PERSPECTIVA CRÍTICA DA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO – BRASIL

Rosa Maria Correa das Neves, LEME / FAETEC[1] e UNIPAC
rosamcn@uol.com.br
André Malina, UERJ e LEME/ FAETEC
andremalina@yahoo.com.br
Nicolas Alexandria, LATIN / FAETEC e UERJ
nicolas.alexandria@gmail.com
Ângela Celeste Barreto de Azevedo, FIOCRUZ
angelaestagio@yahoo.com.br
Marcus Dezemone, LATIN[2] / FAETEC
dezemone@gmail.com

Introdução

O presente texto expõe considerações sobre a formação de educadores, apresentando a dinâmica das discussões e dilemas, de fundo ideológico, vivenciados por ocasião da síntese de uma proposta curricular de graduação em Pedagogia, em uma instituição voltada à formação de professores, no Rio de Janeiro. Buscamos caracterizar, em um primeiro momento, e em linhas gerais, a política de formação profissional vigente desde 1990, no Brasil, e seus obstáculos em direção a uma formação crítica de trabalhadores da educação. Posteriormente, expomos os apontamentos gerais de uma proposta curricular elaborada como alternativa ao currículo de formação de professores

[1] Sigla do Laboratório de Estudos Marxismo e Educação, espaço em constituição que se pretende desenvolver estudos teóricos e práticas educativas, orientadas por uma perspectiva marxista.
O laboratório tem apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa Carlos Chagas Filho do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

[2] Sigla do Laboratório de Antropologia do Teatro Infantil que propõe a partir da Antropologia Teatral investir no debate crítico do marxismo visando intervenções culturais, com destaque para cultura popular /cultura do trabalhador, que problematizem a formação de professores e suas relações indissociáveis com a cultura, e com a produção marxista sobre a cena teatral, tendo como foco privilegiado o universo infantil.

desenvolvido numa IES[3] situada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Esta alternativa buscou assentar-se na compreensão de parte da multifacetada tradição do pensamento de Karl Marx e do que a fertilidade de sua teoria do capitalismo pode nos auxiliar a construir uma formação de educadores, entendidos como trabalhadores da educação.

Dilemas e embates na construção de um currículo de formação de professores da educação básica.

No rastro das formulações de uma política de educação no Brasil voltada à formação de professores, desde fins dos anos 90 até os dias atuais, inúmeros pareceres, dispositivos legais ora se colocaram, ora se retiraram, sendo o evento mais emblemático desta dinâmica, a revogação no ano de 1997, do parágrafo quarto do artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 / 96), que determinava que até aquele ano somente seriam admitidos professores formados em nível superior. No âmbito desta profusão legislativa, discussões e ações dirigidas à renovação de propostas curriculares da formação de professores, em especial da educação básica, vieram à tona, por diversos fóruns e instituições. Aqui expomos tanto considerações a respeito do contexto institucional e da política nacional para a formação profissional e formação de professores (nos anos 90 e primeira década dos anos 2000), ambos imbricados, que vieram a originar duas propostas curriculares específicas de formação de professores do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ): uma originada em fins dos anos 90 e em vigência até os dias atuais, e outra, proposta como alternativa à esta primeira.

A primeira delas iniciou sua concretização no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), Instituto que desde meados do século XX ocupa o prédio que, por um brevíssimo tempo, abrigou nos idos de 1930, uma proposta curricular de formação universitária de formação de professores, pela Universidade do Distrito Federal (UDF). Tal instituição, passou à condição de

[3] Sigla brasileira para Instituição de Ensino Superior.

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), em fins dos anos 90, inaugurando uma proposta curricular assentada em duas inovações da política nacional para a formação do docente de educação básica – a graduação, em uma licenciatura denominada normal superior, e os Institutos Superiores de Educação[4]. Destacamos aqui, ao menos, dois aspectos problemáticos desta origem. O primeiro diz respeito à licenciatura escolhida para a formação de professores – a opção pelo Normal Superior se fez pela negação de anos de esforços produzidos pelo movimento de educadores – ANFOPE[5], ANPED[6] e FORUMDIR[7] – em direção à formação universitária de professores, na licenciatura de Pedagogia[8]. Por sua vez, a opção pelo Normal Superior encontrou fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9394, promulgada em 1996 que, no que respeita à formação de professores, acentuou, justamente pela introdução desta licenciatura, a dualidade histórica desta formação[9]. Pela LDBEN, passa a haver não mais dois mas três vias de acesso à formação do magistério: curso normal em nível médio, Normal Superior e Pedagogia. Além desta dispersão, é importante registrar que a licenciatura Normal Superior foi introduzida sem qualquer referente histórico, ao contrário do normal médio e da licenciatura de Pedagogia que já existiam.

Um outro problema diz respeito à figura jurídica dos Institutos Superiores, proposta legal realizada para dar vazão a uma concepção centrada

[4] A hierarquização das instituições de ensino superior no Brasil, tem como marco legal a seguinte divisão, de forma decrescente em termos de autonomia e missão institucional: Universidades, Centros Universitários; Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos ou Escolas Superiores. Tal distinção se formaliza no **Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001**, publicado no Diário Oficial da União em 10 de julho de 2001, ano em que o poder executivo é ocupado pelo arco de alianças em torno do PSDB.

[5] Sigla de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

[6] Sigla de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

[7] Sigla de Fórum de Diretores de Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas.

[8] Esta mobilização pode ser entendida em TANURI, 2000.

[9] Conforme Tonácio, 2008 apreende em Tanuri,2000.

no ensino superior de corte profissionalizante, o que veio a flexibilizar a concepção universitária de educação superior, em que se associam ensino, pesquisa e extensão, conduzidos de forma autônoma[10].

Como se pode notar, tais inovações revelaram-se propostas alinhadas ao neoliberalismo crescente à época e hoje espraiado, o que se comprova no caso do IERJ, tornado ISERJ[11], pela égide partidária em que foi possível tal transformação – o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)[12].

Em início da primeira década deste século, duas inflexões ocorrem e promovem alguma desestabilização no quadro do ensino superior do Instituto. Uma primeira deu-se em razão do ingresso de professores concursados ao quadro docente do ensino superior do Instituto; outra teve relação com a homologação pelo Ministério da Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/ CP1/ 2006). A confluência destas dinâmicas – pressão nacional por mudanças curriculares e observações registradas por professores concursados sobre a fragilidade e precariedade do currículo desenvolvido no Instituto (corroborada por parte dos estudantes do

[10] Cabe destacar que a origem do tripé do ensino superior, fundamentado em ensino, pesquisa e extensão, não encontra consenso sobre a sua efetiva contribuição. Isto ocorre em grande parte por tal origem ser derivada da Lei 5.540/68, legislação da ditadura militar de direita instaurada no Brasil entre 1964 e 1985.

[11] A transformação em questão se deu sob bases institucionais bastante precárias – a passagem de IERJ à ISERJ se deu por determinação legal de que não houvesse qualquer gasto público excedente. No curso normal superior, houve o aproveitamento de profissionais da educação básica do IERJ, sem qualquer concurso público. Como vetor desta dinâmica, consideramos relevante registrar o alinhamento a uma nova secretaria do poder executivo – extrai-se o IERJ da Secretaria de Estado de Educação que instala-se ISERJ na Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Esta origem resulta em ganhos simbólicos e materiais: mudança de faixa salarial dos docentes; instalação numa Secretaria que inclui universidades estaduais e numa Fundação – FAETEC – que, no âmbito do ensino médio oficial do estado, goza de um prestígio social mais elevado, como se vê em COSTA, Márcio; KOSLINSKI, Mariane. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 133-154, 2006.

[12] O PSDB tem sua origem no processo de "redemocratização" do país ao longo dos anos de 1980 (os partidos, exceto os comunistas, estavam legalizados desde a primeira metade desses anos). Sua proposição está no nome, ou seja, em uma matriz social-democrata. Ao longo dos anos, sua tendência desemboca em alianças com setores paulistas da burguesia nacional, com partidos compostos por figuras ligadas ao regime ditatorial, materializando uma prática distanciada de sua proposta teórica (a que asseveramos críticas) e permitindo um forte aprofundamento da perspectiva neoliberal nos diversos segmentos da sociedade, inclusive na educação.

curso) – foi catalisado por parte dos autores e outros professores[13] como contexto propício para trazer à luz o currículo desenvolvido no Instituto e propor-lhe alternativas. Com este fim, um grupo de concursados organizados através do GURI[14] organizou no Instituto um primeiro evento, em outubro de 2006, amplamente divulgado à comunidade para discussão do currículo em vigor. Este evento reuniu mais de trezentos estudantes, professores e funcionários e, naquele momento, entendia-se como expressão do desejo do debate em direção à superação de limites institucionais e a novos rumos curriculares. Desde seu início, a proposição dos organizadores deste evento e de outros dois seminários, um perspectiva crítica para a construção de um novo currículo e explicitamente uma orientação marxista[15].

Por esta orientação, a continuidade da discussão não se deu sem embates. Um deles tinha vez no âmbito da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC)[16], entidade a qual se subordina o ISERJ e outros Institutos Superiores de Educação do interior do Estado do Rio de Janeiro, todos não gozando de autonomia acadêmica ou administrativa. Esta

[13] As professoras Glora de Melo Tonácio e Cláudia Lino Piccinini tiveram atuação decisiva na formulação e organização do Seminário, que teve participação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com os quais o grupo de professores que o conduziu mantinha interlocução.

[14] O GURI foi instalado em 17/03/2006 como resultado da aglutinação de alguns professores concursados atuantes no ISERJ que, resistindo a problemas internos e em razão da insignificância da produção do conhecimento no Instituto, resolveram criar um grupo de pesquisa. Posteriormente, em virtude da radicalidade teórica dos professores vinculados, o GURI deu lugar ao LEME.

[15] Reconhecemos que o termo marxismo é bastante problemático pois abriga correntes com profundos desacordos seja no plano analítico, seja no plano das práticas políticas. É por esta abrangência que vige, por exemplo, na introdução da proposta, a seguinte afirmação "A tradição de Marx, de crítica ao capital, ganhou temas e interpretações distintas porém pode-se afirmar que todos os marxismos têm em comum um traço que julgamos necessários ressaltar – a crítica à sociedade liberal e ao que dela resulta em termos da sociabilidade e da individualidade." É também por estes desacordos que o grupo de professores envolvidos na promoção do debate curricular, e constituintes do GURI, buscou constituir um laboratório de estudos do marxismo e educação.

[16] A FAETEC é entidade pública do poder executivo estadual do Rio de Janeiro que, tal qual o Instituto, teve sua consolidação no encaminhamento de reformas neolibeais da educação, em fins dos anos 90. Em tese, voltada à formação profissional em nível médio, formação de técnicos, foi e ainda é instituição que padeceu, de usos partidários e eleitoreiros, com justificação educativa. Até recentemente desenvolvia assistência social e ainda hoje registramos não apenas a formação técnica mas também, ensino superior tecnológico, licenciaturas e também educação infantil e educação especial, sem qualquer organicidade em relação a suas licenciaturas.

Fundação perseguiu um currículo que agradasse a interesses diversos – mobilização discursiva típica da busca de consenso e apagamento do dissenso –, acionando para isto toda sorte de expediente: fusão de trechos de propostas diversas e divergentes apresentadas pelos diferentes Institutos; pressão pelo aligeiramento da discussão; inspiração da discussão a partir de "fluxogramas de disciplinas". Importante sublinhar que ambos o encaminhamentos da Fundação abandonou um requisito mínimo de qualquer manual pedagógico de construção de projetos pedagógicos, qual seja, considerar aspectos sociais, culturais e políticos em jogo, esquecendo-se muitas vezes do econômico, na pedagogia que se pretende projetar, o que se pode entender como cuidado caro a uma compreensão materialista e histórica do fenômeno social, ao fenômeno educativo. Outros embates se deram no interior do próprio ISERJ - aí era corrente a alegação de centralismo na condução da discussão sobre o currículo alternativo, ao que se contrapõe o fato de que nenhuma outra proposta alternativa veio à luz nos seminários[17].

No transcurso dos eventos, em início de 2007, o mesmo grupo que propõe a discussão, é alçado por voto de professores, e também de estudantes que nunca participaram de eleições de colegiados e coordenações no ISERJ, a ocupar o conselho de ensino superior. A composição deste conselho, por sua vez, dá lastro para que o poder executivo do curso, ocupado por funcionários contratados e também desviados de função[18] fosse tomado, tendo em vista que naquele momento paralisou-se a atividade de ensino em razão de uma

---

[17] Líderes e autores da proposta vigente no ISERJ, reunidos sob a denominação de Grupo de Trabalho de Avaliação Curricular, solicitaram à comissão organizadora do I Seminário espaço para apresentá-la. A solicitação para que este pedido fosse formalizado bastou para que este GT não o fizesse. Registre-se também que, por diversas vezes, anteriores a este Seminário, foi solicitado a este GT a apresentação da proposta original da licenciatura Normal Superior além de documentação que registrasse sua construção, o que jamis foi correspondido.

[18] Os contratados existem na instituição sem concurso público e sem garantias trabalhistas, ou seja, sob condições precárias de contrato de trabalho e, por isto, mais pressionáveis à subordinação política; os desviados de função são concursados ou não para outro nível de ensino. Por exemplo, um professor de ciências do quinto ano do ensino fundamental desvia-se de sua função original, ao estar trabalhando na disciplina educação ambiental na formação de professores em nível superior; os concursados, nosso caso, são aqueles que realizam concurso para o nível no qual estão atuando, sujeitos a um estatuto e efetivos.

peleja ali tradicionalíssima – a construção do horário semestral do ensino superior, ocasião em que se sela o destino de professores com vínculos distintos: contratados, desviados de função e concursados. Esta ocupação, muitas vezes explícita como única estratégia capaz de terminar com irregularidades que havia na condução do curso, definitivamente cessou algumas[19]. Também na vigência deste conselho foi feita a convocação de assembléia para deliberar sobre a questão curricular, em razão da proximidade de expiração do prazo legal determinado nas Diretrizes para transformar licenciatura Normal Superior em licenciatura Pedagogia. Havendo a assembléia e tendo presença maciça de estudantes e professores, venceu largamente a proposta alternativa, o que durou pouco.

Próximo a completar um mês de vigência do conselho, o próprio convoca assembléias para debate da crise institucional dada pela coordenação ocupada, e num movimento contrário à proposta alternativa e à ocupação da coordenação, conduz outros integrantes ao executivo do curso, tendo estes tomado como uma de suas primeiras iniciativas cassar a proposta curricular aprovada em assembléia, sem qualquer justificativa e sem que fosse continuada ou renovada a discussão sobre reformulação curricular; este então um primeiro golpe na proposta. Um outro golpe ocorre. Em meados de 2007, a FAETEC determina a obrigatoriedade de transformação da graduação de Normal Superior à Pedagogia, o que já era demanda de grande parte dos estudantes, e indica a cada ISE que encaminhe discussão sobre proposta curricular. O ISERJ, com nova direção, para a qual foi eleita professora tradicional do Instituto e principal articuladora da proposta original da licenciatura Normal Superior, oculta este encaminhamento até fins de 2007. A Fundação, por sua Diretoria de Ensino Superior, refaz esta solicitação em

[19] Dentre as mais gritantes, a existência de duas licenciaturas normal superior – uma, com tempo mínimo de integralização curricular em três anos, sem autorização do Conselho Estadual de Educação (CEE), levada adiante por coordenação indicada e professores concursados; outra, com tempo mínimo de quatro anos, com autorização do CEE. O fato de ser um Instituto Superior impede que inovações curriculares sejam feitas sem autorização deste Conselho. A diferença não restringia-se ao tempo, pois havia disciplinas que constavam em

reunião com professores concursados para o ensino superior. Chamando para si a discussão, a direção e os conselhos institucionais encenam a apresentação da proposta alternativa, mas sai vitoriosa uma indicação de reformulação da proposta existente. Destes golpes, resultou a manutenção a restauração da tradição institucional, com seu currículo problemático e intocado, o que se mantém até meados de 2008.

Toda esta vivência propiciou uma série de reflexões por parte de membros do GURI, em especial a rejeição ao marxismo, afiliação anunciada da proposta alternativa. Para ilustrar tal rejeição, um fato significativo ocorreu – às vésperas da submissão da síntese da proposta em assembléia geral, faz-se, por parte de professores concursados para o ensino superior, manifestação explícita e contrária ao objetivo geral da proposta curricular, seu sentido pedagógico central, qual seja, "propiciar condições de reconhecimento da consciência de classe e da categoria profissional do professor". Este objetivo foi mais um motivo de divergência entre os professores empenhados em uma nova formulação para formação de professores.

No investimento teórico do Grupo, tal experiência contribuiu inclusive para a formulação do projeto de pesquisa que hoje permite consolidar o LEME. Como questão central da pesquisa que justifica o Laboratório, tem lugar uma indagação – verificar a possibilidade de formular uma concepção crítica radical da formação do professor da educação básica, diante do marco educativo legal. Entre outras razões, a questão se coloca à medida que se percebeu entre professores do ensino superior do ISERJ, um afastamento entre a identificação do corpo docente enquanto 'crítico' e as práticas políticas e pedagógicas deste conjunto de professores. Neste descompasso, um dilema tornou-se evidente: por que, num campo tradicionalmente crítico como a educação, uma rejeição explícita a considerações a respeito de classe, de consciência de classe? A questão ganha acento uma vez que se nota que, por um corte geracional, pode-se concluir que boa parte do grupo de professores envolvido no curso e

---

uma proposta mas não na outra. Tomando a coordenação do curso superior, o GURI definitivamente encerrou o curso não autorizado.

na discussão em questão ou, ao menos os pedagogos deste grupo, formou-se no esteio das "pedagogias contra-hegemônicas". (SAVIANI, 2007, p 411) Na impossibilidade institucional de que tal debate fosse avançado, restaram apenas explicitações imprecisas de que a rejeição justificava-se por generalizações comuns e contrárias à tradição marxista. Algumas mais antigas, em que se identifica marxismo a determinismo e economicismo, outras mais novas, como a impossibilidade de ler a sociedade contemporânea, partindo de um debate sobre classes sociais.[20] Uma das razões da impossibilidade de um debate mais atento deu-se pelo fato de que, na ocasião, nenhuma proposta concreta e contrária foi posta a público, como antes dissemos. Por outro lado, um dos resultados da mobilização do grupo que buscou imprimir um viés crítico à discussão, à formação aí desenvolvida, e à própria instituição, foi e ainda é a necessidade de mergulhar no dilema, buscando investi-lo em maior rigor teórico. No esteio da construção do projeto de investigação do LEME, foram tomadas como referência teórica parte do pensamento marxista sobre educação no Brasil, entendido como sustentação da hipótese de que é possível uma concepção crítica radical da formação do professor da educação básica, diante do marco educativo legal. A uma breve síntese do projeto e das principais referências que sustentam esta possibilidade, passamos a nos dedicar.

Política de formação profissional no Brasil, em 1990, e a política de formação de professores.

O projeto de nossa investigação inicia com a constatação de que a formação profissional, no Brasil, em quaisquer níveis, foi e tem sido objeto de discussões e reformas curriculares desde o início dos anos 80, acirrando-se a partir dos anos 90. Nesse movimento, mobilizaram-se tanto perspectivas conservadoras – que buscam adequar a formação à reestruturação produtiva

[20] A interação com o grupo que imediatamente se opôs ao objetivo geral do projeto permite-nos supor que outras razões estavam em jogo. Somente uma investigação específica poderia elucidá-las.

em curso – quanto as que procuram superar as contradições e interdições legadas à economia contemporânea de mercado. As propostas mais freqüentes situam-se no primeiro grupo, adequadas às recomendações de organismos multilaterais tais como CEPAL / UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. No segundo grupo podemos observar o debate democrático instituído por instituições representativas da educação brasileira como sindicatos, associações e movimentos sociais. Uma dessas instituições é o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que tem criticado pontos nodais das medidas governamentais para a educação brasileira contemporânea. Sua principal crítica é de que a educação não é mercadoria, como sugerem as "reformas" educacionais em curso.

Em nosso entendimento, restam poucas dúvidas de que a dinâmica das mudanças curriculares da formação profissional é dominada por pedagogias voltadas aos aspectos técnicos da profissão, ainda que refletidos (ou reflexivos, como preferem alguns). Tal direção vincula formação a habilidades e competências, como se nota nas "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica" (Resolução CNE/CP 1/2002), nos Pareceres e Diretrizes subseqüentes (Parecer CNE/CP nº 5/2005, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovada em 13/12/2005) e também nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/ CP1/ 2006). Tanto a vinculação do termo competência às prescrições curriculares de Philipe Perrenoud e sua pedagogia (denominada pedagogia das competências)[21], quanto a valorização dos saberes tácitos de professores[22], e ainda, a difusão de um ideário relativo

[21] Ver em PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**; perspectivas sociológicas. Lisboa, Dom Quixote, 1993. E também em PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

[22] Ver em SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.e também em SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Para Tardiff, consulte-se e TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e

ao fazer, no mais das vezes, acrítico e abstraído da esfera determinada da produção, em nosso entendimento, tem dominado, senão o debate acadêmico, mas a formulação de projetos acadêmicos hegemônicos de formação de professores da educação básica. Comumente se questiona a respeito de uma formação docente voltada ao "como ser um bom professor", "como faz um professor em determinadas situações, diante de determinados problemas", mas raras vezes testemunha-se na formulação desta formação questões de fundo que dizem respeito ao magistério, pondo no mínimo em causa, por exemplo, a própria profissão e sua funcionalidade sistêmica.

Neste sentido, diferentes autores têm apontado a necessidade de discutir tanto a idéia de competência quanto o ideário educativo em que se insere. SHIROMA & EVANGELISTA (2003) advogam a necessidade de compreender o discurso da competência como parte de uma remodelação pretensamente profissional do professor que se sintoniza à eficiência da escola na sociedade capitalista, e não exatamente sua transformação. DUARTE (2001, p.38), analisando os princípios dessa pedagogia, mostra que se trata de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

Essas advertências, em nosso entendimento, cabem em especial para a análise da política de formação de professores da educação básica dado tanto à aceitação que a idéia de competência mereceu nesse campo**,** quanto à necessidade de superar uma concepção tecnicista que se renova e se imprime em documentos da política de formação profissional do educador. Em alguns destes documentos, examinados por MORAES & TORRIGLIA (2003, p.46), como *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad* (CEPAL/UNESCO), defende-se *a acumulação de conhecimentos técnicos.* SHIROMA (2003), por sua vez, nos dá elementos para situar a pressão pelo esvaziamento intelectual do professor ao controle ideológico e

---

suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

salarial dessa categoria profissional, na medida em que aponta haver no documento *Making quality basic education affordable: what have we learned?* (UNICEF) – um custo professor e uma preocupação com seu barateamento . Vale a transcrição:

> O documento sugere que investimentos na formação em serviço, apoiados pela educação à distância, são preferíveis ao treinamento inicial como estratégia para expandir rapidamente o fornecimento de professores e providenciar um estoque de professores relativamente barato. Alerta contudo que a expansão da categoria em função da contratação de pessoal desqualificado pode gerar sérias e insuportáveis conseqüências na medida em que suas expectativas não fossem atendidas. O planejamento de tal expansão precisaria levar em conta este fator. O UNICEF também destaca que o apoio dos sindicatos de professores pode ser um fator-chave nas estratégias para reestruturar a escala de salários e/ou empregar professores de baixo custo e qualificação. (p.64-65)

Contraditoriamente, nesses documentos também se encontra a idéia de que o professor deve empreender *análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para a construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar* (CEPAL/UNESCO, 1992, apud MORAES & TORRIGLIA, 2003, p.54). Esta aparente contradição, não deve nos levar a supor que aí haja perspectivas de superação das contradições que a base material da economia de mercado lega a professores – gerencialismo e eficiência são os máximos horizontes "inovadores" que se proclamam como justificação ideológica das promessas não cumpridas de universalização escolar anunciadas pelo capital, ainda em

seu advento. Neste sentido, é necessário indagar se são novas as perspectivas educativas formuladas na esteira desse reformismo, presentes inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Assim, nos parece que no campo das políticas públicas para a educação, a política de formação docente da educação básica, em que se incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estão pautadas na pedagogia das competências técnicas e objetivam uma formação determinada circunscrita a uma sociedade determinada, cujo modo de produção, capitalista, deve motivar sua própria perpetuação.

Como contraponto a este ideário, podem-se observar propostas pedagógicas pautadas em outro modelo de sociedade ou na superação do modelo atual. Com a complexificação do mundo do trabalho (ANTUNES, 2005) e o caráter estratégico da formação educacional para o desenvolvimento econômico, vários autores têm se debruçado sobre a relação trabalho e educação. KUENZER (1995) nos auxilia a compreender o predomínio do tecnicismo em sua relação com a divisão técnica do trabalho, que observamos, atualmente, nas mais diferentes áreas de atuação: a fragmentação surgida com o modo de produção capitalista e seu câmbio na contemporaneidade. No desenvolvimento do modo de produção capitalista, o neoliberalismo[23] mantém o modelo que separa o trabalho manual do intelectual, fazendo com que o trabalhador se restrinja à sua própria execução, perdendo assim características do fazer humano, alienando a possibilidade de pensá-lo, de criá-lo. Para KUENZER (1995), o trabalho capitalista se desenvolve, sobretudo, a partir de sua desqualificação:

[23] Referência a um "novo" modelo de capitalismo, visando à combinação de eficiência e eficácia do Estado, com sua desregulação frente ao mercado. É utilizado como sinônimo do capitalismo vigente na atualidade, em acordo com a globalização e a 'sociedade do conhecimento'. O termo pode também ser criticado a partir da compreensão de que vige uma nova fase do capitalismo como expõem Fontes, 2008 e Portugal, 2008.

> Quanto mais se desenvolve a mecanização, mais ele se fragmenta e automatiza, menos domínio do saber sobre o trabalho total ele exige, menos energias intelectuais e criativas ele mobiliza; gerido externamente pelo capitalista, cuja eficácia repousa na divisão do trabalho, na ruptura entre decisão e ação, entre trabalho intelectual e manual, ele passa a ser desinteressante e monótono. (p.77)

Por outro lado, entendemos, ainda que provisoriamente, que estas considerações não obrigatoriamente nos conduzem à impossibilidade de um contraponto, de uma concepção crítica de formação profissional, aí incluída a formação do professor. Dito de modo mais preciso, intuímos como possível uma formulação curricular que potencialize estudantes à compreensão do caráter estruturado da realidade educativa e também a tanto imaginar quanto realizar práticas educativas contrapostas. Entendemos que somente esta perspectiva crítica – que supere a ideologia e a alienação que lhe corresponde – pode constituir um outro legado para professores, que lhes permita, de fato, inovar pedagogicamente em vistas da superação dos processos de dominação social, sutis ou evidentes, escolares ou extra-escolares. Distante do modelo vigente, num primeiro momento, entendemos que uma pedagogia que privilegia habilidades e competências, pode ser superada por uma compreensão que incluiria o fazer em uma perspectiva da totalidade social, como aquele presente na formação humana (politécnica), descrita por Marx e intitulada omnilateral[24], e aprofundada por Gramsci no seu princípio educativo.

Identificamos na literatura acadêmica, debates que podem fundamentar uma formulação curricular crítica da formação de professores. KUENZER

[24] Para Marx, cabe à educação fazer a ligação entre *Homo faber* e *Homo sapiens* estabelecendo a omnilateralidade. Neste sentido, o objetivo histórico da educação se contrapõe a uma formação unilateral, utilitarista, coisificada, que serve unicamente aos propósitos do capital, isto é, de tornar o humano insumo para o próprio circuito do capital, de adestrá-lo às disposições ideológicas do capital.

(2002), por exemplo, afirma ser possível uma apropriação do conceito de competências que a distancia da sua origem teórico-epistemológica, uma vez que os saberes correspondentes à competência não são descritos em documentos curriculares, e nem definidas objetivamente as competências terminais exigíveis. A autora propõe uma pedagogia na qual é importante aprender tanto os conteúdos produzidos quanto os caminhos que foram percorridos para sua produção. Da mesma forma, é necessário utilizá-los e transformá-los coletivamente, para a reconstrução das relações sociais. Reconhecemos, entretanto que, no interior do próprio campo do marxismo, tal possibilidade é questionada[25]. No mesmo sentido, DUARTE (2003), afirma ser importante para os educadores conhecer a realidade social na qual estão inseridos, mas para criticar essa realidade e lutar por uma transformação social radical. Em outra frente de análise, relacionada com a formação técnica em geral, destacamos, em especial, a discussão em torno do polêmico[26] conceito de politecnia como sendo um princípio pedagógico de tradição marxiana e marxista. No volume 34 da Revista Brasileira de Educação, de 2007, Paolo Nosella e Dermeval Saviani expõem as divergências no entendimento de que o conceito de politecnia possa inspirar propostas e práticas educativas transformadoras.

Como se pode verificar, através da leitura dos autores, a possibilidade de formular uma pedagogia crítica não é tarefa fácil e exige uma discussão profunda acerca das relações educação e modo de produção. Em NOSELLA (1992), já identificávamos a relevância e a dificuldade de implementar uma pedagogia que trabalhasse com sentido contra-hegemônico. Por sua vez, esta revisão preliminar nos conduz a indagações diversas – Quais as principais

[25] Rodrigues, 2007 provavelmente é a produção mais recente e explícita a este respeito.

[26] Uma interessante compreensão da recepção da educação politécnica e do princípio educativo no Brasil, pôde ser vista no Caderno Cedes, v. 26, n. 70, edição de setembro a dezembro de 2006. Destacamos nesta coletânea o artigo de Rosemary Dore.

contradições entre os conceitos de competência e de politecnia?[27] Quais os supostos ontológicos dessas concepções? Ambas, sob pontos de vista divergentes, podem constituir-se em subsídios para inovações curriculares? É factível a formação do trabalhador para superação da ação controlada, fragmentada e parcial que a divisão técnica do trabalho, na lógica das mercadorias, tem impresso ao trabalho, ao trabalho educativo e à atividade docente? Se o marco educativo legal propõe uma compreensão que deve ser proposta e desdobrada nas instituições de formação de professores, a despeito de sua adesão ao atual modo de produção, tal marco pode abrir espaços de contraposição, permite elaboração de propostas curriculares que se contraponham à sua vinculação ideológica? É na direção de responder a tal problemática que os membros do LEME pretendem realizar a pesquisa a partir da instalação do Laboratório.

Como se nota pelas referências do projeto, está posta não exatamente uma questão mas uma hipótese, e mais uma hipótese com grandes possibilidades de ser confirmada e, em conseqüência, permitir o refinamento e aprofundamento de apontamentos curriculares entendidos como críticos para a formação de professores, presentes por exemplo na proposta curricular aprovada mas não instituída no ISERJ. Registramos que esta direção relaciona-se sem dúvida ao momento de formulação do próprio projeto, ocorrido no calor da aprovação da proposta curricular alternativa. Também julgamos fundamental hoje apontar que a hipótese tem sido relativizada e definida como objeto de problematização. Esta guinada – de afirmação hipotética a problemática – se deu em função do transcorrer dos acontecimentos posteriores à aprovação deste currículo em assembléia geral – sua cassação e obscurecimento por mais de uma vez, como antes relatamos. Nesta guinada, nova problemática foi definida, estando como questão inaugural da pesquisa não tanto a aceitação *a priori* de um posicionamento

[27] É necessário explorar essa possibilidade na medida em que ambas as concepções dizem querer superar da fragmentação do trabalho manual e intelectual, executores e pensadores. Isto, entretanto, não significa que conduzam a um mesmo entendimento ou aos mesmos fins.

afirmativo a respeito da possibilidade de currículos críticos ao consenso dado, na ordem do capital, mas a necessidade de um aprofundamento e elucidação das tradições e circunstâncias históricas que sustentam tanto tal posicionamento quanto seu contrário, seja no seio do marxismo, seja na apropriação do marxismo pelo pensamento educacional brasileiro.[28]

Contribuições para uma perspectiva crítica da formação de trabalhadores da educação.

Esperando estarem evidentes até aqui tanto o contexto da proposta curricular que conseguimos avançar quanto a necessidade de suportes teóricos mais rigorosos para inovações curriculares, passamos a apresentar algumas contribuições relativas à proposta dilemática, orientada por uma perspectiva crítica que tanto provocamos quanto vivenciamos nos embates no ISERJ. Em coerência ao quadro profissional instável e conturbado e das condições materiais precárias que caracterizam o Instituto, é importante que se diga que a discussão ocorreu de forma bastante diferente do programado pelo grupo, o que reflete-se muitas vezes na síntese da proposta, o que somente reafirma a necessidade da investigação iniciada e a provisoridade das contribuições que aqui apontamos[29].

De início, importa colocar a explicitação do sentido da própria formação proposta, objeto da controvérsia acima relatada – a substituição do termo professores por trabalhadores da educação. Tal mudança não significa um mero jogo de termos mas o entendimento de que a atividade educativa para a qual é dirigida à formação em questão, no Instituto em questão, refere-se à **classe trabalhadora**, "classe que vive do trabalho" (ANTUNES, 2005), que vende suas capacidades físicas e intelectuais à lógica mercantil, que vê tais capacidades serem expropriadas diretamente, nas entidades privadas, ou

[28] Saviani, 2007, Handfas, 2006 e Portugal, 2008 mostram limites na apropriação do marxismo pelo pensamento educacional brasileiro.

[29] A partir desta parte do texto, as marcas em negrito assinalam algumas inovações integrantes da proposta curricular alternativa do ISERJ.

indiretamente, em entidades estatais, em que a funcionalidade da atividade educativa dirigida ao capital não é, por vezes, tão evidente.

Por decorrência desta marcação de classe, projetou-se uma estruturação do trabalho acadêmico, de forma a alterar a natureza do trabalho docente em direção à aglutinação em coletivos, grupos para desenvolvimento comum de atividades de pesquisa, ensino, extensão e gestão, aí incluído o orçamento participativo. Tal alteração resultou na proposição de uma **dinâmica organizacional composta por núcleos**. No âmbito da proposta, foi projetada a identificação dos núcleos por categorias caras ao marxismo, entre as quais elegeu-se, de imediato, **trabalho** e **política,** e em vista da natureza da profissão de pedagogos, **cultura**, lida a partir do marxismo. A fim de evitar tanto a cristalização de núcleos quanto a desarticulação entre as categorias definidoras dos núcleos propostos – categorias que, no marxismo, não podem ser entendidas em separado – fez parte da proposta curricular a previsão de um **evento coletivo periódico[30],** a cada semestre, para debate da experiência teórica e da prática acumalada em cada núcleo, prevendo a realização progressiva e contínua de atividades entre núcleos

Outro apontamento que julgamos importante trazer seria o adensamento significativo da **formação teórica**, valendo lembrar que tal formação, de forma alguma, estaria descolada das atividades de pesquisa – **produção de conhecimento** – e extensão – **intervenção crítica e debate do conhecimento acumulado.** Muito ao contrário, a realização de pesquisas tanto por docentes quanto por discentes em diálogo com atividades extensionistas de corte crítico como ações relacionadas entre si, e com a formação em aulas, seriam constitutivas tanto da experiência do trabalhador docente quanto do trabalhador discente.

No que diz respeito ao conteúdo teórico da proposta formativa, ficou a dever uma discussão mais aprofundada. Porém está de alguma forma posta a

---

[30] O evento teria caráter formativo e por isto, obrigatório a docentes e discentes.

suposição de que, uma vez realizado um investimento teórico na direção de analisar rigorosamente a divisão do trabalho na sociedade contemporânea e a função da educação básica nesta divisão, a elucidação das teorias a serem tratadas se dariam. No mínimo, seria conteúdo da formação profissional a **apropriação da realidade do trabalho, do trabalho educativo e da condição docente**.

Estes apontamentos – **formação da e para a classe trabalhadora, sendo centrais a discussão sobre trabalho, política e cultura**, **e buscando a apropriação da realidade do trabalho, do trabalho educativo e da condição docente,** conduzido por junto a uma dinâmica de trabalho que se estruturaria por **núcleos, constituídos para produção de conhecimento, intervenção crítica, gestão pedagógica e debate do conhecimento acumulado** – são, de modo apenas indicado, os principais e possíveis na experiência de construção curricular que vivenciamos. Como antes afirmamos, hoje se encontram sob reexame. Esta advertência não nos leva entretanto a rejeitá-las mas, em sua comunicação, a circunscrever as condições de sua origem que são tanto práticas quanto teóricas e específicas de uma instituição. Ainda que singular, temos a impressão de que, pelo fato de tomarem forma através de uma perspectiva crítica às orientações vigentes para a formação de educadores, que julgamos não exclusiva do cenário brasileiro, mas difusa no contexto latino-americano, sob alguns aspectos, tais apontamentos podem revelar-se contribuições e inspirar tanto apropriações pedagógicas quanto analíticas.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**; ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento **Revista Brasileira de Educação** Set - Dez 2001, nº 18, p. 35-40

FONTES, Virgínia. O imperialismo contemporâneo. **Crítica marxista**, v. 26, 2008

HANDFAS, Anita. Uma leitura das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador. **Tese de doutorado**, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1995, 4ºed.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de & TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às avessas; produção do conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 45-60.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Poro Alegre: Artes Médicas, 1992.

PORTUGAL, Adriana. Contribuições acerca da atual produção de conhecimento de inspiração marxista em Filosofia da Educação: uma perspectiva marxista. **Dissertação de mestrado**, PROPED / UERJ, fevereiro de 2008.

RODRIGUES, Daniel Álvares. A impossibilidade da ressignificação das competências numa perspectiva marxista. **30ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, outubro de 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** São Paulo, Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida & EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às avessas; produção do conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 81-99.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** n.14, maio-agosto, 2000, p. 61-89.

TONÁCIO, Glória. Análise sociológica dos dilemas normal superior e pedagogia e instituto superior ou universidade. **VII Seminário da REDESTRADO**, Buenos Aires, julho, 2008.