refinados no decurso do processo histórico e de sua transmissão formal e sistemática nas escolas.

Na sua acepção mais genuína, o mentalismo assenta-se na perspectiva behaviorista, segundo a qual os fatores ambientais agem sobre o homem alterando o seu comportamento. Em outras palavras, o comportamento desejável é alcançado quando uma situação estimuladora gera determinado tipo de resposta. Na escola, é o professor quem conduz unilateralmente as etapas de planejamento e execução do ensino.

O sociologismo cuja inspiração remonta a Durkheim, anula o papel do ator na elaboração do saber, dando primazia às determinações sociais, encarando o sistema social como separado do indivíduo, sobre o qual atua. Nesse caso, o sociologismo confere pouca importância às relações tecidas nos locais onde os professores trabalham. Disso resulta, a negação de qualquer possibilidade de transformação por parte dos atores concretos, do contexto onde atuam e de suas ações. Não há interesse dos especialistas em investigar o conhecimento tácito e experiencial que produzem, pois lhes interessam apenas as análises feitas de fora (TARDIF, 2002).

Assim, o sociologismo opera uma visão dual ao separar indivíduo e sociedade, deixando escapar o entendimento de que o saber dos professores

[...] não é o 'foro íntimo' povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situa-

do no espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade [...] (TARDIF, op. cit.).

O reprodutivismo, por sua vez, talvez seja menos rebatido do que a abordagem anterior, devido a sua origem estar marcada por sinalizações críticas, muito frequentemente disseminadas pelos movimentos sociais. Assim sendo, pretende-se explorá-lo um pouco mais.

As restrições encontradas no reprodutivismo são bem assinaladas por Apple (1989, p. 30): "as escolas não são meramente instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta", como se fosse possível inculcar o arbitrário cultural sem nenhuma espécie de mediação.

O reprodutivismo, que parece contaminar-se por nuances aplicacionistas, precisa ser melhor examinado nos seus equívocos, que se vêem infra.

No discurso educacional, fala-se muito do imperativo da crítica, condenando-se situações iníquas, denunciando-se a precarização do sistema escolar e de seus agentes. Os discursos aferrenham-se na idéia de transformação que se daria com a conquista de uma consciência crítica, capaz de gestar as qualidades básicas para emancipação do sujeito, tendo a educação um papel seminal nesse processo. Porém, a restrição até esse patamar analítico pode reduzir os objetivos pretendidos. Daí a pertinência da seguinte admoestação: a) O educador tem que está ciente da complexidade da palavra transformar, pois, se ele, pelo menos, supor que ações políticas isoladas podem induzir à transformação, estará refletindo certa ingenuidade; b) A adoção do método dialético e a idéia de contra-ideologia devem estar claros para o educador, pois, se suas idéias, de alguma forma, passam a ser dominantes, é preciso ter ciência de que em relação a elas se formarão outras de natureza contrária, a menos que se opte por uma dialética não-antagônica; c) o educador precisa ter claro que não basta apenas o discurso para chegar a transformar, é preciso exercitar a prática, pois grande parte dos educadores apenas falam de transformação (DEMO, 1990, p.22-23).

Portanto, falar de emancipação, crítica, transformação, fundando-se, muitas vezes, numa lógica binária, valendo-se de um modelo de ensino formalizado, acentuadamente codificado, não parece ser o caminho mais apropriado para se conduzir a prática educativa.

A reflexão feita até aqui fornece subsídios importantes para se pensar a prática educativa de forma mais apurada, remetendo a discussão para a importância do fortalecimento da escola e dos seus agentes nas práticas sociais e nas tomadas de decisão que, de algum modo, a afetam.

Nesse sentido, compreende-se a prática educativa escolar como uma prática vivida no dia-a-dia da sala de aula, que se expressa na interação entre sujeitos; caracterizada, segundo Tardif (Op. cit.), como trabalho de humano para humano, "situada entre o ator e o sistema", que mobiliza, no contexto ecológico da sala de aula, diversos saberes profissionais (experienciais, pedagógicos, disciplinares, curriculares etc), bem como distintos modelos de ação docente – as representações que os professores têm a respeito de sua prática e que os orienta em suas escolhas e atitudes.<sup>4</sup> A inevitável simultaneidade desses tipos de ação implica na complexificação do trabalho do professor, que pode mobilizar diferentes racionalidades num contínuo que vai da perspectiva instrumental à comunicativa, de acordo com as disposições definidas pelo trabalho contingente na sala de aula. Nóvoa (1992) comenta que isso ocorre porque os problemas que afetam os professores vão além da racionalidade instrumental, já que esses problemas manifestam complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores, exigindo docentes uma práxis reflexiva.

Há um certo consenso na literatura atual ao classificar os saberes profissionais (PIMENTA, 2000; TARDIF, op. cit.; THERRIEN, 2000; dentre outros), compreendidos como aquilo que é usualmente empregado pelos professores no

---

<sup>4</sup> Tardif (Op. cit) argumenta que na cultura ocidental três concepções de prática educativa destacaram-se ao longo da história: o trabalho docente entendido como arte ou atividade do artesão; o trabalho docente entendido como técnica; o trabalho docente concebido como trabalho de interação. Os dois primeiros concebidos na relação sujeito-objeto, seguindo uma lógica predominante na modernidade, e o último dando ênfase a relação sujeito-sujeito.

seu contexto de atuação, tais como conhecimentos, habilidades/aptidões e atitudes. Esses saberes, porém, não têm apenas a Universidade como centro de irradiação. Na verdade, os saberes caracterizam-se pela sua complexidade à medida que provêm de diversas fontes, sendo, por isso, heterogêneos. Os saberes são também temporais, porque construídos no decorrer da vivência pessoal e profissional do professor, desenvolvida num contexto de trabalho situado.

Entretanto, essa opção pela prática não pode deixar de considerar o risco do que chamam *recuo da teoria*, à medida que não se pode descuidar dos saberes teóricos de formação, aspecto crucial em tempos de reforma, em que é comum a apropriação distorcida do conhecimento, utilizando-se deles para atender pressupostos conservadores.

[...] até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados. Enfim, que importância atribuem à importância da totalidade, no sentido da dialética, que será capaz de permitir a formação de sujeitos capazes de construir, como diz Gramsci, sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta? o simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação [...] (MAUÉS, 2003, p.6).

Sem contraditar as advertências da autora supracitada, convém destacar a importância do modelo epistemológico que contempla a prática concreta, já que ela constitui-se em ponto de partida e de chegada da formação docente. Isso não significa esquecer a teoria como suporte para organizar os fenômenos que surgem na prática. Até porque essas dimensões são imanentes. Vasquez apud Candau (2002, p. 243), explica que:

A passagem do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só faz demonstrar, ainda vigorosamente, a unidade entre teórico e o prático na atividade prática. Esta, como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza uma finalidade.

Tomando como válido esse pensamento de Vasquez e o de Snyders, exposto anteriormente, é forçoso que se reconheçam as implicações profundas que as condições concretas de ação têm na formação do professor, sendo talvez, por isso, que Tardif (op.cit) enfatize tanto a necessidade de uma *epistemologia da prática docente*, sem que isso signifique, obviamente, isolar a prática da totalidade à qual pertence. Tardif ainda parece inferir, como Sacristán (apud PIMENTA, op. cit.), que “a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica”.

Desse modo, conclui-se que esse viés de análise vem confrontar o modelo oficial de formação, de caráter aplicacionista e baseado no agir instrumental, que aprisiona o estudante em experiências artificiais nos cursos universitários, desligando-o das situações práticas que costuma enfrentar (TARDIF, 2002).

### **Considerações Finais**

Como ficou evidenciado, atualmente observa-se uma contradição patente na Educação. Enquanto as políticas oficiais reclamam pela melhoria da qualidade do ensino, visando atender às demandas sociais, fervilham problemas na escola, dentre os quais estão a formação precária e a falta de prestígio social do professor.

A maneira como o Estado vem tentando enfrentar esses problemas tem suscitado um debate intenso na comunidade de educadores que se ressentem de ser pouco ouvida e de não atuar efetivamente na construção das propostas de soluções dos problemas que afligem o campo da educação.

Até agora, as políticas afirmativas realmente democráticas são muito tímidas, sobretudo, porque pouco valorizam os atores que atuam nos espaços educativos concretos.

Os investimentos estatais na educação comprimem-se, fragilizando a educação superior pública, enquanto ganham força, a cada ano, os empreendimentos privados, regidos, em sua maior parte, pela lógica do lucro fácil, em detrimento da qualidade dos serviços prestados à população. Nessa esteira, mecanismos com traços próprios da esfera mercadológica transbordam para a escola, organizando-a conforme a lógica empresarial.

Surpreende a capacidade do sistema quando engendra um inventivo ideário de filiação neoliberal capaz de penetrar na linguagem cotidiana, vulgarizando termos que visam consolidar a homogeneização de relações também no plano simbólico. Tal simplificação difunde um repertório semântico apanhado do contexto fabril.

Nesse sentido, a própria concepção da Universidade se vê ameaçada pela edificação de uma lógica instrumental que tende a reduzi-la ao papel de organização social, que, no capitalismo, é governada segundo os moldes de gerenciamento empresarial.

A propalada flexibilização produz impactos negativos na Universidade, ferindo a sua autonomia, uma aspiração sustentada, desde sua criação inspirada nos ideais de laicização e independência do Estado.

Todas essas questões exercem um efeito claro sobre o sistema educacional como um todo, manifesto em vários aspectos: aligeiramento da formação, avaliações ortodoxas, contratos flexíveis de trabalho, restrição do fomento à pesquisa, standardização curricular etc. Assim sendo, urge discutir qual o papel que o Estado deve assumir nessa encruzilhada em que se encontra a estrutura educacional brasileira, pois o que se tem visto no caso das reformas educativas é a fragilização dos mais frágeis, expressa na deterioração das condições de trabalho docente.

### Referências Bibliográficas

- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CASTRO, Iná et al (Orgs). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.24, 2003, p 5-15.
- DEMO, Pedro. A Sociologia crítica e a Educação: contribuição das Ciências Sociais para a Educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 46, abr./jun. 1990. p. 12-31.
- DRÉZE, J.; DEBELLE, J. *Concepções de universidade*. Fortaleza: edições UFC, 1983.

- FREITAG, B.; ROUANET, S. P. (Org.). *Habermas: sociologia*. n. 15. São Paulo: Ática, 2001. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- NÓVOA, A. *Os Professores e sua formação*. Portugal: publicações Dom Quixote, 1992.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 118, 2003, p.89 – 117.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA, G. O. R. Uma Breve História da Formação do Professor de Geografia no Brasil. *Revista Terra Livre*, São Paulo, n.15, 2000, p.129 – 144.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J., SOUZA, A. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: \_\_\_\_\_, *Múltiplos sujeitos e saberes na educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. p. 80-97.