AS RELAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO PÓS-MODERNO E OS FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL[1]

Gisele Masson – UEPG – gimasson@uol.com.br

1- Introdução

Mudanças no contexto econômico, político, social e cultural foram determinantes, especialmente a partir da segunda metade do século XX, para uma profunda crítica nos fundamentos que caracterizam a modernidade. Dentre elas, podemos destacar: o declínio das taxas de crescimento e do aumento das taxas de inflação a partir de 1973, crise do Estado de bem-estar social, reestruturação do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho, questionamento das noções clássicas de razão, de objetividade, de verdade, de progresso, de emancipação, de história, de igualdade, críticas às metanarrativas, às noções de estrutura e de totalidade, descrença no sujeito histórico, entre outras.

A busca pela redefinição dos princípios filosóficos, sociológicos, epistemológicos e políticos proeminentes na modernidade tem ocorrido com o intuito de promover uma adequação dos fundamentos teóricos, a qual pressupõe uma revisão das concepções iluministas e liberais bem como das teorias críticas (especialmente o marxismo) elaboradas no contexto da modernidade. Para os pensadores pós-modernos torna-se emergencial a elaboração de novos padrões teóricos que possibilitem a construção de conceitos explicativos mais adequados às mudanças sociais.

Assim, torna-se emergencial a realização de estudos que contribuam para desvelar as influências dos fundamentos da agenda pós-moderna a fim de que seja possível identificar suas conseqüências no campo educacional. Essa tarefa é fundamental no presente estudo, por isso, o marxismo é utilizado como teoria explicativa da realidade atual. Assim, os pressupostos

[1] Agência financiadora: CAPES

da teoria marxista são tomados como fundamentais para o desvelamento do capitalismo na sua fase atual e das mudanças ideológicas e suas conseqüências para a educação, especificamente no campo das políticas para formação de professores.

A análise das políticas para formação de professores a partir da década de 1990, no Brasil, é necessária, pois a partir desse período houve um amplo conjunto de reformas educacionais[2] com o intuito de realizar uma adequação ao modelo de acumulação flexível, ao neoliberalismo, ao novo papel do Estado, bem como dos postulados da agenda pós-moderna. Essas reformas estão fundamentadas em diretrizes teóricas decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, do Plano Decenal de Educação, do Relatório Jacques Delors, do documento do Banco Mundial *Prioridades e Estratégias para a Educação*, e o documento da CEPAL *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com eqüidade*, dentre outros.

Buscamos, portanto, explicitar os principais fundamentos da agenda pós-moderna e suas relações com as políticas de formação de professores. Além disso, procuramos demonstrar que essa agenda é o principal instrumento ideológico do capital na sua fase atual.

2- O que está em pauta na agenda pós-moderna?

Partimos do pressuposto de que a agenda pós-moderna é uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada nas novas estratégias de reprodução e acumulação do capital. Desse modo, ela traz implicações práticas nas diferentes esferas da sociedade e está vinculada, quase que exclusivamente, às posições conservadoras. Essa tese se assenta na análise de Mészáros (2004, p.57, grifo do autor) que destaca:

---

[2] Promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, reforma curricular dos cursos de graduação, definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, discussão do Plano Nacional de Educação e sua posterior aprovação em 2001, redefinição do papel do Conselho Nacional de Educação, municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e de jovens e adultos, criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério – FUNDEF, entre outras.

"[...] em nossas sociedades tudo está 'impregnado de ideologia', quer a percebamos, quer não."

> Nesse sentido, o que determina a natureza da ideologia, acima de tudo, é o imperativo de se tornar *praticamente consciente* do conflito social fundamental – a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social – com o propósito de resolvê-lo *pela luta*. Em outras palavras, as diferentes formas ideológicas de consciência social têm (mesmo se em graus variáveis, direta ou indiretamente) implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, na arte e na literatura, assim como na filosofia e na teoria social, independentemente de sua vinculação sociopolítica a posições progressistas ou conservadoras. (MÉSZÁROS, 2004, p.66, grifo do autor)

Optamos pelo uso da expressão "agenda pós-moderna" da autora Ellen Meiksins Wood (1999) por considerarmos que ela expressa de forma mais adequada o almágama de tendências teóricas e políticas e, portanto, o caráter polissêmico do termo pós-modernidade. Assim, a agenda pós-moderna é tomada, no presente estudo, como uma ideologia que busca legitimar um conjunto de mudanças que buscam garantir a manutenção da ordem social existente.

A composição desse conjunto de mudanças pode ser delineada a partir da reestruturação produtiva realizada para conter a crise de acumulação do capital, o impacto do avanço tecnológico em diferentes esferas da sociedade, o crescente aumento do setor de serviços, dentre outros. Em decorrência, existe uma tendência[3] em se considerar que o desenvolvimento da tecnologia trouxe mudanças capazes de modificar as contradições fundamentais da sociedade capitalista a ponto de suprimir as

[3] Ver, por exemplo, autores como Daniel Bell, André Gorz, Claus Offe, Jean Lojkine e Manuel Castells.

classes sociais e, portanto, o proletariado como sujeito revolucionário, pela predominância do setor de serviços em relação ao industrial.

Cabe, no entanto, reafirmar que todo trabalhador produtivo é, de acordo com Marx, produtor de mais-valia, mesmo aquele situado no setor de serviços, pois não é a natureza do trabalho que faz dele produtivo ou improdutivo, mas sua inserção no processo de produção do capital. Assim, um trabalhador pode executar o mesmo processo de trabalho e produzir o mesmo produto que outro trabalhador, contudo, podem estabelecer relações de produção distintas. Somente aquele que é inserido no processo de produção de capital é que pode ser considerado produtivo.

Assim, defendemos que o trabalho não perdeu sua centralidade porque o capital não pode extrair mais-valia das inovações tecnológicas, mas somente pela exploração da força de trabalho. A criação e ampliação do capital não prescindem do trabalho, por isso, a contradição capital-trabalho permanece na base estrutural da sociedade capitalista.

É clara a necessidade da ideologia dominante se preocupar em produzir um quadro conceitual que obscureça os conflitos de classe e naturalize os parâmetros estruturais da sociedade capitalista. Assim, as ideologias que se adaptam às novas circunstâncias assumem uma postura de crítica suave que se restringe às superficiais manifestações do sistema, sem tocar nos antagonismos determinantes da crise. Há, portanto, uma "[...] coincidência parcial entre as teorias do pós-modernismo e as da sociedade de informação. A ênfase em opção e pluralismo lembra também um dogma fundamental do pós-fordismo." (KUMAR, 2006, p.143)

Não pretendemos, no presente texto, examinar as relações entre a sociedade do conhecimento, sociedade pós-industrial, fim do trabalho, sociedade informacional ou pós-mercantil e a agenda pós-moderna. Vamos nos limitar a uma análise de certos elementos que compõem a agenda pós-moderna e algumas de suas influências nas políticas para formação de professores. Todavia, não podemos desconsiderar que essas questões estão intrinsecamente articuladas, pois emanam de uma mesma base estrutural.

Jean-François Lyotard, em 1979, na obra *A condição Pós-moderna*[4], afirma que a era pós-industrial, iniciada por volta de 1950, promoveu modificações substanciais nos estatutos da ciência e da universidade. "Nossa hipótese de trabalho é a de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. Esta passagem começou desde pelo menos o final dos anos 50 [...]" (LYOTARD, 2006, p.3)

Destaca que a condição pós-moderna se inaugura pela "incredulidade em relação aos metarrelatos" e a função narrativa "se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos etc., cada um veiculando consigo validades pragmáticas *sui generis*." (LYOTARD, 2006, p.)

A ciência se constitui apenas como mais um jogo de linguagem, a qual não possui importância maior sobre outras formas de conhecimento e o jogo de palavras verbal acaba substituindo a análise rigorosa das realidades sociais.

> Em vez de serem difundidos em virtude de seu valor 'formativo' ou de sua importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, 'conhecimentos de pagamento/conhecimentos de investimento', ou seja: conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, 'sobrevivência') *versus* créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as *performances* de um programa. (LYOTARD, 2006, p.7, grifo do autor)

[4] Esse livro foi publicado pela primeira vez no Brasil, em 1986 sob o título *O pós-moderno*.

A crise da legitimação das metanarrativas e os jogos de linguagem são formas de legitimar o saber pós-moderno, inspirador de todo tipo de relativismo. Além disso, boa parte da exposição apresentada por Lyotard sobre a ciência pós-moderna é bastante problemática.

> A idéia que se tira destas pesquisas (e de muitas outras) é de que a preeminência da função contínua de derivada como paradigma do conhecimento e da previsão está em vias de desaparecer. Interessando-se pelos indecidíveis, nos limites da precisão do controle, pelos quanta, pelos conflitos de informação não completa, pelos 'fracta', pelas catástrofes, pelos paradoxos paradigmáticos, a ciência pós-moderna torna a teoria de sua própria evolução descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal. Muda o sentido da palavra saber e diz como esta mudança pode se fazer. Produz, não o conhecido, mas o desconhecido. E sugere um modelo de legitimação que não é de modo algum o da melhor *performance*, mas o da diferença compreendida como paralogia. (LYOTARD, 2006, 107-108, grifo do autor)

Sokal e Bricmont (2006) destacam que neste parágrafo Lyotard mistura pelo menos seis ramos da matemática ou da física, que estão conceitualmente muito distantes uns dos outros. E continuam:

> Além do mais, ele confundiu a introdução de funções não-deriváveis (ou mesmo descontínuas) nos modelos científicos com uma pretensa evolução 'descontínua' ou mesmo 'paradoxal' da própria ciência. As teorias citadas por Lyotard produzem, é claro, novo conhecimento, mas sem alterar o significado dessa palavra. A fortiori, produzem o conhecido e não o desconhecido (exceto no sentido corriqueiro de que novas descobertas abrem novos problemas).

> Finalmente, o 'modelo de legitimação' continua a ser a confrontação das teorias com observações e experiências, não uma 'diferença entendida como paralogia' (seja o que for que isto possa significar). (SOKAL; BRICMONT, 2006, p.138, grifo do autor)

Seguindo o caminho de Lyotard, Baudrillard (1999, p.59-60) questiona os critérios de verdade e objetividade ao afirmar:

> Há muito tempo que a informação ultrapassou a barreira da verdade para evoluir no hiperespaço do nem verdadeiro nem falso, pois que aí tudo repousa sobre a credibilidade instantânea. Ou, antes, a informação é mais verdadeira que o verdadeiro por ser verdadeira em tempo real – por isso é fundamentalmente incerta. [...] Logo, nada mais de critérios de verdade ou de objetividade, mas uma escala de verossimilhança.

Não há mais lugar para o pensamento do artificial, pois o próprio pensamento, a inteligência é artificial. "O social, o político, o histórico e mesmo o moral e a psicologia – *só há acontecimento virtual de tudo isso*. [...] Nesse sentido, podemos dizer que o virtual nos pensa, e não o inverso." (BAUDRILLARD, 1999, p.75, grifo do autor)

Para Baudrillard (1999, p.80) "estamos num mundo onde a função essencial do signo consiste em fazer desaparecer a realidade e ao mesmo tempo colocar um véu sobre esse desaparecimento." Connor (2000, p.52, grifo do autor) explica que a idéia de simulação "[...] toma a forma, não de irrealidade, como querem crer muitos seguidores de Baudrillard, mas de objetos e experiências manufaturados que tentam ser mais reais do que a própria realidade – ou, nos termos de Baudrillard, 'hiper-reais'." Para Baudrillard, a idéia do social e da política é fabricada, descartando, portanto, os conceitos de Estado, classe e poder por considerá-los mistificações vazias.

Boa parte das manifestações pós-modernistas, segundo Jameson (1993), emergem das reações ao modernismo canônico dominante e, por existir tantas formas de pós-modernismo quanto existiram modernismos canônicos, fica difícil descrever o pós-modernismo como algo coerente. Contudo, destaca algo em comum na heterogeneidade pós-modernista: "[...] o desgaste da distinção prévia entre a alta cultura e a chamada cultura de massa ou popular." Essa é "a mais desanimadora de todas as conseqüências, do ponto de vista acadêmico [...]" (JAMESON, 1993, p.26)

O pós-modernismo questiona a imperfeição da teoria ao argumentar o desaparecimento das narrativas mestras em forma de narrativa. O antifundacionalismo pós-moderno não consegue se livrar de todo fundamento. (JAMESON, 2004, p.15) Por isso, constrói o argumento do desaparecimento das narrativas mestras em forma de narrativa. Em todos os conceitos aparentemente não-narrativos dirigidos contra a narrativa são, na verdade, narrativas ideológicas dissimuladas.

> [...] a própria recusa e o repúdio da narrativa clamam por uma espécie de retorno narrativo dos reprimidos, e tendem, a despeito de si próprios, a justificar sua posição antinarrativa por meio de ainda outra narrativa, que a discussão tem todo o interesse em decentemente dissimular. (JAMESON, 2005, p.14)

Dentre as interpretações do pós-modernismo realizadas por Jameson (2004) podemos destacar:

- Morte do sujeito e seu descentramento pela sua dispersão esquizofrênica e fragmentada.

- O pastiche e o simulacro expressam a linguagem artística do presente. Desaparece a própria oposição entre original e cópia.[5]

---

[5] Jameson (1993, p.28-29, grifo do autor) explica que "tanto o pastiche quanto a paródia implicam a imitação [...]". Mas a paródia destaca a singularidade, as idiossincrasias e as excentricidades dos diferentes estilos a fim de produzir uma imitação que zomba do original. "[...] o efeito geral da paródia é [...] lançar o ridículo sobre a natureza privada desses maneirismos estilísticos e sobre seu exagero e excentricidade, em relação à maneira como as pessoas normalmente falam ou escrevem." Já o pastiche "[...] é uma prática neutra dessa mímica, sem a motivação ulterior da paródia, sem o impulso satírico, sem o riso, sem aquele sentimento ainda latente de que existe algo *normal*, comparado ao qual aquilo que está

- A crise da historicidade, a ruptura da temporalidade leva à supervalorização do presente.

- Preferência pelo espaço como uma reação à temporalidade.

- Valorização da micropolítica com a emergência de uma grande variedade de pequenos movimentos grupais.

- Hostilidade ao conceito de totalização pelo repúdio aos ideais da práxis ou às de projeto coletivo.

David Harvey publica, em 1989, o livro *Condição pós-moderna,* incorporando várias questões analisadas por Jameson com o intuito de explicar a transição entre modernidade e pós-modernidade. Segundo o autor (1992, p.97):

> O modernismo é uma perturbada e fugidia resposta estética a condições de modernidade produzidas por um processo particular de modernização. Em conseqüência, uma interpretação adequada da ascensão do pós-modernismo tem de se haver com a natureza da modernização.

Esse é o caminho, segundo ele, para entendermos se o pós-modernismo é uma reação diferente ao processo de modernização e se representa uma radical mudança na sua natureza.

Harvey defende que a acumulação flexível do capital promove uma compressão do espaço-tempo e não uma mera crise na experiência do espaço e do tempo, pelo domínio de categorias espaciais sobre as temporais, como afirma Jameson (2004). Essa compressão se daria, de acordo com Harvey (2002, p.293), porque:

> [...] as dimensões do espaço e do tempo têm sido sujeitas à persistente pressão da circulação e da acumulação do capital, culminando (em especial durante as crises periódicas de superacumulação que passaram a surgir a partir da metade do século

---

sendo imitado é muito cômico." Por isso, o pastiche é a paródia vazia e vem tomando o lugar da paródia modernista.

> passado) em surtos desconcertantes e destruidores de compressão do tempo-espaço.

Considera que as práticas e processos materiais de reprodução social no capitalismo se modificam permanentemente e, por isso, os significados do tempo e espaço também se modificam. (HARVEY, 2002, p.189) A necessidade constante de aceleração do ritmo dos processos econômicos e, em conseqüência, da vida social, impulsiona a aceleração da produção, bem como o processo de modernização a fim de que o tempo de giro do capital possa ser diminuído. Desse modo, a criação do mercado mundial para a redução das barreiras espaciais e para a aniquilação do espaço, através do tempo, tem gerado o crescente incentivo para racionalizar a organização espacial para uma produção mais eficiente e para dinamizar cada vez mais as redes de circulação e de consumo. (HARVEY, 2002, p.210-212)

O uso do conceito *compressão do tempo-espaço* é explicado por Harvey (2002, p.219, grifo do autor):

> Pretendo indicar com essa expressão processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos. Uso a palavra 'compressão' por haver fortes indícios de que a história do capitalismo tem se caracterizado pela aceleração do ritmo da vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nós.

Essa é a tese central que o leva a considerar que as mudanças econômicas, políticas e culturais fazem emergir uma condição histórico-geográfica denominada de pós-modernidade. Tal conclusão o aproxima de Jameson no sentido de conceber a pós-modernidade como uma condição histórica, mas, ao mesmo tempo, o distancia por considerar o pós-modernismo como uma fase do modernismo enquanto Jameson enfatiza as rupturas entre eles.

Em relação a essa controvérsia, Kumar (2006, p.182-183, grifo do autor) se posiciona da seguinte maneira:

> A rejeição pós-moderna da grande narrativa também desvaloriza o passado. O passado não é mais uma história na qual podemos nos situar – seja uma história de crescimento, progresso e emancipação, ou de crescimento, maturidade e declínio. Não temos fundamentos para interpretar essa significação na história. O passado é basicamente sem sentido. Daí a inutilidade de falar em pós-modernidade como uma era ou período que 'sucede' a modernidade. Isso ainda sugeriria alguma significação, alguma idéia de desenvolvimento ou mesmo de progresso, no registro histórico. Na visão pós-modernista, todos os períodos são iguais – igualmente cheios e igualmente vazios, igualmente interessantes e desinteressantes.

Há, nas análises de Jameson e Harvey o reconhecimento de algumas positividades na pós-modernidade, entretanto, seus principais questionamentos residem nas teorias da sociedade pós-industrial e da pós-capitalista e, ainda, nas contradições encontradas nas teorias do pós-moderno.

Bauman, assim como Jamenson e Harvey, aborda as novas relações entre espaço-tempo e chama a atenção para o fenômeno da destemporalização do espaço social. A proibição do relacionamento entre passado e presente, bem como a recusa de controle do futuro aplana "[...] o fluxo do tempo num *presente contínuo*." (BAUMAN, 1998, p.113) Se o presente é o que importa, a competição domina e "[...] há pouco espaço ou tempo deixado para ação de grupo, confraria de idéias, escolas disciplinadas e disciplinadoras [...]" (BAUMAN, 1998, p.128)

Os objetivos de curto prazo, os efeitos imediatos, a satisfação instantânea dos desejos faz do hedonismo uma estratégia razoável para o enfrentamento da precariedade, instabilidade, incerteza e insegurança da atualidade.

O comunitarismo é, de acordo com Bauman (2001, p.195, grifo do autor), "[...] uma reação esperável à acelerada 'liquefação' da vida moderna [...]". Comunidades são formadas pela busca de um mínimo de segurança, de certeza e proteção e, por isso, as comunidades estéticas são criadas para se preocuparem com a produção/destruição da identidade, campo preferencial que alimenta a indústria do entretenimento.

> Às vezes uma comunidade estética se forma em torno de um evento festivo recorrente – como um festival pop, uma partida de futebol ou uma exibição na moda, muito falada e que atrai multidões. Outras comunidades estéticas se formam em torno de 'problemas' com que muitos indivíduos se deparam em sua rotina diária (por exemplo, os vigilantes do peso); esse tipo de 'comunidade' ganha vida pela duração do ritual semanal ou mensal previsto, e se dissolve outra vez, tendo assegurado a seus membros que enfrentar os problemas individuais e individualmente, usando a habilidade individual, é a coisa certa e uma coisa que todos os outros indivíduos fazem com sucesso; nunca haverá uma derrota definitiva. (BAUMAN, 2003, p.67, grifo do autor)

Dessa maneira, a característica comum entre as comunidades é a natureza superficial e transitória, não promovendo, na interpretação do autor, responsabilidades éticas e compromissos a longo prazo. Como conseqüência, ocorre a dissolução das comunidades de interesse antes mesmo delas se solidificarem. As reivindicações não são coletivizadas, promovendo o desaparecimento de qualquer grupo de referência. Há um colapso das demandas coletivas por redistribuição e o crescimento selvagem da desigualdade predomina. (BAUMAN, 2003, p.79-81)

O desengajamento é, para o autor, a nova estratégia do poder e da dominação. A indiferença é aceitável sob o manto da tolerância e "num mundo de 'multiculturalismo', as culturas podem coexistir mas é difícil que

se beneficiem de uma vida compartilhada." (BAUMAN, 2003, p.122, grifo do autor)

Nesse sentido, o autor destaca que o horizonte de qualquer política por reconhecimento é a busca por uma humanidade comum, desde que seja uma humanidade universal, a fim de se evitar a perpetuação da divisão, da separação e do isolamento.

Tais questões têm incidido diretamente no debate acerca da formação de professores. A agenda pós-moderna apresenta, em muitos aspectos, uma pauta comum com as políticas para formação de professores, dessa maneira, nos propomos a analisar os aspectos ideológicos que possuem alguma relação.

3- Os principais fundamentos das políticas para formação de professores no Brasil

O estudo das políticas para formação de professores aponta alguns fundamentos basilares que demonstram uma articulação com o ideário pós-moderno. Dentre eles podemos destacar: a) epistemologia da prática; b) professor reflexivo; c) competências; d) flexibilidade.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as diretrizes específicas para os cursos de licenciatura que decorrem dessa resolução apresentam de forma contundente tais fundamentos. A relação desses fundamentos com os postulados da agenda pós-moderna pode ser identificada pelo significado que eles assumem no campo educacional.

A epistemologia da prática focaliza a imediaticidade dos problemas vividos na prática pedagógica. Nesse contexto, a prática não é tomada como critério de verdade da teoria, como ponto de partida e chegada da ação pedagógica que requer um sólido embasamento teórico que possibilite a efetiva transformação da realidade. Na perspectiva da epistemologia da prática, a prática pedagógica é tomada de forma empiricista, impossibilitando uma apreensão crítica do papel dela num contexto social mais amplo.

Na tese II sobre Feuerbach, Marx e Engels (2006, p.120, grifo do autor) afirmam que:

> A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da *práxis*) é uma questão puramente *escolástica*.

Tal concepção busca explicitar que a práxis é critério de verdade e finalidade do conhecimento e é essencialmente revolucionária, já que seu empreendimento é voltado para a transformação do real.

Ao tomarmos a concepção de professor como um profissional prático-reflexivo, a partir da posição assumida pelo Ministério da Educação do Brasil, evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, constatamos uma abordagem da prática sem compromisso com uma efetiva transformação mais ampla. Ela se limita a uma prática profissional que depende de escolhas profissionais individualizadas, em situações específicas.

Zeichner publicou seu primeiro texto sobre a prática reflexiva na formação do professor, em 1981, no Canadá, a partir de suas experiências como docente nos Estados Unidos. Em recente conferência proferida no Brasil, no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino[6], intitulada *A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education*, Zeichner afirma que a publicação do livro de Donald Schön *The reflective practitioner*, em 1983, marcou o ressurgimento da prática reflexiva. Entretanto, Zeichner (2008, p.4) aponta a seguinte preocupação: "Reflective teaching quickly became a slogan that was embraced by teacher educators from every political and ideological perspective to frame and justify what they were

[6] O encontro foi realizado em Porto Alegre e aconteceu no período de 27 a 30 de abril de 2008.

doing in their programs and after a time, it began to lose any specific meaning."[7]

A abordagem de Schön acerca do professor como prático reflexivo foi criticada por Zeichner por se restringir às ações individuais. Sua análise recente sobre essa questão reafirma que [...] "the emphasis is still on individual teacher reflection in many places."[8] (ZEICHNER, 2008, p.10) Uma das conseqüências apontadas por ele é que os professores acabam entendendo que os problemas são deles próprios, por isso, Zeichner demonstra uma grande preocupação com as formas equivocadas em que a concepção de professor reflexivo é interpretada.

> Underlying the apparent similarity among those who have embraced the slogan of reflection are vast differences in perspectives about teaching, learning, schooling, and the good society. It came to the point over a decade ago, where the whole range of beliefs about these things have become incorporated into the discourse about reflective teaching.[9] (ZEICHNER, 2008, p.6)

A partir de seus estudos, Zeichner observa que a concepção de professor reflexivo não tem apoiado o desenvolvimento do professor, pois em muitas situações a reflexão se limita às questões técnicas. "There is still very little emphasis on reflection as a social practice that takes place within communities of teachers who support and sustain each other's growth."[10] (ZEICHNER, 2008, p.10)

Apesar dos problemas apontados pelo autor na formação do professor reflexivo, ele acredita que:

---

[7] "Ensino reflexivo rapidamente tornou-se um slogan que foi abraçado por formadores de professores de todas as perspectivas políticas e ideológicas para enquadrar e justificar o que eles estavam fazendo nos seus programas e depois de um tempo, ele começou a perder o significado específico." (tradução nossa)

[8] "Em muitos lugares, a ênfase está ainda na reflexão individual do professor em muitos lugares." (tradução nossa)

[9] "Subjacente à aparente similaridade entre aqueles que têm abraçado o slogan da reflexão são vastas as diferenças nas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, instrução e de boa sociedade. Isto volta para o ponto de uma década atrás, onde o alcance das crenças sobre estas coisas vem sendo incorporado no discurso sobre o ensino reflexivo." (tradução nossa)

[10] "Há ainda pouca ênfase na reflexão como uma prática social que acontece dentro das comunidades de professores na qual um apóia e ampara o crescimento do outro." (tradução nossa)

> [...] they can contribute to the building of more just and decent societies. The most important point is that teaching can never be neutral. Teachers must act with greater political clarity about whose interests are served by their daily actions. They may not be able to change some aspects of the situation at present, but at least they will be aware of what is happening. (ZEICHNER, 2008, p.15)[11]

Assim, Zeichner defende que o objetivo do trabalho para a construção da justiça social é parte fundamental de uma formação do professor que possa contribuir para a constituição de uma sociedade democrática. Consideramos que o autor nos ajuda a pensar como vem acontecendo a incorporação da teoria do professor reflexivo, assim como dos possíveis avanços que ela pode trazer para a formação de professores. Entretanto, é necessário analisar alguns limites na sua concepção de educação.

Facci (2004) assevera que, apesar da abordagem de Zeichner considerar a importância da reflexão crítica e de contemplar a dimensão política, suas idéias se apóiam em ideais burgueses como "justiça social", "democracia", "liberdade", "igualdade". Para a autora:

> [...] refletir coletivamente não significa que esta reflexão esteja pautada em argumentos que levem em consideração o contexto sócio-histórico no qual o professor desenvolve sua prática, ou mesmo que se analisem as relações que perpassam os pesquisadores e os professores. Não é suficiente apenas 'dar voz aos professores', é preciso que eles reflitam em que

[11] "Eles podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e decentes. O ponto mais importante é que o ensino nunca pode ser neutro. Professores devem agir com a maior clareza política sobre cujos interesses estão a serviço nas suas ações cotidianas. Eles não podem ser capazes de mudar alguns aspectos das situações do presente, mas pelo menos eles estarão cientes do que está acontecendo." (tradução nossa)

> condições econômicas, políticas e sociais desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura. (FACCI, 2004, p.54, grifo do autor)

Maurice Tardif também participou do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, apresentando a conferência *Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino.* No texto publicado nos Anais do evento ele afirma que: "[...] a formação para o ensino é, em primeiro lugar e antes de tudo, uma preparação para o exercício da profissão docente, isto é, para as atividades profissionais realizadas pelos práticos em contexto escolar." E destaca: "Em suma, é a profissão que deve servir de base à formação e não, por exemplo, as disciplinas, os módulos ou os campos de conhecimento." (TARDIF, 2008, p.31)

Em decorrência, considera a necessidade da centralização da formação na prática profissional.

> A formação prática se torna então o ponto de referência obrigatório da formação profissional: ela não é mais um componente, mas a própria base da formação. Formação científica e formação didático-pedagógica não podem, a partir de então, ser concebidas sem laços estreitos com a formação prática: elas são postas a serviço do aprendizado e do controle dos conhecimentos de ação, das competências práticas ligadas à atividade profissional. (TARDIF, 2008, p.36)

Tardif tem sido uma referência importante nas discussões sobre formação de professores desde a década de 1990, período em que o Brasil realizou um conjunto de reformas educacionais bastante significativas. Entretanto, sua posição apresenta limitações no sentido de contribuir para uma concepção crítica de formação de professores. Não constatamos em suas produções uma preocupação com uma formação ampla, pautada na

construção de um projeto coletivo de educação e sociedade que se fundamente numa práxis revolucionária. A formação fica restrita a prática profissional eficiente, mas sem compromisso político.

Sem uma sólida formação teórica, a análise e interpretação da prática podem ficar circunscritas a sua realidade fenomênica. Para a apreensão da essência do real é imprescindível um processo de estudo, de pesquisa, de abstrações que busquem captar as relações, particularidades, detalhes para a compreensão das mediações que permitem apreender a totalidade.

O viés pragmático e utilitarista é reforçado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pelo conceito de competências. A prescrição de competências também limita a formação ao exercício profissional, marginalizando a teoria e substituindo a categoria conhecimento pelos saberes – saber fazer, saber ser, saber conviver – indispensáveis à adaptação do indivíduo à sociedade.

> 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 ou o conceito corrente de 'prática reflexiva' – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o 'saber fazer' e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2001, p. 3, grifo da autora)

A definição de competências para o exercício profissional possibilita uma maior flexibilização da formação, pois o nível de generalidade em que elas são prescritas possibilita uma maior adaptabilidade às demandas do contexto profissional que, em última instância, estão vinculadas às determinações da estrutura da sociedade capitalista. Assim, a flexibilização pode não contribuir para a concretização de um projeto coletivo de educação e sociedade com caráter transformador.

A influência de autores como Shön (1995, 2000), Zeichner (1995, 2008), Nóvoa (1995), Perrenoud (1997, 1999), Tardif (2000, 2008), Pérez Gomes (1995) é determinante na definição das políticas para formação de professores no Brasil, bem como no trabalho desenvolvido nos cursos de formação. Embora não seja possível abordar todos eles neste texto, podemos afirmar, a partir de estudos anteriores, que há um viés pragmatista e pós-modernista em suas abordagens.

Essa questão fica evidente na afirmação de Pérez Gómez (1995, p.110): "não há realidades passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula." O autor demonstra uma aproximação ao anticientificismo pós-moderno representado pelo ceticismo radical, pois não valoriza a objetividade do conhecimento científico como elemento essencial para a compreensão da realidade; o destaque é dado às "percepções, apreciações, juízos e credos do professor" na orientação do processo educativo.

Freitas (2005), em sua obra *Uma pós-modernidade de libertação* traz inúmeras contribuições para o entendimento do "movimento pós-moderno". Destaca que, para os pós-modernos, há apenas multiplicidades de leitura do mundo, decorrendo daí a acusação de serem relativistas. A recusa da verdade, mesmo que provisória, destitui o concepção de que é possível conhecer a realidade objetiva.

Para Duarte (2003, p.611, grifo do autor) "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."

Em nosso entendimento, a centralidade da prática conduz a um reducionismo na formação de professores, pois é necessário incluir a análise dos problemas econômicos, políticos, sociais e culturais que interferem nesse contexto.

4- Considerações Finais

A ênfase em situações localistas particulariza os problemas, desvindulando-os de suas relações com contextos mais amplos. Tal

tendência é bastante presente nas políticas para formação de professores e no ideário pós-moderno, o que dificulta a elaboração de projetos coletivos condizentes com as necessidades reais da maioria das pessoas.

As demandas do contexto profissional são importantes para a formação de professores, mas o seu enaltecimento em detrimento das questões acima mencionadas pode ocasionar um esvaziamento do campo teórico e investigativo, pois as reflexões e discussões tendem a se restringir às dimensões técnicas.

A ausência de categorias como classe, totalidade, contradição nas políticas para formação de professores, bem como em boa parte das produções dos pesquisadores que têm influenciado essa discussão no Brasil, demonstra que a preocupação com as contradições fundamentais da sociedade capitalista e as possibilidades de se desenvolver uma proposta de educação que contribua para superá-las não é prioridade.

De um modo geral, a despreocupação com o engajamento político em relação aos problemas mais amplos que interferem na educação não tem contribuído para a construção de um processo de formação de professores para a emancipação e para a ação política comprometida com as desigualdades econômicas, sociais e culturais. Os engajamentos são efêmeros, difusos e localistas, simetricamente coerentes com a tolerância e a incerteza pós-moderna em que nenhuma referência estável é necessária.

5- Referências Bibliográficas

BAUDRILLARD, J. **Tela total**: mito-ironias da era do virtual e da imagem. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://mec.gov.br>.

CONNOR, S. **Cultura pós-moderna**: introdução às teorias do contemporâneo. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.83, p.601-625, ago. 2003.

FACCI, M. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

JAMESON, F. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E. A. (Org.). **O mal-estar no pós-modernismo**: teorias, práticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p.25-44.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2.ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Modernidade singular**: ensaio sobre a ontologia do presente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 9.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, M.C.M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, 2001, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPEd, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

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

SOKAL, A.; BRICMONT, J. **Imposturas intelectuais**: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.13, p.5-24, 2000.

_____. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENDIPE - Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares,
memórias e culturas n. 14, 2008, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008. p.17-46. CD ROOM.

WOOD, E. M. O que é a agenda "pós-moderna"? In: WOOD, E. M; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 113-138.

_____. **A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education**. Conferência realizada no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008. (mimeo)