

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DE PROFESSORES: ESPAÇO DA LUTA DE CLASSES

Maria de Fátima Rodrigues **Pereira** – UTP

Elza Margarida de Mendonça **Peixoto** – UEL

Introdução

Assistimos, nestas últimas três décadas, a um crescente interesse, expresso nos debates e nas pesquisas, sobre o tema formação de professores e trabalho docente. De forma *independente* ou *associada* a outros temas, a formação de professores e o trabalho docente têm merecido o foco de governantes, formuladores de políticas educacionais, pesquisadores, profissionais da imprensa e do público em geral. De forma *independente* a formação de professores e o trabalho docente vêm recorrentemente sendo abordados em estudos sobre o *locus* da formação, a relação teoria-prática, a questão da identidade do professor, da natureza do trabalho do professor, da proletarização do professor, da certificação, certificação por desempenho e competência (perspectiva da flexibilização), profissionalização, desprofissionalização, trabalho voluntário, o nível, o grau e a modalidade na qual se dá a formação do professor, formação a distância, formação em serviço, estágios e cargas horárias das disciplinas dos cursos de formação, qualificação profissional/competências comportamentais, diversificação das instituições formativas, o professor reflexivo, pesquisador, de competências e habilidades, a formação a partir da prática docente, cartografias e vidas de professores. De forma *associada*, a formação de professores aparece-nos colada, entre outros, aos estudos referentes a Diretrizes Curriculares, Diretrizes Curriculares Mínimas, Base Comum Nacional, Programa de Desenvolvimento da Educação, Universidade, ensino e aprendizagem, instituições escolares, sistemas de avaliação, modelos de avaliação, gestão da educação. Essa insistência no tema sobre formação e trabalho de professores que, historicamente, vem de longe sem ser superado, demonstra, por um lado, a permanência na vida real dessa problemática e, por outro, os limites das perspectivas teóricas que fundamentam os estudos e que não são abordagens que analisam os fenômenos numa visão de totalidade histórica, “uma síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade” (MARX, 1983, p. 218).

O que tem fundamentado, predominantemente, as formulações das políticas e das pesquisas referentes à formação de professores tem sido uma ontologia e uma gnosiologia orientada pelo fragmento, pelo singular (liberalismo e suas várias correntes), pela linearidade, pela identidade, pela associação (positivismo, fenomenologia). Raramente as políticas e a formação são discutidas na perspectiva de totalidade e de contradição. A ausência de estudos orientados pelos princípios ontológicos e gnosiológicos da totalidade e da contradição explica-se porque esta visão não é favorável à burguesia, pois possibilita vermos os conflitos de interesse na definição da política educacional, que inclui a formação de professores, evidenciando-se (1) que o projeto societário burguês não é o único, (2) e nem atende aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Ora, ao inviabilizar a apreensão da luta de classes subjacente à formulação das políticas, a produção do conhecimento que discute a formação e o trabalho do professor contribui para o seu obscurecimento, apagando o fato concreto de que as decisões sobre a formação do professor ocorrem no palco da luta de classes e são, nele, determinadas. O desvelamento da totalidade contraditória na qual estão inscritas a formação e o trabalho do professor não pode ocorrer mantendo-se a análise no nível do senso comum, nem com uma perspectiva do fim da história, da não mudança. Ao contrário, esta tarefa necessita levar em conta a vida real, a contradição que a atravessa. Ora, só uma abordagem que se fundamente na história da ciência é que pode explicar e elucidar a formação e o trabalho docente. Para que o novo aconteça, é preciso (1) conhecer e criticar os limites da produção do conhecimento sobre a formação e o trabalho do professor; (2) apontar a perspectiva teórica que permite a superação destes limites; (3) defender e fazer realizar uma prática da formação e do trabalho docente que garanta aos professores os instrumentos essenciais ao ensino do patrimônio historicamente acumulado.

Indo no movimento histórico da formação social brasileira, nos propomos a apontar e explicar que até hoje as políticas da formação e do trabalho docente, no Brasil, não foram outras senão aquelas que a condução hegemônica dessa mesma formação social possibilitou que tenham sido. Sob o enfoque da Concepção Materialista e Dialética da História, consideramos:

[...] a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, tal como as formas de consciência que lhes correspondem, perdem imediatamente toda a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento; serão antes os homens que desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta

realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos do seu pensamento (MARX e ENGELS, s/d, p. 26).

Mesmo em processos de maior participação do movimento docente não se conseguiu, ainda, efetivar na sua máxima possibilidade, políticas de formação e de trabalho favoráveis à classe trabalhadora, embora tenhamos tido momentos de acirramento e disputa nesse sentido, nomeadamente com algumas tentativas de levantamento e defesa de pré-requisitos propostos em encontros da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Professores), como veremos mais à frente.

[...] os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem poder material dominante numa sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual (MARX e ENGELS, s/d, p. 56).

Mas, se é verdade que os homens vivem em condições dadas, também a é que os homens fazem essas condições. Portanto que também podem mudar essas bases materiais da vida. Não basta só refletir – “os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é transformá-lo” (MARX, *XII Tese sobre Feuerbach*). A ciência e a filosofia são meios de produção da vida que podem e devem ajudar a revolucionar essa mesma vida. Propomo-nos trazer ao debate e explicar que as políticas de formação e trabalho docente implementadas até hoje, entre nós, são marcadas pelos interesses dos donos do capital e não pelos interesses da classe trabalhadora. Fazemos isso com apontamentos históricos respeitantes à formação de professores, e, ao atingirmos esse objetivo, já vamos delineando que elementos da formação e do trabalho podem ser postos ao serviço de uma formação social emancipatória.

Apontamentos sobre a disputa pela formação e o trabalho de professores no Brasil

Podemos considerar que somente com a criação dos sistemas educativos – o que foi uma política necessária à expansão da produção industrial e, portanto, do trabalho intensivo – apareceram no Brasil preocupações mais sérias com a formação e o trabalho docente.

Os três séculos da época moderna (XV, XVI e XVII – transição do modo de existência feudal ao capitalismo)¹ são marcados, no ocidente, por um longo processo de produção de uma nova “forma escolar” em detrimento dos modos antigos de aprendizagem. Nesse período, ocorre a transição em que a educação se faz pela *impregnação cultural* para uma sociedade munida de um sistema complexo de ensino. Assim, por muito tempo ainda, iriam

¹ Acréscimo nosso.

conviver várias formas de transmissão de conhecimento e várias instituições se ocupariam dessa tarefa, mas, à medida que os Estados nacionais, os novos “Estados docentes” foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado (VILLELA, 2000, p. 97 e 98).

Ainda que o Brasil, após 1822, por conta de sua formação social agrária e trabalho escravo, tenha se atrasado no processo de montar o seu sistema de ensino, não deixou de pensar e instituir, mesmo lentamente, formas de ensino. Contou para tal com uma multiplicidade de formas e locais para fazer isto. Também, paulatinamente, o trabalho dos professores, mesmo antes de terem escolas para sua formação, foi sendo conformado por meio de pré-requisitos, com finalidades, entre as quais, as nomeações, as demissões, supervisões, direções, regulamentações, o uso de métodos de trabalho. Efetivamente, a primeira lei do Brasil independente – *A Lei das Escolas de Primeiras Letras*, de 15 de outubro de 1827, cuja intenção foi expandir instrução, conforme o tempo do projeto iluminista burguês – não tratou da criação de um sistema de educação. O dispositivo legal tratou sim, da expansão das escolas rudimentares de leitura, de escrita, de gramática, de aritmética, de elementos de ciências sociais e naturais e definiu que o trabalho docente teria de ser organizado conforme o “ensino mútuo” “com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos” (SAVIANI, 2007, p. 128). Alves, fazendo a defesa histórica do ensino mútuo, retoma Hegel, para apontar que este entendia esse método como: “[...] além de uma desejável experiência educacional um típico empreendimento da racionalidade capitalista inglesa” (ALVES, 2005, p. 116). O método mútuo, também chamado de método monitorial ou lancasteriano, foi criado pelos ingleses – Andrew Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster – e contava com o trabalho de alunos mais avançados como auxiliares do professor com classes numerosas (SAVIANI, 2008, p. 128). Já se gastava pouco, contava-se com poucos professores. Um professor atendia um número razoável de alunos. Entre o professor e os estudantes estava o trabalho dos alunos mais avançados. De certo modo uma “precarização” do trabalho de ensinar. Condições do tempo? Sim, ainda se estava no início da expansão da educação, mas, fazia-se o trabalho como um “típico empreendimento capitalista”.

À medida que, no Brasil, as elites de produtores agrícolas consolidavam o seu poder, e na passagem de um trabalho com mão de obra escrava para um trabalho livre assalariado consolidando as relações capitalistas de produção, a educação vai aparecendo como o grande instrumento de criação da nação. Passo a passo cuida-se da

criação e implementação de uma instituição para a formação de professores que se materializou nas Escolas Normais. A primeira Escola Normal a ser criada foi a de Niterói em 1835. Por conta do *Ato Adicional* de 1834, que remeteu a instrução para a responsabilidade dos governos das provinciais, foram criadas Escolas Normais. Essas Escolas foram caracterizadas pela intermitência e precariedade no seu funcionamento. A escola de Niterói foi fechada por Couto Ferraz em 1849, quando governou a província do Rio de Janeiro. “Para ele as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes em relação ao número de alunos que nelas se formaram” (SAVIANI, 2007, p. 133). Defendia a formação na prática. Por isso, já antecipava na província do Rio de Janeiro a solução adotada no Regulamento de 1854 – o *Decreto Lei n. 1.331-A*, de 17 de fevereiro de 1854 – que aprovou o “Regulamento” para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte e a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos (colaboradores como hoje falamos). O princípio da racionalidade do tempo é dinheiro já presidia às definições para a formação de professores e que predomina até hoje. Na verdade, o trabalho docente e o ensino ainda não interessavam, não eram necessários à classe e suas frações que detinha a condução da vida societária brasileira.

A escolha dos candidatos a professores fazia-se levando em conta a nacionalidade, a idade, a conduta moral, a “morigeração” e os “bons costumes”. O atestado de boa conduta passado pelo juiz de paz do domicílio do candidato era condição para entrar na Escola Normal. Mais peso para a morigeração do que saber ler e escrever (VILLELA, 2000, p. 20). A propósito da moral burguesa, em *A situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, Engels diz: “Nunca vi uma classe tão profundamente imoral, tão incuravelmente corrupta e inteiramente minada de egoísmo, tão incapaz do mínimo progresso, como a burguesia inglesa [...]. Para ela só o dinheiro conta, vive exclusivamente para ganhar dinheiro. A única felicidade que conhece é a de fazer uma fortuna rápida, e o único sofrimento o de perder dinheiro” (ENGELS, 1986, p. 311)

A intermitência na vida das Escolas Normais foi superada paulatinamente. As escolas já existentes foram se consolidando e outras foram criadas. A formação de professores acelerou-se ao final do século XIX e durante toda a República Velha. Isso decorreu das mudanças na base produtiva brasileira, caracterizadas pelas primeiras tentativas de industrialização, de incorporação de trabalho nas máquinas, de processos

produtivos já muito racionalizados que presidiram à revolução industrial, o que exigia a expansão da educação. Em linhas gerais, na República Velha (1889-1930) a instrução pública era entendida como prioridade para a formação da nação agora livre do trabalho escravo. Era preciso para além de nacionalizar o estrangeiro, “civilizar” as populações negras e mestiças e prepará-las para o mundo do trabalho que, vagarosamente, iniciava a entrada nos processos industrializados. Tratava-se de “regenerar” as populações brasileiras tornando-as “saudáveis”, prepará-las para hábitos de trabalho e transformar a infância abandonada em trabalhadora. Debatia-se, também, entre os vários projetos de nação – alguns fortemente influenciados pelo positivismo e sua ideologia de ordem, progresso e ciência – a ampliação dos colégios eleitorais nos Estados e a mudança do voto, com base na posse da terra, para o voto daquele que sabia ler; o que exigia a alfabetização e a instrução (*Reforma Benjamin Constant*, 1890). Tratava-se da educação do caráter, da educação cívica, da educação física (VERÍSSIMO, 1890). Mas a educação religiosa e moral já não davam conta, o Estado assumia a Educação para formar a nação (a constituição de 1891 separou o Estado e a Igreja e determinou que a educação deveria ser laica). O regime, e também a instrução popular, eram descentralizados, fosse, como diz Saviani (2002), pela influência do modelo norte-americano, fosse, principalmente, pelo peso do poder econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local. Este desejo de descentralização também se expressa quanto ao ensino formal, pois as reformas elaboradas na década de 1920 ocorreram no âmbito dos Estados.

Nesse novo cenário, as Escolas Normais começavam a atingir sua estabilidade de funcionamento e a formação de professores passou a ser mais disciplinada, conformada e estruturada.

Estranha, insólita e controversa profissão a de professor. Trabalhando com a infância e a juventude, com o objetivo de preparar o futuro, a função docente foi historicamente uma profissão normalizada, ciclicamente criticada de reprodutora e fixista. Tradicionalmente nóbil, a função docente congregou num intelectual informado e metódico as marcas do clérigo, do nobre, do cívico urbano, dos actos, com o designio de recuperar e transformar a sociedade, oscilando entre mestre, instituidor e oficial, e ficou modelada no professor. Assente na premissa fundante de um profissional autónomo e responsável, esta é porventura, das profissões mais regulamentadas (MAGALHÃES, 2008).

O professor, um trabalhador aguilhoado a normas, a métodos, a inspeções, a avaliações.

Se até aos primeiros anos da República (proclamação em 1889) o acesso ao trabalho docente dependia da boa “morigeração” dos candidatos, agora era a formação racional na ciência que daria conta de formar os bons professores para o trabalho docente. A formação de professores e seu trabalho passam a ser disciplinados nos métodos da ciência. A base era a biologia, a higiene. O Professor recebia em seus ombros a responsabilidade de regenerar a raça, dirigir os “incultos”, instruir para controlar a criminalidade, formar operários, formar a nação. De um total de 540, durante o Império, o número das Escolas Normais pula na República para 1494 (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 193). Era preciso formar o operário, conformá-lo às novas necessidades do mundo produtivo. Tratava-se de um trabalho com timbre: não a formação para o trabalho dos donos do seu suor e dos frutos do seu trabalho, mas da alienação através do controle do tempo, do disciplinamento, dos conteúdos sob uma lógica formal.

O capital operou, por dentro do Estado, de maneira descentralizada durante a República Velha e de forma centralizada durante a Era Vargas, lá com a ideologia do racionalismo, aqui com a ideologia da homogeneização da nação. Durante o Estado Novo, Vargas fecha as escolas e prende os professores das escolas étnicas. Era preciso obter “consentimento” em torno de um único projeto, o da expansão e consolidação do capital. A classe trabalhadora defendia-se como podia. Para a educação dos seus filhos, criou as “escolas modernas”. Ciência e técnica juntas, preparação para o domínio teórico e prático do trabalho e da política. Neste sentido, os socialistas que defendiam os ideais de justiça, igualdade e distribuição de riqueza no Brasil e a escola pública, fundaram as Escolas Operárias e as Bibliotecas Populares. Igualmente, os anarquistas, a partir ainda da primeira década do século XX, incentivavam a criação das Escolas Modernas ou Racionais (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p.135-137).

Na década de 30 refunda-se a formação e o trabalho dos professores, com o movimento dos pioneiros (1932). “Na visão do ‘Manifesto’ o professor seria um educador de larga visão que, dotado de espírito científico, lançaria mão de todas as técnicas disponíveis desenvolvidas cientificamente para impulsionar a administração dos serviços escolares” (SAVIANI, 2007, p. 242). Incorporava-se ao trabalho dos professores o “diferente”, o método intuitivo, os museus pedagógicos, a recreação, a literatura seriada de formação (Monteiro Lobato). A educação volta-se também, como antes, para os indivíduos, não para sujeitos pertencentes a classes. Funda-se, conforme o

Manifesto, “no ‘caráter biológico’ que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito, até onde permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (SAVIANI, 2007, p. 243).

Em 1939, em pleno Estado Novo, foi criado o curso de Pedagogia instituído por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Em sua estrutura, o curso de pedagogia iniciou já padecendo de um “mal” que o acomete até hoje e sobre o qual já tanto se escreveu e tantos remédios foram tentados. Trata-se do eixo que o sustenta, da natureza do seu ser – o fragmento – manifesto na separação da “teoria” e da “prática”, da “forma” e do “conteúdo”, das “disciplinas de conteúdos” e da “didática”. A famosa estrutura 3+1 que também contaminou as licenciaturas. Tratava-se do bacharelato e da licenciatura. O primeiro para as ciências, o segundo para o método, o primeiro para os conteúdos o segundo para os instrumentos. Esta divisão aponta para uma concepção dicotômica de ciência e de método, que não articula conteúdo e processo. A título de exemplo, veja-se a estrutura curricular, respectivamente, para o bacharelado e para a licenciatura:

Quadro 1 – Estrutura Curricular para o Bacharelado e Licenciatura

ESTRUTURA CURRICULAR DO BACHARELADO		Didática Geral, Didática Espacial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação.
1ª Série	Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia da Educação	
2ª Série	Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Administração Escolar;	
3ª Série	Psicologia educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação.	
ESTRUTURA CURRICULAR DA LICENCIATURA		

É evidente, nesta configuração que ficou conhecida por 3 + 1, a separação entre conteúdo e método de ensino, entre teoria e prática. Então, o princípio que presidiu à organização não é o da relação intrínseca entre a formação e o trabalho. Tanto assim que houve a maior dificuldade em definir o campo de trabalho dos bacharéis e dos licenciados, pois não tinham o trabalho no curso normal como campo exclusivo da atuação. “Isto porque a Lei Orgânica do Ensino Normal – o decreto-lei n. 8.530/ 46 – estabelecia que, para lecionar nesse curso, era suficiente, em regra, o diploma de ensino

superior” (SILVA, p.14). Daí que, nos cursos normais, poderiam trabalhar médicos, juristas, entre outros.

Do “mal” da dicotomia, da separação do fragmento, os cursos de formação de professores não se curaram. Ao contrário, este mal tem se acentuado, apesar dos muitos diagnósticos feitos por tantos de nós que têm dedicado suas vidas de professores pesquisadores à melhoria do ensino. Efetivamente, muito se tem escrito sobre a formação e o trabalho docente². Igualmente é ampla a produção sobre os cursos de pedagogia. Essa produção já constitui um acervo que foi construído nos debates, nas pesquisas, nas formulações de políticas sem o qual não se poderia ir além. Tal como em Saviani, vemos “[...] se não se domina o já conhecido não é possível detectar o não conhecido [...]” (1987, p. 51). Está no conhecido a possibilidade de produzir o novo. Mas, precisamos dizer que é na prática da vida que está a verdade. E a verdade é que a formação de professores não está dando conta de formar trabalhadores em educação qualificados para o ensino do patrimônio historicamente acumulado pela humanidade, fundamental para a produção de explicações que viabilizem a superação do modo capitalista de produção.

No Parecer 252/69, Valnir Chagas, ao fixar os mínimos do currículo e do tempo de duração para o curso de graduação em pedagogia, começa a propor a formação do especialista no professor – para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas de ensino. Esta posição permite subentender que o parecerista considerava que existiam atribuições na escola que o professor não dominava e que precisava de quem o orientasse. Nesta lógica, o professor não era concebido como alguém que tinha que dominar os instrumentos, processos, espaços e relações que envolvem o ensino e a aprendizagem (BRASIL, CFE, Documenta, n. 100, p. 110. APUD, SILVA, p. 31). É o fragmento recheado de tecnicismo, do qual nós ainda não nos livramos. Uma concepção que põe por terra um *projeto de formação* baseado no domínio do conhecimento, de forma a permitir a explicação do modo de existência nas suas múltiplas dimensões – históricas, econômicas, políticas, da ciência, da técnica, da arte e do movimento. Recordando Saviani, “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo

² Alves (1992); Brezinski (1992, 1994a, 1994b, 1996); Castro (1976); Freitas (1992); Gatti (1993); Ghiraldelli Jr. (1995); Libâneo (1996, 1997, 1998^a, 1998b); Menezes (1996); Monarcha (1992); Pimenta (1996); Torriglia (2004); Saviani (1976, 1980, 2002, 2007); Scheibe (1999); Silva (1981, 1988, 1992, 2002a, 2002b).

conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008. p. 13). A negação de uma formação que dê conta desta tarefa traz ônus à humanidade.

Na década de 70, além de ter se resolvido a formação tecnicista, acentuou-se a precarização da formação. O que foram as licenciaturas “curtas” senão o tempo apoucado na formação de professores? Não volta agora, sob outro discurso, esta formação em nada sob o manto do tempo curto da produção de mercadorias como as cargas horárias mínimas, sem nunca se falar das necessárias? Não volta com certas modalidades de educação a distância, que se configuram em meras certificações de professores-técnicos e colaboradores? Muda-se o discurso para dar a aparência da mudança, o capitalismo remenda-se, reforma-se para continuar sua caminhada.

O que vemos é que na maioria dos cursos de formação de professores, houve uma degradação. As suas configurações, os procedimentos formativos não estão centrados no concreto, no real. A totalidade, grávida de contradição, entre o projeto de educação burguesa, para quem sempre houve muita educação, e o projeto da grande maioria desprovida de meios de produção, para quem só sobrou a apoucada possibilidade de se humanizar. Para muitos o trabalho alienado, para poucos o usufruto dos bens socialmente produzidos. A educação e o usufruto dos bens socialmente produzidos devem ser para todos, sob pena de correremos o risco de não podermos falar em mundo humano.

Com a reestruturação produtiva em curso desde a década de 1980, a nova divisão do trabalho, as políticas dos organismos mundiais (Banco Mundial, FMI) a formação e o trabalho dos professores foram postos em quarentena. Sofreram reformas, no conjunto da reforma do Estado brasileiro. Nunca antes, e com tanta intensidade, quanto nos governos FHC, se controlou, se agrilhoou e precarizou a formação do professor e o seu trabalho. Chamaram-se assessorias estrangeiras (Espanha, França) e professores de renome do cenário educativo brasileiro. O resultado foi uma formação dos professores que não repousa mais num conjunto de conhecimentos prévios, como antes (ciência, métodos). Não repousa 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 à

formação de professores, coloca-se em seu lugar os princípios da organização do mercado, uma vez que o professor é um pesquisador do cotidiano, um prático assalariado ao serviço do capital (é o professor temporário, o técnico, o colaborador – de quem?) que reflete sobre as suas ações, cujos objetivos estão previamente demarcados pela adequação ao mundo produtivo, tal qual ele se apresenta na reorganização do capital monopolista. Ou seja, se durante as décadas de 1960 e 1970 a formação de professores ainda assentava 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 ethos¹ se reporta à ciência e a conhecimentos universais, 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, do gestor – é o “golpe de mestre” para o controle, a alienação e a conformação do trabalho do professor ao projeto societário do capital na sua fase de reestruturação monopolista, pois se trata de conformar a formação às atividades cujas explicações são elas mesmas. Estamos no campo do senso comum e do individualismo empírico. Estamos longe de uma visão e procedimentos que se reportem a teorias críticas e ao indivíduo concreto. Estamos longe, do que, do ponto de vista da educação, a classe trabalhadora necessita para revolucionar suas condições de existência.

Considerações

É preciso reconhecer que as melhores contribuições do movimento dos educadores da década de 1980 e todo o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores não chegaram a se concretizar. As orientações e resoluções que emanaram dos órgãos decisórios do MEC conformaram a formação e o trabalho de professores na lógica do capital, da mercadoria.

Entre as *tentativas* de se superar a formação e o trabalho de professores segundo a lógica do mercado, colocamos as formulações da ANFOPE que, em suas reuniões e documentos, vem dizendo, desde há muito, que “a base da identidade profissional do educador é a docência”, claramente apontando que o trabalho de ensinar é o princípio formativo do educador e que deve ser feito, de preferência, em Universidades onde a relação entre pesquisa, ensino e extensão deva estar posta.

Do outro lado e se contrapondo, fazendo a crítica a este princípio de formação de professores, estão os escritos do professor José Carlos Libâneo:

No enfrentamento dos dilemas que ainda persistem, a ANFOPE precisa dar seguimento a questões inadiáveis em termo de políticas e diretrizes de formação de educadores, algumas delas já presentes em suas metas: 1. Reconhecimento da ampliação do conceito de práticas educativas e sua correspondência com uma diversidade de ações pedagógicas não restritas à escola (animação cultural, movimentos sociais, meios de comunicação, saúde pública, educação ambiental, educação sindical, empresas etc.), abrindo o campo de exercício do pedagogo. 2) Revigoração da pesquisa no âmbito da ciência pedagógica, aproximando-a mais das necessidades de intervenção teórica e prática na formação de professores e de pedagogos não docentes. 3) Reavaliação da organização formal da formação inicial de pedagogos e de docentes tendo como critério as práticas pedagógicas e as necessidades de formação continuada. 4) Maior investimento na investigação da profissionalidade de professores e especialistas, considerando as demandas educacionais da realidade contemporânea. 5) Reavaliação das possibilidades de consolidação da Faculdade ou Instituto ou Centro de Educação para a formação dos especialistas, dos cientistas de educação e dos docentes para o ensino fundamental e médio, em nível de graduação (como primeira instância), tendo como base as áreas do conhecimento pedagógico). 6) Total revisão das formas de articulação das Faculdades de Educação com as redes públicas de ensino, mediante esquemas de interligação entre a formação inicial e formação continuada (LIBÂNEO, 1996, p.40)

Eis um verdadeiro Programa para a formação de professores. De onde partem as demandas para esta proposta de formação? Diz o professor Libâneo na continuação:

Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, no qual a docente está incluída. Já chega a ser um atraso no âmbito das várias ciências da educação desconhecer a sociedade pedagógica que se institui hoje no mundo inteiro. É imperioso que a escola se incorpore a outras agências não-escolares como as formas de intervenção educativa urbana, os meios de comunicação, os movimentos sociais, as instituições culturais e o lazer, os centros de difusão de informações de variada natureza, de modo a assumir sua função reordenadora e reestruturadora da cultura engendrada naqueles espaços escolares (LIBÂNEO, 1996, p. 40-41).

A análise deste programa a partir do modo de produção da existência, suas contradições e lutas de projetos de classe (visão crítica), leva-nos a entender que se baseia na aceitação de que a história acabou; de que nas práticas sociais humanas não há movimentos nem projetos contraditórios e que as demandas para o trabalho docente não

são outras senão aquelas do projeto burguês. Ora, o que são hoje as formações do pedagogo hospitalar, empresarial e do o pedagogo animador senão a prática dessa proposta? Onde fica a finalidade precípua do trabalho do professor formar em cada indivíduo singular a humanidade construída historicamente; a transmissão da cultura historicamente acumulada? De portadores de legados e construtores do futuro os professores são, nesta perspectiva, os animadores das horas livres.

Na República Velha (1889-1930) o professor era formado para o trabalho de controlar, de disciplinar, de formar para a labutação. Na Nova República (1985-2009) o professor é formado para não ensinar mais que conformar os alunos aos conhecimentos degradados da maioria dos livros didáticos e “apostilas” que enchem as prateleiras das bibliotecas escolares. Onde há anos tínhamos os clássicos que nos davam as chaves do entendimento humano, hoje temos as apostilas nas quais estes aparecem em fragmentos sem sentido, perdidos no meio de imagens igualmente sem sentido. Lá e aqui, estamos no mesmo modo de produção, o que aponta a degradação da formação de professores. Ao capital, não interessa a expansão do conhecimento a todos, pois este conhecimento o ameaça.

Recuperando o que de mais avançado se colocou, até agora, na luta, debates e propostas para a formação de professores – que é o trabalho como princípio educativo – apontamos a necessidade de acentuar o debate levando em conta que esse trabalho se inscreve no modo de produção capitalista que é atravessado por interesses antagônicos entre capital e trabalho, e que a formação de professores fundada no princípio educativo do trabalho deve considerar que neste modo de produção de existência o trabalho e a educação não podem ser alienados. Para os que se colocam na defesa da superação do capitalismo, precisamos defender uma outra formação e um outro trabalho de professores que se caracterize pelo caráter emancipatório, rumo a um modo de produção baseado na apropriação comum dos meios de produção e dos bens socialmente produzidos.

Bibliografia:

ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna*. Formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, Nilda (org). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez Editora, 1992,

ANDERSN, Perry. *Afinidades Seletivas*. São Paulo. Boitempo Editorial, 2002.

BREZISKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 54, pp. 78-79, abr./jun. 1992

_____. Dilemas institucionais e curriculares dos cursos de pedagogia: do professor primário ao professor "primário". In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7. Goiânia. Anais: conferências, mesas redondas e simpósios. Goiânia, vol 2, pp. 324-364. 1994^a.

_____. "A formação do profissional na escola". *Ande*, São Paulo, ano 13, n. 20, pp.21-29. 1994b.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Editora Papirus, 1996.

CASTRO, A. D. É possível prever o futuro dos estudos pedagógicos no Brasil? *Didata: a revista do educador* (O que é a pedagogia?). São Paulo: Arlette D'Antola, 1976, n.5, pp.44-50, 1976.

ENGELS, Friederich. *A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo. Global Editora, 1988.

FREITAS, L. C. de. A questão de interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1998 vol33, pp105-31, ago.

GATTI, B. A. A identidade do pedagogo. *Educ. e Com.* Teresina, vol.5, n. ½, jan.dez., 1993.

GRIRALDELLI Jr., P. Porque a grade de pedagogia é o que é (ou: quem é quem na tradição dos estudos pedagógicos). Mimeografado.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTE, S. G. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1996, pp107-134

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. Educação: pedagogia e didática. in: PIMENTA, S. G. (org). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Editora Cortez, 1997, pp.177-179.

_____. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez Editora, 1998^a.

MAGALHÃES, Justino. O professor: um regenerador agrilhado. *Revista Histedebr on line*, Campinas, n. 31. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista>

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *A Ideologia alemã*. Crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, Bruno Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes processos. Lisboa: Editorial Presença/ Livraria Martins Fontes.

PIMENTA, S. G. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez Editora, 1996

_____. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez Editora, 1998b.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições a uma definição do curso de pedagogia. *Didata: a revista do educador* (O que é a pedagogia?), São Paulo: Arlette D'Antola, 1976.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SHEIBE, Leda. A formação do professor nas licenciaturas. In: Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7, Goiânia: 1994, *Anais*: conferência, mesas redondas e simpósios. Goiânia, vol. 2. pp. 375-81.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli. Ação conjunta na formulação de propostas de formação de educadores. *Cadernos CEDES*, São Paulo: 1981. n. 2, pp. 6-8.

- _____. A Reforma Universitária e os cursos de pedagogia: determinações e limites. *Didática*, São Paulo: 1998. vol. 24, pp.31-45.
- _____. O Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto: in: Pimenta, S. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 2002^a.
- _____. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. in: BREZINSKI, I. (org) *Profissão professor: Identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002b.
- _____. *Formação do Educador e educação política*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- _____. *Curso de Pedagogia no Brasil. História e Identidade*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- TORRIGLIA, Patrícia Laura. *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- VILLELA, Heloísa de O. S. O Mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, Faria FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação na América*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- XAVIER, Maria Elizabeth; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ⁱ 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.