

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Doutora em Educação pela Unicamp

A formação de professores, nas últimas duas décadas, tem sido objeto de debates e pesquisas. Constitui-se, hoje, também em um dos temas centrais quando se trata de educação, sobretudo da educação formal. Políticos, educadores e sociedade em geral reportam-se aos professores para lhes atribuírem louvores ou azares conforme lhe é reconhecido o trabalho e sua relação com o bom ou mau resultado de seus alunos. Do ponto de vista dos debates e das pesquisas o tema está presente nas discussões e ações sobre as reformas educativas, nos debates e questionamentos, entre outros, e, sobretudo, em torno das políticas de financiamento, na criação e implementação das propostas curriculares, nas análises das práticas pedagógicas, nas discussões em torno das novas tecnologias, no ensino e na aprendizagem, na formação inicial e continuada de professores. Nesse imenso campo, há também diferentes propostas para a formação de professores que têm os seus fundamentos em projetos políticos e perspectivas históricas freqüentemente semelhantes e raramente contrastantes.

Entretanto, durante os dois governos FHC e no interior da Reforma do Estado, foi feita uma reforma da formação de professores que se caracterizou pela desoneração do Estado e pela presença de uma matriz ideológica na qual se inscreve o movimento ideológico da pós - modernidade.

Efetivamente, sabe-se que nestas duas últimas décadas deu-se uma grande ampliação da presença do empresariamento nos cursos de formação de professores e, também, o quanto foram atingidos pelo movimento da pós - modernidade. De um lado, o aumento do empresariamento é sinal da crescente desoneração do Estado da formação de professores o que é feito pela presença das IES privadas. Do outro, a presença da pós - modernidade verifica-se tanto nas IES privadas quanto nas públicas que não são imunes

aos interesses que atravessam o Estado nesta formação social onde o conflito é entre trabalho e capital. Assim, posta a posição na discussão a respeito da formação de professores, tratamos em seguida de analisar a reforma para a formação de professores promovida pelos governos FHC no conjunto da Reforma do Estado.

Reforma do Estado e da Formação de Professores

O Estado brasileiro sofreu, principalmente, no segundo mandato do Governo FHC, uma profunda reforma. Tendo cumprido o seu papel histórico na fase do capitalismo monopolista de expansão e ampliação de trabalho intensivo, e extração de mais-valia, o Estado carecia ser reformado agora na fase do capital monopolista com base na retração do trabalho industrial, da substituição do trabalho vivo por trabalho morto, do aumento do desemprego estrutural, a fim da possibilidade de novos patamares de acumulação de mais-valia no quadro da integração mundial dos sistemas produtivos.

A tarefa da reforma do Estado foi entregue a Luiz Carlos Bresser Pereira, professor de economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV) que em 1995 assumiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). A crise do capital impunha a reforma do Estado denominada pelo seu maestro como “Reforma do Estado para a Cidadania/A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional” (PEREIRA, 2002). Pela reforma do Estado brasileiro as políticas sociais foram consideradas explicitamente serviços não exclusivos do Estado. Assim o setor educacional passou a ser revisto e adequado aos novos imperativos econômicos. “O financiamento, a gestão, os currículos, a formação de professores, a avaliação, tudo foi revisto pelo Estado” (BAZZO in PERONI, BAZZO, PEGORARO, 2006, p. 31).

A Reforma para a Formação dos Professores

A reforma para a formação de professores inscreveu-se nas reformas educacionais, mas, é preciso considerar que essas reformas não foram um empreendimento apenas local: acompanharam o movimento reformista espalhado na América Latina, nos demais países em desenvolvimento e, de certa forma, também na Europa, estimuladas e mediatizadas por organismos internacionais tais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a CEPAL. Nos diagnósticos elaborados para o setor educacional atribuía-se a crise da educação a fatores como a má gestão, daí os cursos de gestores, aos currículos ultrapassados, daí a reforma das configurações curriculares e à “formação inadequada dos professores” (idem).

Um conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres vão definindo, disciplinando, controlando e desonerando o Estado da formação de professores segundo as grandes decisões feitas nas conferências mundiais. Aqui destacamos:

- ?? De 1995, antes, portanto, da LDB, a lei n. 9.131/95 que extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE) e criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), apenas com funções consultivas, o que possibilitou concentrar no MEC mais poder para o setor educacional. Além disso, criou o Exame Nacional de Cursos, um processo de reforço do papel avaliador e controlador do MEC, sem a necessária oneração.
- ?? Também ainda de 1995 é a lei n. 9.192/95, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários.
- ?? De 1996 é LDB, lei n. 9.394/96, que nas suas ambigüidades conformou um projeto que não foi o da proposta feita pelo movimento docente, antes do interesse o mercado, do capital, a educação em todos os seus níveis e modalidades não foi garantida a todos os brasileiros.
- ?? De 1996 é lei n. 9.424/96, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF).
- ?? De 1997 é o decreto n. 2.208/97, que regulamenta o ensino profissionalizante.
- ?? De 1997 é a resolução CNE/CP n. 2/97, que dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e que permite, portanto, aos graduados de qualquer área se licenciarem professores mediante uma complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 horas como estágio, um sinal da flexibilização da profissão de professor.

- ?? De 1997 “é o Decreto 2.306/97 e 3.869/2001 que estabelecem a tipologia das instituições de ensino superior no país (hierarquizam as IES em ordem de importância e de funcionalidade, conforme sugestão do Banco Mundial/Unesco, ficando assim caracterizadas: Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Escolas Isoladas, Institutos Superiores de Educação – não por acaso, na última colocação o locus específico para a formação de professores em nível superior” (ibidem, p. 33). Lembremos aqui a epígrafe colocada no início desta seção que nos remete aos custos da formação dessa categoria de trabalhadores que são os professores, já que os institutos, por não terem a exigência da pesquisa e da formação dos docentes que ali trabalham em nível do *stricto sensu*, oferecem a custos de mercado a formação aos professores. Acrescente-se a diminuição do tempo de formação e a possibilidade de qualquer profissional, após ter feito a complementação para o magistério, estar habilitado ao trabalho do professor e temos configurado o barateamento da formação e remuneração do trabalho dessa categoria de trabalhadores.
- ?? De 1999 é a resolução 01/99 do CNE, que regulamenta os institutos superiores de educação, o que favoreceu o crescimento das IES privadas em virtude da diminuição das exigências de infra-estrutura e de pessoal qualificado como já referimos anteriormente. Essa resolução foi agravada pelo decreto presidencial de 6 dezembro do mesmo ano, um presente de Natal para os professores.
- ?? De 1999 é, então, o famoso decreto presidencial n. 3.276/99, que em seu artigo 3º dispõe que a formação de professores para a educação básica (educação infantil e séries iniciais) será realizada “exclusivamente nos cursos normais superiores”. A esse decreto foi feita grande resistência pelos educadores, o que levou à sua substituição, passados oito meses, por um outro, no qual o artigo 3º teve a sua redação modificada de exclusivamente para preferencialmente.
- ?? De 7 de agosto de 2000 é o decreto presidencial n. 3.543, que alterou o artigo 3º do decreto n. 3.276/99, já explicado no item anterior.
- ?? De 2001 são os pareceres CNE 9 e 28, completados pela resolução CNE/CP n. 1/02, que tratam das diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior “(prioriza a noção de competências, o aligeiramento e o barateamento dos cursos, numa volta ao tecnicismo/ praticismo dos anos 70, sem uma real preocupação com os fundamentos da práxis desenvolvidos pelos estudos e pela produção dos anos 80)” (ibidem, p. 34).
- ?? De 9 de janeiro de 2001 é também a lei n. 10.172, o Plano Nacional de Educação, que foi sancionado com nove vetos, destacando-se os que concorrem para a desoneração do Estado para com as universidades federais e a famosa questão da autonomia financeira.
- ?? De 2002 é a resolução n. 01/02/CNE, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura, definindo a carga horária mínima de 2.800 horas em três anos, o que configura o aligeiramento da formação dos professores e o estímulo às IES da iniciativa privada: cursos baratos e de rápido retorno. Como veremos o empresariamento ampliou-se em números inimagináveis.
- ?? De 2002 são as portarias 01 e 02, que instituem as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da educação básica.

Enfim, um número nunca antes produzido de regulamentações foi formatando, cercando, disciplinando, controlando a educação e a formação de professores e o sentido foi marcado pela desoneração, a acentuação da fragilização da formação dos professores agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada, portanto, à obtenção do lucro.

A educação e a formação dos professores passaram, neste contexto, a ser atravessadas pela lógica do gerenciamento, nem mesmo a cidadania como direitos universais, projeto iluminista e que na educação teve a ver com a oferta da educação a todos e a organização dos sistemas de educação sobrevive porque a ela se sobrepõe na reestruturação do capital monopolista a perspectiva do cidadão enquanto consumidor do que é ofertado pelo capital e sua voracidade de lucro. Na modernidade a burguesia, não sem confrontos e pressões por parte da classe trabalhadora e suas frações, tem administrado, historicamente, conforme seus interesses, a educação. Se inicialmente a educação pública foi tida como tendo de ser ofertada pelo Estado a todos, uma defesa da burguesia, no contexto pós-Guerra Fria e de reorganização do capital monopolista sonega-se em proveito do capital e remete-se aos interesses do lucro a oferta da educação. Ora, essa visão alicerçou-se, encaminhando todo um arcabouço jurídico-institucional, tendo como base a prática e a formação por competências. Ao mesmo tempo foi feito um ataque à formação nas universidades, se bem que grande parte das universidades se tenha contaminado pela pós-modernidade, a irracionalidade e a subjetividade que em princípio contraria o projeto iluminista, calcado na ciência e na razão. Ora o ideário pós-moderno, homogeneizador de matrizes conceituais antagônicas, expressa-se em discursos instrumentais justificadores da ordem, faces de uma mesmo rosto, e institucionaliza-se na criação dos institutos superiores de educação, ou em cursos dentro dos próprios departamentos de educação das universidades, na sequência à regulamentação da LDB e já no segundo consulado de FHC e na ampla acomodação à pós-modernidade.

A reforma também foi consubstanciada nos documentos dos Referenciais Pedagógicos que também apontam para o aligeiramento, o barateamento e a noção de competências. Vamos aqui destacar três desses documentos apontando quem os elaborou e a que fundamentos se prendem. São eles: o “Referencial Pedagógico Curricular – versão/1997”, as “Referências para a Formação de Professores/1998” e as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/2000”.

1. O primeiro documento de 1997 é intitulado: “Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e foi produzido sob a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental e do Ensino Superior (SESU) e por uma equipe constituída por Ana Rosa Abreu, Maria Inês Laranjeira, Neide Nogueira e Rosaura Soligo. Como assessores colaboraram Carlos Libânio e Ilma Alencastro Veiga. Como “leitores críticos”: Alain Gavard (Institut Universitaire de Formation de Maîtres – IUFM – Creteil/França), Anne Marie Chartier (IUFM de Versailles/França), Ana Teberosky (Universidade de Barcelona/Espanha), César Coll (Universidade de Barcelona/Espanha). Os leitores brasileiros foram: Beatriz Cardoso (Universidade de São Paulo – USP), Célio da Cunha (UNESCO/Brasil), Delia Lerner (UNESCO/Brasil), Dulce Borges (UNESCO/Brasil), José Cerchi Fusari (USP), Luiz Carlos Menezes (USP), Regina Scarpa (USP), Renato Hilário (Universidade de Brasília – UnB), Selma Garrido Pimenta (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP) Telama Weiuiz, Vera Marzagão (Ação Educativa).

Esse documento contou com um grande número de colaboradores nacionais e estrangeiros, que, na sua maioria, escrevem e são referência sobre educação e formação de professores. Não foi sujeito ao debate público e não considerou o movimento docente. A participação dos colaboradores foi como pessoas individuais e não como representantes da categoria.

O texto adota as contribuições teóricas oferecidas pela obra de Donald Schön. Mas, ainda que a prática esteja alçada à categoria central das proposições apresentadas, já aparece, no texto, a “noção de competências que embora não ocupando lugar central, já sinaliza para as tensões de ordem epistemológica e política que eclodirão nos documentos posteriores e Resolução” (CAMPOS, 2002, p. 62).

2. O segundo documento – “Referenciais para a Formação de Professores/1998” é uma versão final do documento elaborado em 1997, mas mais abrangente, pois trata do desenvolvimento profissional do professor e progressão na carreira, organização da formação inicial e continuada, formação em serviço e educação à distância.

A coordenação para a elaboração do texto foi da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF),

o texto é apresentado como resultante de um amplo processo de debates envolvendo interlocutores individuais (pareceristas) e coletivos: seminários regionais envolvendo Secretarias de Educação, sindicatos de professores e outros profissionais da educação de professores e outros profissionais da educação etc. Não há qualquer menção à participação de associações como ANPEd e ANFOPE tradicionalmente vinculadas ao movimento docente. (ibidem, p. 63).

Se no documento anterior o objetivo era a formação do profissional prático-reflexivo, neste a formação de competências passa ocupar um lugar-chave.

3. O terceiro documento que entendemos como fazendo parte da reforma para a formação de professores e que entendemos necessário aqui destacar, por expressar a ideologia da reforma, intitula-se “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/2000”. A coordenação para a sua elaboração foi da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), que contou Ruy Berger Filho, Célia Maria C. Pires, Neide Marisa R. Nogueira, ambas da SEF, Guiomar Namó de Mello, Maria Beatriz G. da Silva, Maria Inês Laranjeira e Rubens de Oliveira Martins ambos da SESU. Não há nele referências a qualquer tipo de debate que possa ter originado ou legitimado as concepções ali apresentadas.

Diferente dos documentos de 1997 e 1998, “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/2000” apresenta análises e proposições em texto “enxuto”, “focal”. “O aprofundamento do caráter técnico da reforma expressa-se também pela adoção, no Documento/ 2000, do modelo de competências como paradigma curricular que deve orientar a formação dos professores” (ibidem, p. 72).

Por essa reforma o sentido da formação docente é a busca de competências. Ou seja, a formação passa a ser amarrada na prática, reflexão, prática e competências, esta presa à responsabilização por resultados, eficácia na ação pedagógica e capacidade gestonária da ação ensino-aprendizagem – objetivos que vêm do trabalho produtivo, o treinamento, a decisão na prática. Estamos

longe de uma formação para um trabalho crítico do professor. Conformado a essa formação dificilmente o professor fará um trabalho no sentido da desalienação da classe que vive do trabalho. Está em curso a formação segundo a teoria do capital humano.

Como se vê, a reforma do Estado levada a cabo nos dois governos FHC e para o campo da educação sob a batuta do ministro Paulo Renato, mostrou-se fortemente interventora porque definiu sentidos e conformou esses sentidos na legislação. O Estado não foi “fraco” para realizar a reforma, antes, foi “forte”, incluindo-se aí o combate às contratendências presentes para a realização da reforma. Os resultados foram, por um lado, a ampliação da formação dos professores pelas IES privadas proporcionando uma maior desoneração do Estado com a formação dos professores, assim sendo, o objetivo final, foi o licro. Por outro lado, os resultados ideológicos vieram igualmente pela adesão de amplas parcelas dos professores das IES públicas a essa formação das competências e o resultado foi a tendência à formação segundo o senso comum.

O Empresariamento na Formação de Professores

Efetivamente, a demanda pela formação em nível superior que teve a ver com o que determinou a LDB – lei n. 9.394/96 – quando tratou no título VI dos profissionais da educação, no seu artigo 62, que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, [...] admitindo-se, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”, não foi só atendida pelo empresariamento da educação e aqui para o nível superior. A ela também aderiram as universidades públicas.

Então a reforma foi muito eficaz, porque foi implantada tanto pelo setor privado da educação quanto por grande parte dos cursos das IES públicas. O empresariamento pode ser percebido quando observamos os números para o período que vai de 1991 a 2000, inicialmente para a formação no nível médio e superior e depois cotejando as duas informações.

Quadro 1 – Magistério de Nível Médio¹ – Número de Escolas, Matrículas e Concluintes por Dependência Administrativa.

VARIÁVEL	TOTAL	PRIVADA		PÚBLICA		
	1991	1996	2000 ²	1991	1996	2000
Escola	5.130	5.550	2.641	3.605	4.302	2.050
Matrícula	640.770	851.157	368.006	524.158	756.746	331.086
Concluinte	139.556	173.359	124.776	97.984	147.456	108.544

Fonte: MEC/INEP apud Torriglia (2004).

Observa-se no quadro que de 1991 até 1996 há um crescimento em todas as variáveis tanto no setor público quanto no privado. Após o ano da promulgação da LDB – 1996 – e até 2002 houve um decréscimo com uma redução das escolas e de matrículas na casa dos 50%.

O maior número de escolas de nível médio para a formação de professores estava, então, na Região Nordeste e perfaziam o total de 1.174, o que dava 44,7% do total. Nelas estudavam 194.000 estudantes, o que faz uma média de 122 alunos por instituição. Na Região Sul havia 35.959 estudantes em 269 instituições com cursos de nível médio para a formação de professores, o que dá uma média de 141 alunos por estabelecimento.

Veja-se, então, comparativamente, o decréscimo é maior nas variáveis do setor privado se nos remetermos aos números entre 1996 a 2000. Vejamos agora que enquanto declinava a formação no nível médio ampliava-se a formação no nível superior entre 1998 e 2003:

Quadro 2 – Número de Instituições de Educação Superior.

ANO	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA
1998	973	209	764
1999	1.097	192	905

¹ Magistério de nível médio inclui curso normal e médio profissionalizante com habilitação em magistério.

² O número de concluintes refere-se ao ano 2001.

2000	1.180	176	1.004
2.001	1.391	183	1.208
2.002	1.637	195	1.442
2.003	1.859	207	1.652

Fonte: MEC/INEP, Informativo n. 60, 13 out. 2004.

Podemos agora concluir que:

?? houve um aumento das instituições privadas em mais de 100% (141 a mais), o que confirma o empresariamento da educação superior no país, e a desoneração do Estado.

Esse aumento das instituições privadas foi acompanhado por diminuição do número das públicas. Vejamos que em 2003 havia um total de 16.453 cursos, sendo que desses 5.662 eram públicos e 10.791 no setor privado para um total de matrículas de 3.887.771, com cerca de dois terços das matrículas no setor privado. Há que se reconhecer o aumento de ofertas de matrículas nas universidades federais, pressionadas que foram pelo MEC, numa cobrança de produção mercadológica, ao mesmo tempo em que o número de docentes tinha sido reduzido em virtude da não contratação de novos docentes e a aposentadoria de muitos diante da legislação que apressou a tantos na salvaguarda de seus direitos adquiridos. Os números demonstram a atuação do Governo FHC quanto à diminuição do setor público e o aumento do setor privado no ensino superior no Brasil. Veja-se que 88,9% das instituições são privadas.

Se nos reportarmos à Região Sudeste, que tem o maior número de instituições de ensino superior em 2003, com cerca de 49,3% de todas as matrículas, e nesta vemos os números para o Estado de São Paulo, temos sem dúvida comprovada a desoneração do Estado com o ensino superior e neste com a formação de professores, veja-se a evolução cronologicamente:

Quadro 3 – Instituições de Ensino Superior no Estado e São Paulo – 2004. Classificação por Categoria Administrativa e Seqüência Cronológica.

	34-51	52-62	63-69	70-76	81-89	90-99	00-05	TOTAL
Instituições Públicas	4	4	11	7	4	11	7	48

Federais	2	0	1	0	0	1	0	4
Estaduais	1	1	3	3	2	5	6	21
Municipais	1	3	7	4	2	5	1	23
Instituições Privadas	9	10	34	89	28	119	209	498
Confessionais e Filantrópicas	2	1	2	7	3	3	4	22
Laicas Filantrópicas	5	4	8	25	6	11	15	74
Particulares em Sentido Estrito	2	5	24	57	19	105	190	402
Total Geral	13	14	45	96	32	130	216	546

Fonte: MEC/INEP apud Nosella e Buffa (2005, p. 179).

Se agora compararmos os números que compõem os quadros observamos que enquanto decrescem os cursos e matrículas no nível médio amplia-se a formação no nível superior e que apesar do aumento do número de vagas ofertadas pelas universidades federais o setor privado foi o grande espaço de formação dos professores.

Mas, como dissemos anteriormente, a reforma para a formação de professores também se deu por dentro das IES públicas, conforme podemos observar no quadro que segue, a adesão das IES aos cursos normais superiores foi considerável.

Quadro 4 – Oferta Privada e Pública na Formação.

REGIÃO	NÍVEL SUPERIOR	PEDAGOGIA	TOTAL	NÍVEL SUPERIOR	PEDAGOGIA	TOTAL
Norte	13	54	67 (19,94%)	174	95	269 (80,05)
Centro-oeste	29	80	109 (47,90%)	13	106	119 (52,19%)
Nordeste	29	65	94 (25,33%)	73	204	277 (74,66%)

Sudeste	322	449	771 (87,51%)	66	44	110 (12,48%)
Sul	44	229	273 (84,78%)	2	47	49 (15,21%)
TOTAL	437 (33,25%)	877 (66,74%)	1.314 (61,45%)	328 (39,80%)	496 (60,19%)	824 (38,54%)

Fonte: CAMPOS (2002, p. 22). Elaboração própria com dados constantes no Cadastro dos Cursos Superiores/INEP (29 ago. 2004).

Para ao fim, pode-se constatar, também o crescimento relativo dos cursos normal superior nas instituições.

Demonstrada como a reforma, para a formação de professores, foi feita por dentro das instituições públicas e privadas de ensino, numa clara evidência de que não é por serem públicas que as IES estão imunes à ideologia da reforma, pelo contrário, pressionadas algumas vão adaptar-se e consentir com as normas e orientações emanadas do MEC, vejamos agora que o controle veio ideologicamente conformado pelas diretrizes impressas à formação segundo a prática, reflexão na prática e de aquisição de competências.

O Recuo da Ciência e da Crítica da Formação dos Professores

A reforma brasileira de educação e no caso da formação de professores, inscrita na reforma do Estado, seguiu tendências internacionais, já dissemos que os países receberam assessoria das mesmas agências. E é por isso que se contaminam nos princípios e nas finalidades. Trata-se de uma reforma no contexto da reorganização do capital monopólico. Ora, as bases da reforma para a formação dos professores não repousam mais num conjunto de conhecimentos prévios, não repousam mais em conhecimentos disciplinares e científicos como os instituídos pela face racionalista do projeto burguês em curso a partir dos princípios iluministas. O ataque à escola tradicional, justificado pelo caráter antidemocrático do cientificismo da razão iluminista, tecnicista, operacional, hoje incluiu a desconfiança dos conhecimentos científicos. Mas se de um lado se desprezam os conhecimentos científicos e se desautoriza a universidade como o locus apropriado, colocam-se em seu lugar os princípios da organização do mercado, uma vez que o professor é

ele um pesquisador do cotidiano, um prático que reflete sobre as suas ações cujos objetivos estão previamente demarcados pela adequação dos objetivos ao mundo produtivo, tal qual ele se apresenta na reorganização do capital monopolista. Ou seja, se durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 a formação de professores assentou em princípios da ciência, que pode ou não ser posta a serviço da acumulação de capital, da racionalidade iluminista, que pode também ser posta ou não ao serviço de projetos societários burgueses e tendia ambigüamente a mediar uma formação para o mundo do trabalho, da democracia e da cidadania, agora se inverte o eixo estruturante da formação. Não são as disciplinas, os conhecimentos, mas a flexibilidade de lidar com situações que vêm do mundo da produção e do consumo. Fecha-se o cerco. A formação é formatada na razão instrumental da ordem societária do capital. Ela torna-se rígida nos eixos estruturantes das demandas e flexível nas respostas dentro dessas demandas. Por isso também o ataque à formação nas universidades que, em princípio, pelo seu *ethos*³ se reportam à ciência e a conhecimentos universais, daí o ataque às universidades em princípio ciosas do seu *status* de independência à submissão das organizações do mercado.

Então, a formação do professor reflexivo da prática e de competências e do professor gestor, para falar no grande projeto de formação continuada no Estado de Santa Catarina do Governo Luís Henrique (2002-2006) é o “golpe de mestre” para o controle e a alienação do trabalho do professor ao projeto societário do capital na sua fase de reestruturação monopolista, pois se trata de conformar a formação a atividades cuja explicação são elas mesmas, estamos no campo do senso comum e do individualismo empírico, estamos longe de uma visão e procedimentos que se reportam a teorias críticas e ao indivíduo concreto. Mas vejamos a sua gênese e seus arranjos.

³ Já sabemos que a expansão da formação de professores segundo esses princípios não se fez exclusivamente em centros, institutos, faculdades de instituições fundacionais ou privadas. Esses fundamentos foram recebidos de braços abertos por departamentos educacionais com passado mais crítico.

A Formação do Professor Pesquisador

A gênese dessa proposta prende-se com a reforma de currículo na Inglaterra, a partir dos anos de 1960, e com os trabalhos de Laurence Stenhouse, na coordenação do Humanities Curriculum Project, o qual pretendia produzir melhorias nas Secondary Modern Schools. A partir da crítica à razão instrumental, tratava-se de dar lugar a um modelo de processo que partisse de temas ligados ao cotidiano dos alunos (família, sexo, indústria e trabalho, pobreza, lei e ordem). Tratava-se de trazer para a formação de professores procedimentos da pesquisa – ação-investigação-ação –, da etnografia, da antropologia. O ponto de partida é a prática, sobre a qual e coletivamente se exerce a reflexão e a mudança da prática. Daí a proposta de transformar o professor em um “investigador em aula”, pois as aulas constituem laboratórios ideais para a realização da teoria e da prática educativa. A continuação dos trabalhos de Stenhouse foi feita por John Elliot, que “propôs a investigação-ação como um processo de espirais de reflexão que servem para melhorar a prática. Constituindo-se por intermédio da prática, possui como objetivo a ela retornar melhorando-a. Além disso, argumentavam, supera os inconvenientes da pesquisa feita por especialistas *externos*, que não compreendem a tradição dos sujeitos envolvidos na prática educacional (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY in ANDRÉ, 2002).

A proposta foi bem acolhida no Brasil, Pedro Demo (1994) defende a pesquisa com o princípio educativo, Ludke (1994) argumenta a favor da combinação de pesquisa na prática e na formação de professores⁴, André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente, Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento da reflexão coletiva sobre a prática, Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas por meio da pesquisa colaborativa (ANDRÉ, 2002, p. 55).

⁴ É oportuno deixar expresso que as defesas que vão nesse sentido para a formação de professores devem-se a pesquisadores que fizeram doutorados ou estudos de pós-doutorado nos países onde já estavam postas essas tendências.

A proposta da formação do professor pesquisador por vezes associado às propostas do professor reflexivo fez eco em documentos oficiais, nos conteúdos, em bibliografia dos cursos de formação inicial e ou continuada do professor. Mas se não falamos dos pressupostos que orientam essa pesquisa, a defesa acaba por conformar-se a diversos propósitos. É preciso então nos determos na história dessa proposta.

Faz-se necessário desde já observar que se cumpre, hoje, como novo, na pesquisa, o que estava posto anteriormente, práticas que se filiam a tendências políticas e teóricas que já bem antes que o colapso do comunismo e o “triumfalismo do capitalismo” aparecessem como um brilho distante aos olhos dos neoconservadores, já se afastavam da crítica do capitalismo e permitiam sua dissolução conceitual em fragmentos e contingências pós-modernas; e as teorias pós-marxistas com seus vários sucessores, tendo se definido em relação ao velho tipo de marxismo acrítico, fizeram uma escolha simples entre o determinismo economicista e a contingência pós-moderna, sem jamais se engajar na opção mais difícil do materialismo histórico (WOOD, 2003, p. 19).

No amplo espectro desse campo das perspectivas ahistóricas da pesquisa se situam análises e propostas que enfatizam a autonomia da cultura, do discurso, dos intelectuais. É particularmente forte, hoje, a tendência que defende a substituição da produção material pela prática discursiva como constitutiva da vida social.

É necessário falar, então, de que pesquisa se trata e pô-la em contato com o ensino.

Como bem nos alertam Cochran-Smith e Lytle (1999), um conceito tão aberto como o do professor pesquisador pode servir virtualmente para qualquer agenda educacional. De fato, as interpretações desse conceito têm sido as mais variadas: para alguns, formar o professor pesquisador significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio, que envolve tarefas de coleta e de análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio comumente associado à pesquisa para divulgar essa idéia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda (ibidem).

A idéia fundamental era a de que os professores deveriam transformar suas práticas por meio de suas próprias reflexões. Ora, esses pressupostos reportam-se a que seria suficiente combater a visão e prática educativa instrumental (esta apóia-se na neutralidade do conhecimento e da razão) pela tomada da consciência individual.

Apesar de entendermos que o tempo da pesquisa é o do médio e longo prazo que os procedimentos se baseiam em rigorosos passos, não cabe à pesquisa ditar regras para o ensino. Mas pode informá-lo do espírito investigativo e com conhecimentos. Podemos concordar⁵ em parte com Bernard Charlot quando diz que “a pesquisa faz análise, é analítica, o ensino visa a metas, objetivos” (CHARLOT in PIMENTA e GHEDIN, 2005, p. 90). Sobretudo a docência, o trabalho do professor sempre é uma tensão entre a área de conhecimento, o que resultou da pesquisa e a área pedagógica e aí quanto mais frágil é a formação do professor mais fácil se submete às políticas, aos modelos e estes ao carecerem de crítica se consolidam no nível do senso comum. Veja-se que a captação da realidade em si não assegura o seu real conhecimento, este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida precisa ser explicada. Veja-se também que, numa sociedade de classes, nem a pesquisa nem o ensino são neutros, são antes, comprometidos na formação social em que estão presentes. Sob o capitalismo o trabalho do professor (prática docente) é tido como um fator de produção (teoria do capital humano). Então, o professor, fragilizado na sua formação, acaba por pesquisar a sua própria prática, assim se alicerça uma defesa da visão empírica e individualista da formação do professor, ora:

Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade [a capitalista], temos a individualidade [...], é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo a que ele atribuiu poderes. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto - educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre pessoas e a sociedade. Mesmo que o fetichismo da individualidade surja em nome da liberdade individual, como é o caso das várias formas assumidas pela ideologia liberal, o seu resultado é a

⁵ Bernard Charlot em palestra proferida no auditório da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 28 de março de 2001, intitulada “Formação de Professores, Pesquisa e Política na Educação”, ateu-se sobre as relações entre a pesquisa e o ensino, a natureza de cada um e as dificuldades para a pesquisa entrar na sala de aula (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 89-108).

negação da liberdade. Um exemplo bastante claro disso é o das correntes pedagógicas que advogam que a educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, desde a educação infantil até ao ensino universitário. Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal, mesmo quando disso não tenham consciência, aparentam ser promotoras da liberdade mas, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais. (DUARTE, 2004, p. 12).

Quando se trata da defesa da formação do professor pesquisador tal qual está nas resoluções do CNE, elas apontam fortemente para uma perspectiva da educação alienada, por absoluta ausência de um entendimento, de que a educação é uma prática social, que se inscreve numa totalidade social contraditória e histórica e, portanto, afeta a projetos societários contraditórios, em contrapartida a afirmação do individualismo infirmando uma visão de homem concreto, isto é; historicamente situado na totalidade histórica do modo de produzir a vida, uma visão individualista de homem tão cara ao capital, decorre ela mesma da educação enquanto prática social e objetiva esconder o caráter de alienação do trabalho ante o capital e a impossibilidade de liberdade, sob tais relações de produção, algo ideologicamente produzido, defendido como natural e portanto tido como imutável. A liberdade não é aqui como o livre arbítrio, não é como na perspectiva metafísica que o homem possa se desvincular do mundo real, concreto, é antes o rompimento pela práxis – unidade entre pensamento e ação de romper com o que aliena duplamente o homem à natureza e aos outros homens. Então a defesa da formação centrada num desconhecimento explicativo do mundo e do próprio homem pelo abandono da ciência volta-se contra a liberdade do próprio homem como ser concreto e ser genérico. Já o dissemos, o homem corre perigo.

Nessa perspectiva, o professor pesquisador da sua prática aproxima-se muito da proposta do professor reflexivo que igualmente nos merece estudo histórico.

A Formação do Professor Reflexivo

Foi dos Estados Unidos que chegaram as propostas do professor reflexivo, do professor que reflete sobre a ação – conceitos que estão na base da proposta para a formação de professores de 1997 e 1998. A obra de Donald Schön, *The reflective practitioner*, de 1983, tornou-se referência para as propostas de formação de professores que defendem que os saberes docentes se constroem na e pela ação e na reflexão da ação. Donald Schön (1983) ao estudar a formação profissional universitária, utilizando como referência o curso de arquitetura, denunciou sua vinculação à perspectiva da racionalidade técnica. Essa perspectiva concebe a prática profissional como um contexto de aplicação de uma teoria e uma técnica estudadas anteriormente, desconsiderando o modo como os profissionais enfrentam as situações complexas, instáveis, singulares e incertas, e ainda reduzindo as possibilidades de esses sujeitos tornarem-se profissionais produtivos e autônomos.

Orienta a sua proposta nos princípios defendidos por John Dewey⁶ (1859-1952). É necessário dizer que os defensores dessa proposta para a formação de professores é muito eclética, é preciso aprofundar esse campo.

No Brasil, houve boa recepção, e novamente estamos perante entendimentos difusos. Afinal, em que nível se propõe a reflexão como pressuposto da formação de professores? É a reflexão própria do conhecimento científico e filosófico ou a reflexão dos conhecimentos comuns, tácitos. Se é esta última, como já esclareceu Newton Duarte⁷, trata-se da “desvalorização do conhecimento científico/teórico/ acadêmico” (DUARTE, 2003b, p. 613). É nesse sentido que identifica as propostas de Maurice Tardif, “que desenvolve toda sua argumentação no sentido de demonstrar que os cursos de formação no âmbito da universidade não têm dado conta

⁶ John Dewey teve vida longa, produziu vasta obra com larga repercussão. O movimento dos pioneiros da educação no Brasil foi influenciado pelo pensamento desse estudioso da educação. Anísio Teixeira foi seu discípulo na Universidade de Colúmbia em 1929. Foi sem dúvida um dos maiores pedagogos do século XX com larga influência na educação e na ciência pedagógica. Franco Cambi a ele se reporta assim: “É riquíssimo e complexo pensamento de Dewey, foi um dos intérpretes mais atentos da grande transformação social e cognitiva do século XX (ligada à industrialização, à difusão da ciência, ao advento da sociedade de massa e ao desenvolvimento da democracia)” (CAMBI, 1999, p. 548).

⁷ Newton Duarte, que lidera na ANPEd juntamente com Maria Célia Marcondes de Moraes o grupo de trabalho (GT) “Marxismo e Educação”, tem não só se debruçado a respeito do que envolve epistemologicamente a defesa da tese do professor reflexivo, como também tem orientado trabalhos nesse sentido como os de João Henrique Rossler e Marilda Gonçalves Dias Facci.

adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmico, teórico, científico”, de Donald Schön, de Perrenoud, “que estabelece uma linha de continuidade entre as pedagogias ativas, o construtivismo e a pedagogia das competências” (ibidem). Para Perrenoud⁸ trata-se da formação de formadores, de profissionais polivalentes que têm de lidar com uma ou mais disciplinas, pois “exceto no caso de se lecionar no último colégio tranqüilo da região, não é possível não tomar conhecimento das condições elementares da relação com os saberes: a dinâmica da classe, a manutenção da ordem, a heterogeneidade do público, o ambiente do estabelecimento escolar” (PERRENOUD, 2002, p. 185). Para esse autor a prática reflexiva deve estar baseada em *competências profissionais* para: 1. organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. gerenciar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. participar da gestão da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. utilizar as novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. gerenciar sua própria formação contínua (ibidem, p. 195). Newton Duarte identifica “relações entre difusão dessa linha de estudos sobre a formação de professores e o *boom* construtivista” (ibidem, p. 610) e que o construtivismo e a proposta e defesa da formação do professor reflexivo apareceram na América e Europa “quase como uma ramificação do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista” (ibidem), com uma diferença: enquanto o escolanovismo clássico e o construtivismo “concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno, [...] os estudos sobre o professor reflexivo concentram o seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor” (DUARTE, 2003b, p. 610). E ainda, identifica a disseminação dessa proposta do professor reflexivo, na década de 1990 no Brasil,

⁸ Phillipe Perrenoud tem uma vasta obra, olha a formação de professores da França que entre outros países como a Inglaterra, Portugal viveram, na segunda metade do século XX, o processo de descolonização da África e Ásia. A chegada aos sistemas de ensino público desses países, de estudantes das ex-colônias e de filhos de imigrantes tem sido complexa. Afinal, a inclusão nos direitos de cidadania em tempos de políticas liberais faz-se pelos princípios do mercado e sabemos o quanto a ordem vigente separa os níveis econômicos e políticos e como ao final entre o dito e o feito se concretiza a exclusão social. Essas relações expressam-se nas relações escolares, a educação é uma relação social. Com isso não se defende o não-ensino, o abandono por parte dos professores dos saberes acumulados pela humanidade, o que está em causa são os limites do projeto de inclusão do Estado e suas políticas neoliberais.

impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna⁹ e do pragmatismo neoliberal. Estamos perante a defesa de que a formação do professor não se alça além do senso comum desprezando os conhecimentos teóricos e científicos.

A proposta e a da defesa para formação do professor reflexivo mereceram acento, então, nas políticas emanadas do MEC, manifestação da aceitação no conjunto da reforma do Estado brasileiro promovida pelo Governo FHC, estudos em teses, em livros, em disciplinas de programas, o que é sinal do interesse e da necessidade dos pesquisadores saberem a que se reporta. Em 2001 e 2002, na disciplina ministrada nos Programas de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da USP e da PUC de Goiás, pela professora Selma Garrido Pimenta¹⁰, e partindo do “paradoxo” da existência de propostas claramente divergentes para “essa perspectiva conceitual que se tem revelado extremamente importante para a leitura, compreensão e orientação do processo de formação de professores”, a proposta foi de discutir criticamente o conceito de “professor reflexivo” (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 7) do estudo efetuado resultou a publicação do livro intitulado *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, de 2005, na qual há a tentativa de fazer uma síntese a respeito.

Nessa obra os estudos desdobram-se em vários eixos: a gênese do conceito a partir da obra de Donald Schön¹¹, professor do Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) até 1998, e os muitos desdobramentos e críticas a essa proposta é apresentada por Selma Garrido Pimenta, evidenciando também que a apropriação “generalizada da perspectiva do professor reflexivo, nas reformas

⁹ A pós-modernidade nega no seu extremo a razão, a ciência e confere estatuto de validação à subjetividade ao individualismo, de ponto de vista das formações sociais, valida o multiculturalismo e as diferenças e nega os conflitos de classe.

¹⁰ Os estudos realizados foram considerados importantes na formação dos pós-graduandos e o tema sobre a formação do professor reflexivo “passou a integrar a disciplina Formação de Professores: Tendências Investigativas Contemporâneas, sob a responsabilidade da autora e dos professores Maria Isabel de Almeida e José Cerchi Fusari, FEUSP (2001)” (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 17).

¹¹ “Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 19).

educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito em mero *termo*, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua dimensão política- pistemológica [...]” (PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 45) e propõe no sentido da superação das apropriações históricas desse conceito um outro o de intelectuais críticos reflexivos. Na mesma obra, José Carlos Libânio situa a gênese do conceito de reflexão no Brasil na década de 1960 e distingue a reflexividade em crítica e liberal. Para chamar atenção do que está envolvido nas diversas apropriações e ressignificações do conceito, e de acordo com Contreras (1997) considera que há que levar em conta o reducionismo nas concepções que “ressaltam uma marca individualista e imediatista das práticas reflexivas, a desconsideração do contexto social e institucional, a identificação entre ação e pensamento, a não valorização do conhecimento teórico [...]” (LIBÂNIO in PIMENTA, GHEDIN, 2005, p. 65-66). Em contrapartida, uma concepção crítica da reflexividade não pode ser reduzida aos professores submeterem “à reflexão os problemas da prática docente mais imediata”, antes o que preconiza é a “reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para a melhorias da prática de ensino” (ibidem, p. 70). Poderíamos continuar analisando e expondo os estudos contidos na obra citada, mas o que fizemos até aqui já nos habilita a perguntar a que reflexão afinal se reporta o aparato legal para a formação de professores produzido pelo Governo FHC, como entender a defesa e proposta da formação do professor reflexivo no quadro da reforma liberal do Estado e graçamento da defesa da pós-modernidade senão nos perguntando, algo que os liberais não fazem e por isso não podem sair das próprias explicações, que é: considerando que a história do sistema capitalista não é outra senão o processo histórico de isolar o produtor dos seus meios de produção, que a essência do sistema capitalista está, pois, na separação radical entre o produtor e os meios de produção e que a intervenção do Estado através do aparato legal e das políticas é uma intervenção coercitiva em favor da classe expropriadora, a quem beneficia a reforma de formação de professores que abandona a ciência, os fundamentos e as teorias metodológicas e passa a definir as bases numa prática que se prende com a demanda do mercado despojando ainda mais o trabalhador da educação dos seus meios de trabalho que são os conteúdos, as teorias os métodos, impondo-lhes um trabalho prescrito, e formatado nos livros didáticos, lembre-se: não foi a distribuição de 58 milhões de livros didáticos um dos programas do ministro Paulo Renato? Ao qual se pode juntar o Programa de Educação à Distância em que um tutor

substitui vários professores, um profissional flexível para todos os níveis de ensino e faixas etárias, não é nessa perspectiva da flexibilização do trabalho docente que os professores são substituídos por psicólogos e por gerentes educacionais? Na verdade a história do sistema capitalista foi a expropriação do trabalhador dos seus meios de trabalho e a sua subsunção pelo capital e seus interesses desenfreados de acumulação, não é por acaso que as reforma para a formação de professores encontrou campo no e com o empresariamento da educação, mas, também nas universidades públicas que céleres mudaram as configurações curriculares e promoveram parcerias com prefeituras para formação de professores. Ou seja: o que aqui se diz vale também para as universidades mantidas pelos Estado brasileiro. Nesse sentido, que paradoxo: quando mais se fala em formação de professores mais ele tem o seu trabalho alienado e flexibilizado. Estamos longe da década de 1980 quando ainda no meio da ambigüidade do processo de redemocratização estava colocada a perspectiva de mudança. Na verdade: “A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas como dignas e encaradas com piedoso respeito. Fez do médico, do jurista, do poeta, do sábio seus servidores assalariados” (MARX; ENGELS, 1998b, p. 42). O controle dá-se por definições em torno de ideologias que se prende com correntes liberais quês se expressam também pela pós-modernidade e assim, pela afirmação do individualismo empírico e de um trabalho docente alienado.

A Formação de Competências

Identificamos que a reforma promovida pelo Estado brasileiro para a formação de professores prende-se com as estratégias do capital monopolista caracterizadas por patamares maiores de intervenção sob a vigência de ideologias neoliberais e que se expressam na formação do professor prático, reflexivo na prática que configura formações segundo o senso comum. Mas, se ainda podem subsistir dúvidas a respeito da filiação dessa reforma, o núcleo duro para a formação de professores – o da formação de competências –

contribui para derimi-las, pois, da maneira como se apresenta, confirma que estamos perante a ampliação da ideologia neoliberal, pós-moderna que se expressa aqui pelo fetiche, o individualismo, a alienação do trabalho educativo às forças do mercado.

A gênese da formação de competências, e, essa noção, como já se disse, constitui o “núcleo duro” da reforma para a formação inicial de professores conforme as diretrizes curriculares para a formação: “A concepção de competências é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores” (CAMPOS, 2002, p.119), prende-se, então, com as soluções, no campo da educação, para a crise da acumulação instalada ao final da década de 1970, do capital monopolista e da reorganização do trabalho vivo (o capital só acumula quando aliena mais trabalho) superando os limites do modelo fordista de organização do trabalho produtivo.

A lógica do capital que tende a subsumir a tudo e todos orienta os eixos da reforma para a formação de professores, desdobra-se na gestão individualizada das competências que dizem respeito a comportamentos e atitudes, liderança, organização, relacionamentos pessoais.

Nessa perspectiva, deslocam-se os fundamentos da formação dos saberes que os professores detêm para a adaptação à resolução de situações, pois o que está em evidência é o local de trabalho, a gestão e não os saberes profissionais.

Foi com os trabalhos de Philippe Perrenoud (1999, 2001) que esse ideário foi divulgado da França. “A rápida difusão dessa noção acompanhada freqüentemente de um otimismo marcado pela promessa de construção de uma nova profissionalidade, nem sempre foi objeto de um olhar mais cauteloso” (CAMPOS, 2002, 120).

Precisamos entender que o sentido da formação de professores no seio da reforma de Estado feita pelo Governo FHC é a favor dos interesses do capital, uma vez que as políticas desembocaram numa maior presença dos interesses do mercado na educação e na formação de professores. Já nos referimos ao empresariamento da educação especialmente para o ensino superior, a isso podem se juntar os programas como o do livro didático, da educação à distância e o da avaliação, que promoveu o ranqueamento das instituições escolares segundo um modelo empresarial.

Percebemos que o conceito de “competência”, no sentido de uma formação para a adaptabilidade à empregabilidade, à transformação produtiva é fruto de um tempo em que a garantia dos direitos sociais está sendo conformada, controlada como estratégia e novamente, à reestruturação produtiva, uma reafirmação, em outros níveis, da teoria do capital humano. Não se trata como na década de 1960, 1970 e 1980 de formar para o mundo do trabalho, mas antes para a espera de ser incluído no mundo do trabalho, ora, isto, já traz a formação de professores para patamares piores do que os anteriores, pois promove a negação da própria humanidade, quando entendemos que é pelo trabalho que o ser humano dá conta da reprodução da vida.

Mas competência é uma palavra polissêmica e que, portanto, pode ser apropriada por uma outra perspectiva que não a liberal. Apropriada por uma perspectiva não alienante do homem, pode ela servir a um projeto de formação de professores de forma que se filiem ao movimento de transformação da sua própria alienação pelo capital. Então, a defesa da formação de competências levanta a questão: competência para quê e a serviço de quem?

Diga-se que, para que se dê a formação de competências no sentido da não alienação do homem é necessário tomar a educação e os sujeitos da educação no real, de forma que se alcancem as “múltiplas conexões e relações que o configuram” (SAVIANI in DUARTE, 2004, p. 22). Competência sim. Concordando com Saviani, isso significa, portanto, que os cursos de formação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”, ahistóricos, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração, em fins de semana apressados, em programas de educação à distância que são certificações antecipadas em escolas em que o lucro fala mais alto do que a formação omnilateral do homem.

Considerações Finais

A formação de professores é um tema que no conjunto das problemáticas sobre educação tem merecido, nas últimas décadas atenção destacada tanto no Brasil como em outros países.

A formação de professores mereceu, no conjunto da Reforma do Estado brasileiro, promovida por FHC, atenção específica que se materializou num arcabouço institucional e jurídico que se caracteriza por dar amplos espaços às IES privadas numa demonstração de a formação de professores ser um âmbito sujeito às leis do mercado, onde o lucro fala mais alto do que a real necessidade de uma formação de educadores capazes de trabalhar com as heranças culturais historicamente produzidas de forma a tornarem seus estudantes contemporâneos. Por outro lado, a reforma para formação de professores veio ideologicamente comprometida com o recuo da ciência, da crítica e de uma perspectiva de mudança da atual ordem social e da sua divisão social do trabalho.

As conseqüências de tal reforma, pela alienação que as caracteriza são nefastas para os professores, trabalhadores em educação, e, para a classe que vive do trabalho. Daqui decorre a necessidade de análise, discussão a respeito e a sua superação.

Bibliografia

BRZEZISKI, Iria (org.). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores de educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. The teacher research movement: a decade later. *Education Researcher*, v. 28 , n. 7, p.15-25, 1999.

DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões*. Campinas: Autores

- GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: ENDIPE, 7., Goiânia. *Anais...* Goiânia: ENDIPE, 1994.
- MARX, KARL; ENGELS, Friederich. *Manifesto comunista, 150 anos depois*. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo/Contraponto, 1998.
- NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. Educação superior e desenvolvimento no estado de São Paulo. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia: EDUFU, n. 4, 2005.
- PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____.; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *A Nova Lei da Educação*. Trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- WOOD, Ellen M. *Democracia contra capitalismo, a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.