

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: POR QUÊ? PARA QUÊ? PARA QUEM?

Jaqueline Cristina Massucatoⁱ

Aline Aparecida Akamine

Heloisa Helena Oliveira de Azevedoⁱⁱ

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC)

RESUMO

Analizamos nesse artigo a formação inicial de professores da educação básica sob a perspectiva histórico-crítica. O objetivo central é refletir sobre a formação no âmbito do neoliberalismo, tendo por problemática buscar conhecer suas implicações na formação de professores para além da formação profissional. Evidenciaremos questões sobre a educação e a formação de professores nesse contexto, buscando ressaltar a importância da luta por parte das classes dominadas frente a uma educação fragmentária. O método bibliográfico colocará em relevo a educação e a formação de professores tendo por referência entre outros, Marx (1978), Saviani (2002, 2008, 2009), Moraes (2001). Sinalizaremos a necessidade de outros rumos para a formação, voltados para a construção de conhecimentos teoricamente fundamentados, mediante a contribuição da filosofia e dos demais conhecimentos, relacionando a teoria com a prática na formação docente. Os resultados obtidos indicam que a formação de professores pode obter ganhos significativos quanto à qualidade desde que fundada nessa perspectiva, uma vez que se busca a práxis e o retorno da teoria na formação profissional.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Neoliberalismo; Pedagogia Histórico-Crítica; Práxis Educativa.

TEACHERS' INITIAL FORMATION IN HISTORICAL-CRITICAL PERSPECTIVE: WHY? FOR WHAT? TO WHOM?

ABSTRACT

We analyze in this article the basic education teachers' initial formation according to the historical-critical perspective. The main point is to reflect about the formation in the scope of neoliberalism, pursuing to know its implications in teachers' formation which goes beyond professional formation as a problematic point. We will propose questions about education and teachers' formation in this context, highlighting how important is the lower classes' conflict against this fragmentary education that no more implies the view of education as a right. Our references will point out education and teachers' formation as Marx (1978), Saviani (2002, 2008, 2009), Moraes (2001) and others. We warn how this formation needs other ways to knowledge construction theoretically grounded through the contribution of Philosophy and other sciences, relating theory and practice on teachers' formation. The results obtained indicate that teachers' formation may have meaningful benefits in qualitative terms if it is based on this perspective, once the praxis and the return of the classics to professional formation are pursued.

Keywords: Teachers' initial formation; Neoliberalism; Historical-Critical Pedagogy; Educational Praxis.

Introdução

O presente texto, de cunho teórico-bibliográfico, tem por objetivo introduzir reflexões sobre a formação inicial de professores da educação básica baseadas na pedagogia histórico-crítica, tendo como principais referências obras de Marx (1978), Saviani (2002, 2008, 2009), dentre outras. Nesse sentido, a problemática consiste na análise das implicações de uma formação inicial de professores da educação básica embasada nessa perspectiva, por reconhecer a influência de condicionantes histórico-político-sociais na área educacional, assim como partir de condições objetivas e concretas consideradas imprescindíveis à construção de conhecimentos, de modo a poder providenciar ferramentas para uma possível transformação social, em um processo formativo que vise, portanto, à emancipação dos sujeitos.

É inegável que a formação de professores evidencia muitas lacunas, como a falta de motivação e de reconhecimento dos professores, a qualidade deficiente dos cursos de formação, a ambiguidade, o desinteresse e a carência no que se refere à elaboração de políticas públicas voltadas para uma formação sólida, que integre a teoria e a prática. Enfim, encontramos um contexto amplamente desfavorável frente aos nossos objetivos enquanto professoras: contribuir para a melhoria da qualidade do ensino escolar e, para tanto, demonstrar a importância de uma formação inicial sólida e consistentemente fundamentada em teorias pertinentes das diversas áreas do conhecimento científico, assim como na filosofia.

Nesse sentido, pretendemos refletir sobre a educação e a formação no contexto do neoliberalismo, buscando enfatizar a importância da luta pelas classes dominadas face a uma educação fragmentária, utilitarista, e, cremos, assim desejada, que faz com que a educação deixe de ser encarada como um direito, “[...] tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função.” (ARCE, 2001, p. 258).

De acordo com Silva (2011), parece haver uma intensificação da visão pragmática na formação dos professores no contexto neoliberal vigente, no qual as políticas educacionais estão inseridas, acrescido de um retorno ao tecnicismo, reconfigurado sob novas formas, o que gera a superficialidade na formação desses professores, assim como o recuo da teoria fundamentando a prática.

Procuramos, pois, evidenciar a necessidade de outro rumo para a formação de professores da educação básica, criticar tal formação fragmentada, abstrata, voltada tão apenas para a prática, o espontaneísmo, o imediato, para o pseudoconcreto, a práxis fetichizada, aparente, utilitária; recuperamos as ideias de Kosik (1976):

[...] a *práxis* utilitária cotidiana cria “o pensamento comum”- em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas- como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real [...] (p. 19).

Buscamos, portanto, uma formação voltada para a construção de conhecimentos teoricamente fundamentados, que levem à concretude, por meio da contribuição da filosofia e das ciências, imbricando assim a teoria com a prática, pois, conforme aponta Kuhlmann (1998 *apud* ARCE, 2001), consideramos que a formação de professores exige

“[...] a capacitação teórica que permita a partir da reflexão e do pensamento crítico, trazer das abstrações um alimento para a prática cotidiana.” (p. 266). Por isso, teremos por base neste texto a perspectiva da pedagogia histórico-crítica de educação e apontaremos algumas das características dessa abordagem.

Por fim, indicaremos possíveis contribuições da mencionada perspectiva para a formação de professores, uma vez que, nessa base teórica, busca-se a práxis na formação e construção de conhecimentos, ressaltando-se a importância da cultura erudita, tendo como concepção de homem e de mundo o materialismo histórico e o movimento dialético atuantes na constituição das condições objetivas no interior das quais se processa a construção de conhecimentos.

1 Neoliberalismo, Educação e Formação de Professores: Considerações propedêuticas

Verificamos, no âmbito político e econômico, que influências do neoliberalismo e de tendências ditas pós-modernas vigoram em nossa sociedade e consideramos necessário refletir sobre elas com o foco na formação de professores e na educação de forma ampla. É fundamental que iniciemos pela exposição do nosso entendimento acerca dessas perspectivas sociais e, especialmente quanto ao neoliberalismo, é necessário retomar o conceito de liberalismo, assim como só podemos refletir sobre a pós-modernidade se antes tratarmos dos limites da modernidade - se é que, de fato e legitimamente, podemos falar de limites, uma vez que autores como Habermas (1990), por exemplo, afirmam o não esgotamento da modernidade, e, certamente, não concordam com os autores que assumem a presença atual de outro momento histórico, a pós-modernidade.

O termo pós-modernidade tem se mostrado polissêmico, sendo utilizado no mais das vezes de modo genérico. De qualquer forma, denota o que vem depois da modernidade, sendo problemático seu sentido, justamente por tentar traduzir um movimento da cultura em sociedades em rápida mutação, movimento que ainda está se produzindo, não se distinguindo consolidações que ajudem a qualificá-lo melhor (GATTI, 2005, p. 141).

Assim, para Gatti (2005), esse movimento caracterizaria-se pelo momento de transição do modelo moderno para o pós-moderno, pois, ainda sem termos desvencilhado plenamente da modernidade, também não experimentaríamos uma fase totalmente nova, sendo uma exigência pensarmos nessa etapa em termos de uma relação dialética.

Não adentraremos esta reflexão, apenas sinalizando não ser consensual, na área, para a compreensão do nosso momento histórico; reiteramos, contudo, que compartilhamos da ideia da existência real de uma agenda, de discursos prevaletentes na sociedade, na educação e nas pesquisas acadêmicas advogando o recuo da teoria (MORAES, 2001), restando a formação voltada apenas ao cotidiano imediato e à prática, configurando um movimento convergente para a desintelectualização do professor e sua desvalorização profissional e social.

Cumprir notar, em sequência, ser o liberalismo uma filosofia política estruturadora dos princípios do capitalismo ao postular, os ideais de liberdade individual e da liberdade econômica da propriedade privada em face do trabalho e do Estado (DALAROSA, 2001). O neoliberalismo traz muito do liberalismo clássico para os tempos atuais, ou seja, é “[...] a filosofia da não intervenção do Estado na economia, hoje veiculada pelo ideário do Estado mínimo.” (DALAROSA, 2001, p. 199). É conveniente esclarecer que não ter vivido imediata e diretamente o Brasil, historicamente, o liberalismo tal como manifestou-se ele em outras regiões e nações, não implica recusar discussões do neoliberalismo em nosso

contexto, no sentido de compreender a “atualização” do que aconteceu na Inglaterra, especialmente; porém, o cuidado de reconhecer que o neoliberalismo é muito mais uma perspectiva ideológica do que mera e propriamente orgânica e social, tem fundamentalidade absoluta para o rigor de nossas reflexões.

A lógica do liberalismo é a de mercado, sendo este o detentor das bases econômicas e políticas em detrimento de intervenções estatais. Em contrapartida, os defensores do neoliberalismo atribuem ao Estado a responsabilidade pela ineficiência das políticas públicas e por todos os males sociais, advogando, pois, dever ficar a cargo da livre iniciativa de mercado a opção redentora e salvífica para a “cura social”.

É preciso evidenciar que uma filosofia política qual a tematizada aqui - o neoliberalismo - torna-se não apenas possível como mesmo recomendável sob a ótica e égide da classe dominante, compreendida no sentido marxiano como aquela que detém os recursos produtivos materiais e sociais da sociedade, mesmo para países que não presenciaram historicamente sua emergência e consolidação, se observarmos sua relação com a globalização - “[...] processo de evolução e organização do sistema econômico capitalista no plano mundial.” (DALAROSA, 2001, p. 201). No contexto da globalização, conforme aponta o referido autor, as políticas econômicas se fundamentam a partir de interesses globais, ou seja, interesses das grandes potências e conglomerados econômicos mundiais, exaurindo-se dos estados nacionais o poder de controle dos planos econômicos e sociais, e, inversamente, tornando cada vez mais determinantes e dominantes os países ricos.

Daí a política neoliberal, fundada na defesa do Estado mínimo ter profunda relação com o processo de globalização. Enfraquecendo os Estados nacionais, tudo fica mais fácil para o capital “global”. (DALAROSA, 2001).

Por outras palavras, como a base econômica é determinante para o planejamento e organização da vida social, esse contexto se faz presente nos vários âmbitos sociais, com alguns postulados como a minimização da atuação do estado na economia e de seu poder sobre as decisões político-sociais, a privatização das empresas e instituições públicas para acabar com “os gastos desnecessários” do Estado e, conseqüentemente, sua mínima intervenção nas questões sociais. O postulado maior do neoliberalismo é, portanto:

[...] por um lado, manter o Estado forte suficiente para acabar com gastos desnecessários, privatizar empresas estatais e liquidar os sindicatos e, por outro, diminuir os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas; todas estas medidas devem ser administradas de uma só vez, de forma quase ditatorial, pois a meta principal de tudo isto é a estabilidade monetária, que deve ser alcançada a qualquer preço. (ARCE, 2001, p. 254).

A educação, nesse contexto, é eleita como solução mágica para a erradicação da pobreza, sendo concebida como redentora. Neste sentido, concordamos com o posicionamento de Saviani (2009) ao analisar as teorias não-críticas da educação, segundo as quais a sociedade é harmoniosa, tendendo à integração de seus membros, a educação aí emergindo como um instrumento de emancipação do sujeito ao possibilitar sua inserção ao mercado de trabalho, perpetuando assim o mecanismo do neoliberalismo.

Quando ocorre um desvio, ou seja, se o indivíduo ficar às margens da sociedade, por exemplo, desempregado, é ele o responsável pelo insucesso, neste caso, profissional.

Mas quais as implicações da formação de professores nesse contexto? A nossa preocupação com a exposição desses elementos no contexto da formação de professores consiste em colocar em relevo elementos que influenciam essa formação; afinal, as condições materiais têm relação direta com a concepção de educação que se adota e, portanto, com a formação de professores estabelecida.

A educação apresenta, ainda, um suposto caráter de redenção ao serem oferecidas por seu intermédio possibilidades de ascensão e de emancipação dos sujeitos. Assim, leva-se a crer que a educação será a chave mágica, ideológica, para que o indivíduo possa se qualificar, se profissionalizar para, então, poder se inserir no mercado de trabalho, voltar a ser consumidor e assim recuperar seu lugar na sociedade. A educação expressa pela forma institucionalizada é tida como uma das maiores saídas para a situação do desemprego e para outras formas de marginalização social e sua busca então se processa por esse mecanismo, mas de forma contraditória, pois, ao mesmo tempo em que a educação escolar é a forma dominante e “redentora” dos problemas sociais, ela não permite o acesso a todas as pessoas.

[...] se, por um lado, o capitalismo inaugura a era onde a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto onde as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade. (DUARTE, 2009, p. 7).

No contexto neoliberal, marcadamente contraditório, em que a educação está inserida, algumas questões são enfatizadas, como a produtividade, eficiência, agilidade, curta duração, preparação única e exclusivamente para atuação no mercado de trabalho, sendo essas algumas das características exigidas pelos sujeitos frente à educação. No neoliberalismo, segundo Frigotto (1995):

[...] algumas categorias foram eleitas para estabelecer as bases teóricas: qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia e produtividade. (*Apud* ARCE, 2001, p. 255).

Arce (2001), por sua vez, considera que:

Estas categorias encontram eco no processo de transnacionalização e hegemonia do capital financeiro, que tem levado o setor público a ser responsabilizado pela crise, ineficiência e clientelismo em contraposição à eficiência, qualidade e equidade que caracterizariam o mercado e o privado, os quais, portanto, deveriam reger a sociedade. (p. 255).

Por outro lado, a classe dominante utiliza conhecimentos e “jargões” neoliberais a fim de legitimar suas próprias vontades. Com isso, o ensino vai sendo secundarizado, utilizando-se de estratégias como o ensino à distância e a formação em serviço, modalidades de ensino que abrangem a formação de professores visando agilizá-la, torná-la mais eficiente e com menores custos, privilegiando para isso a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância em detrimento do ensino presencial. Esta situação, em geral, tem como resultados a fragmentação do ensino, a exaltação da eficiência e produtividade na educação, a baixa qualidade na formação dos professores e no exercício de sua profissão, a descontinuidade das políticas públicas ao

privilegiarem determinados interesses, além de outras mais, o que acaba por gerar consequências danosas principalmente para as classes populares.

Podemos situar ainda a questão do aligeiramento do ensino, tanto na formação como conseqüentemente em sua prática pedagógica, a questão do pragmatismo na formação, a valorização do aprender a aprender e do professor enquanto mero facilitador em detrimento do professor enquanto responsável pela transmissãoⁱⁱⁱ do ensino escolar sistemático. Além disso, o incentivo à formação apenas em serviço, a exaltação do conhecimento advindo somente da prática e do espontaneísmo em detrimento da formação inicial sólida e teoricamente fundamentada, possibilitando a integração teoria e prática, tal como anteriormente já fizemos notar, mas que, agora, tornam-se mais radicalmente evidentes sob a atmosfera dos princípios neoliberais vigentes.

Esse contexto, segundo Arce (2001), corrobora a ilusão de que o professor não necessita ter “[...] uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional.” (p. 262).

Não é função deste professor do ano 2000 transmitir, ensinar nada aos alunos, apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo de aprender a aprender fora da escola. A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, [...] além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática. (ARCE, 2001, p. 265).

Convém ressaltarmos aqui, compartilhando das ideias da referida autora, que é preciso que os sujeitos possam dispor de elementos de natureza teórica que os ajudem a pensar e construir as possibilidades e limites de sua atuação. Nesse sentido, defendemos o ensino nas escolas e o papel do professor como consciente mediador da cultura e responsável pela transmissão crítica de saberes sistematizados, historicamente acumulados pela sociedade. Em consonância com Saviani (2002) “[...] se se trata de tomar uma posição clara em relação a utilizar a escola como um instrumento de participação efetiva das massas, então o professor não pode se omitir da tarefa de ensinar, de instruir.” (p. 188).

Faz-se urgente pensar nas questões educacionais e na formação dos docentes de forma mais integral, de modo a reivindicar a análise das contradições, pois, ao mesmo tempo em que se exalta e se luta historicamente pela educação escolar, outros demais movimentos subjacentes buscam esvaziá-la e retirar o que é de sua essência, ou seja, o que é condição *sine qua non* para a sua existência: a disponibilização e transmissão refletida de conhecimentos, do saber sistematizado e da cultura.

Cumpra considerar que, para isso, é necessário conhecer o processo histórico em que se efetiva a ação humana, o que nos direciona para uma análise do mundo das relações entre a educação básica, construção de conhecimentos e formação de professores. Com o que, no próximo item, procederemos à reflexão de aspectos da pedagogia histórico-crítica, no sentido de localizar, no tempo e no espaço, as condições para a crítica da educação no mundo globalizado e a problematização específica da formação de professores.

2 Pedagogia Histórico-Crítica: Considerações sobre Educação e Construção de Conhecimentos

[...] mesmo quando eu atuo *cientificamente*, etc., uma atividade que raramente posso levar a cabo em comunidade imediata com outros,

também sou *social*, porque atuo como *homem*. Não só o material de minha atividade – como a própria língua, na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, como também meu *próprio* modo de existência é atividade social porque o que eu faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto ser social. (grifos do autor) (MARX, 1978, p.10).

A pedagogia histórico-crítica tem seu marco a partir do ano de 1979 e começa a ser denominada inicialmente por Saviani como pedagogia dialética. Essa pedagogia nasce da crítica da realidade social imposta pelo capitalismo, ao se reconhecer as influências dos condicionantes econômicos e políticos na educação. Tem seus fundamentos teóricos ancorados no materialismo histórico de Karl Marx.

Segundo Scalcon (2002), o materialismo proposto por Marx surgiu como oposição ao idealismo dialético de Hegel, que considerava que as ideias determinavam e dominavam a vida real dos homens, assim como seu mundo material. Marx avançou nessa questão, na medida em que refletiu sobre a realidade humana e sobre o homem enquanto produto e produtor de uma vida concreta, influenciada pelas condições objetivas dessa realidade, invertendo, em dada medida as propostas hegelianas; portanto, para Marx, o ideal consiste na ordem do material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado, sendo a atualidade e efetividade da realidade que determina a consciência, e não o inverso.

O indivíduo é o *ser social*. A exteriorização da sua vida – ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros – é, pois, uma exteriorização e confirmação da *vida social*. [...] Como *consciência genérica* o homem confirma sua *vida social* real e não faz mais que repetir no pensar seu modo de existência efetivo [...] [grifos do autor] (MARX, 1978, p.10).

Dessa forma, sua teoria se baseou no desenvolvimento da história humana, verificando que as condições de vida dos homens são determinadas por suas relações de produção, e essas, pelo modo de produção dominante, ao analisar as condições miseráveis que viviam os trabalhadores de seu tempo.

O materialismo histórico-dialético como ciência das leis gerais da evolução social e como filosofia fundou-se a partir de uma concepção de mundo pautada na busca da compreensão da realidade humana e de seus fenômenos materiais e não ideais. Como concepção científica do mundo, o materialismo tem um método de investigação-exposição, um conjunto de teorizações apresentadas sob forma de leis científicas que governam a natureza, a sociedade e o pensamento e que se encontram apoiadas no materialismo histórico. (SCALCON, 2002, p. 108-109).

A realidade humana para Marx, por conseguinte, é vista enquanto realidade concreta, e, conforme Scalcon (2002), como síntese de múltiplas determinações, assentada nas relações de produção, uma realidade processual em consequência.

O homem, cuja natureza é essencialmente social em suas especificidades, é concebido como aquele que se diferencia do animal ao produzir seus meios de vida e, ao fazê-lo, produz 'indiretamente sua própria vida material'. (MARX & ENGELS 1978, *apud* SCALCON, 2002, p. 109).

Scalcon (2002) aponta que foi da análise do processo de trabalho no contexto da produção capitalista que surgiram as contribuições do pensamento de Marx para a educação, enquanto voltadas para uma pedagogia do trabalho “[...] que incorporam como questão central para a transformação da realidade social humana o desenvolvimento e a formação do homem onilateral.” (p. 111).

Tendo por base esse referencial teórico, Saviani atenta para a questão educacional, reconhecendo que ela se relaciona e é determinada por condicionantes histórico-sociais, em suas condições objetivas, com o compromisso axial a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua reprodução.

Nessa perspectiva reconhecem-se os limites e possibilidades de atuação da educação, ou seja, não se coloca simplesmente a questão de uma visão ingênua nem reprodutivista, admite-se, sobretudo, que existe a possibilidade de transformação social e para isso são oferecidos instrumentos por meio da escolarização, do ensino sistemático, para que as classes dominadas possam lutar pelas transformações necessitadas.

A pedagogia revolucionária a que Saviani procede no livro *Escola e Democracia* (2009) é a pedagogia histórico-crítica. Salientamos que faremos uma rápida exposição da obra para fundamentar nossa escolha por e nesse artigo, uma vez que defendemos a necessidade de conhecer e refletir sobre os modismos e ditames das várias perspectivas, analisando, sintetizando e assim elaborando metódica e criticamente nossas opções, a fim de não perpetuarmos uma doutrina acrítica, o que refletirá diretamente na educação que desejamos construir.

Saviani (2009) argumenta que a pedagogia revolucionária não nega a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência (manifestada pela Escola Nova), inspirada na concepção humanista moderna da filosofia da educação. Também não necessita negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência (manifestada pela Escola Tradicional), inspirada na concepção humanista tradicional de filosofia da educação. A pedagogia revolucionária é crítica, entende que a educação se relaciona histórica e dialeticamente com a sociedade, portanto se situa além das pedagogias da essência e da existência, superando-as por meio da incorporação de suas críticas em uma proposta radicalmente nova. Duarte (2009) enfatiza essa ideia ao discorrer que:

[...] o conceito de trabalho educativo de Saviani situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a experiência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, são concebidas como cultura humana objetiva e socialmente existentes, como produto da atividade histórica dos seres humanos [...] também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que a referência tomada por Saviani é a da formação do indivíduo como membro da espécie humana. (p. 13).

Assim, a pedagogia revolucionária tem que estar articulada com os interesses populares, valorizando a escola e os conteúdos, e realçando o método como o caminho para a superação das concepções de mundo burguesas, utilizando-se da lógica e do método dialético em contraposição à lógica formal, ou seja, relacionando a forma e o conteúdo e aproximando-os em nível de pensamento por meio do princípio dialético (SCALCON, 2002).

Os métodos preconizados por Saviani (2009) estimularão, portanto, a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão das iniciativas do professor; favorecerão o diálogo (alunos, professor, cultura); levarão em conta os interesses dos alunos e seus ritmos de aprendizagem sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos. Além disso, esses métodos mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade.

Saviani (2009) busca traduzir os métodos de ensino que está propondo nessa perspectiva da seguinte forma: a prática social enquanto ponto de partida e de chegada, contudo qualitativamente diferente, pois, enquanto no ponto de partida seria objetivada a identificação do objeto da aprendizagem, no ponto de chegada seria um retorno do saber concreto – refletido - à prática social para possibilitar a atuação e transformação das relações de produção. Ou seja, o ponto de partida apresentaria uma visão sincrética, caótica, confusa, sem noção dos elementos que constituem o todo da realidade a ser estudada; já no ponto de chegada, a visão se transformaria em uma síntese, em uma visão do todo com clareza das partes que o constituem; resumidamente, o processo pedagógico se daria como um movimento dialético que incorpora a categoria da mediação, que é a problematização, ou seja, o momento de detectar as questões problemáticas no âmbito da prática social; e a catarse, que seria a tomada de consciência, até chegar novamente à prática social.

Portanto, a educação é tratada como uma atividade mediadora no seio da prática social global, daí porque ela é tomada como ponto de partida e ponto de chegada. O movimento vai da síncrese à síntese pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), constituindo uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). Dessa forma, essa pedagogia está empenhada em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.

De acordo com Saviani (2008), a tarefa que a pedagogia histórico-crítica propõe com relação à educação escolar é basicamente identificar as formas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente; converter o saber objetivo em saber escolar para se tornar assimilável aos alunos; e prover os meios necessários para que os alunos apreendam o processo de sua produção, assim como as tendências de sua transformação.

Por isso, optamos por essa base teórica ao compreendermos que, com essa perspectiva, tanto a formação de professores como sua futura prática pedagógica poderão tomar como fundamento uma teoria consistente, que valorize a educação enquanto mediadora da prática social, sendo, assim, histórica e crítica, pois reconhece os condicionantes sócio-históricos que permeiam a educação, não esvaziando da escola e do professor o papel historicamente conquistado, em meio a lutas e conflitos.

Além disso, reconhece a escola enquanto responsável pelo conhecimento teórico, objetivo, sistematizado, elaborado social e historicamente, visando, conforme Saviani (2008) “[...] a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado [...]” (p. 16) e avançando com relação ao conhecimento espontâneo, reflexivo, advindo tão somente da prática, do espontaneísmo, portanto, utilitário e muitas vezes fragmentado.

Portanto, a escola visa à cultura erudita por meio de um movimento dialético, isto é, “[...] a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.” (SAVIANI, 2008, p. 22). Assim, à escola cabe possibilitar ao aluno avançar do conhecimento do nível da doxa - conhecimento opinativo - para o conhecimento ao nível da episteme, do saber sistematizado, metódico, isto é, cabe à escola propiciar a passagem do conhecimento assistemático para o conhecimento sistemático e todas as variáveis decorrentes desse processo, sem desconsiderar o saber prévio do aluno.

É nesse contexto que acreditamos que o sujeito possa desenvolver suas máximas potencialidades, atingindo sua humanização, autonomia e tendo possibilidades para refletir sobre seu entorno e, assim, utilizar as ferramentas disponibilizadas para que possa transformá-lo. Consideramos que é por meio da educação escolar de qualidade que os saberes eruditos produzidos pela humanidade podem ser socializados a todas as pessoas, para que tenham chances de participarem mais ativamente da sociedade e atingirem níveis mais elevados de educação e cultura.

Por esses motivos enfatizamos que a formação de professores deve ser construída na perspectiva da práxis, embasada nos fundamentos defendidos pela perspectiva histórico-crítica de educação, onde os clássicos, a literatura, as contribuições filosóficas, psicológicas, sociológicas, antropológicas e das mais diversas áreas se combinam para oferecer um instrumental teórico sólido. Isso permite aos alunos construir conhecimentos concretos, embasados, para então os utilizarem como abstrações necessárias para alimentarem suas práticas pedagógicas por meio da práxis, e não ao contrário, pois corre-se o risco de cair no espontaneísmo, no “aprender a aprender” ou “aprender fazendo”, conforme tem difundido o discurso neoliberal.

3 Formação Inicial de Professores na Perspectiva Histórico-Crítica: em busca da práxis

Pensar a formação inicial de professores com base na pedagogia histórico-crítica significa pensá-la em sua estrutura, em sua essência, em sua materialidade concreta, e não no imediatismo que a realidade propõe, na sua aparência, portanto.

O trabalho pedagógico, para que efetivamente desenvolva mediações de caráter histórico, cultural e social capazes de produzirem uma apropriação de conhecimentos pautada no significado essencial da atividade humana básica, ou seja, no trabalho, necessita apoiar-se numa epistemologia que contribua coerentemente para a formação do professor, potencializando sua compreensão e sua atuação numa perspectiva de unidade teórico-prática. (SCALCON, 2008, p. 44).

Por isso, a importância de uma formação visando ao concreto, pensando a prática por meio das teorias construídas historicamente, valorizando o ensino, os clássicos, a formação cultural construída dialeticamente em sua concretude e contradições, enfim, na sua essência, em sua totalidade. Situamos nesse sentido a importância da filosofia, que, segundo Kosik (1976),

[...] é uma atividade humana indispensável, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, “a coisa em si”, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente. Neste sentido a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente. (p. 18).

Assim, para “[...] *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia [...]” (KOSIK, 1976, p. 20) é preciso pensar a formação de professores em bases sólidas, concretas, visando à superação do pseudoconcretismo por meio da dialética, da crítica, da busca pela essência, ou seja, a apropriação da realidade e dos conhecimentos que embasam essa realidade, das teorias que sustentam a prática

cotidiana. E, segundo Saviani (2002, p. 13), “[...] destruir esta ‘pseudo-concreticidade’ a fim de captar a verdadeira concreticidade [...]” é a tarefa da ciência e da filosofia.

[...] a criticidade de uma teoria supõe a consciência dos condicionantes da própria teoria; supõe, portanto, a vinculação da teoria com suas raízes sociais; supõe, portanto, a explicitação dos interesses que a teoria expressa. (SAVIANI, 2002, p. 185).

Isso porque é evidente que a concretização de uma proposta pedagógica de qualidade, que sirva aos interesses dos educandos e proporcione os instrumentos necessários para sua efetiva participação social, precisa vir acompanhada de uma revisão crítica dos próprios professores sobre suas práticas pedagógicas, o que pode ocorrer por meio de uma formação inicial sólida, teoricamente fundamentada. E para isso parece fundamental que os cursos de formação sejam desenvolvidos nesse contexto, ou seja,

[...] sem perder de vista a situação concreta da educação e da própria rede escolar. De tal modo que as exigências de compreensão dessa realidade, as exigências de ordem teórica, possam ser evidenciadas de modo a se buscar os meios de suprir essas necessidades. (SAVIANI, 2002, p. 196).

O professor deve ter o compromisso de preparar e instrumentalizar as novas gerações, dotando-as de conhecimentos históricos e culturalmente produzidos pela humanidade, ensinando conteúdos significativos, que seja possível a implementação das conexões entre a teoria e a vivência prática que partam do concreto, da sua totalidade, para poder possibilitar sua atuação na sociedade e se tornarem, assim, instrumentos para uma transformação. Por isso a necessidade do professor ter consolidados os conhecimentos teóricos das diversas áreas do conhecimento, possibilitando a reflexão sobre sua prática e, ao mesmo tempo, possibilitando-o a agir sobre essa prática visando mudanças, tendo em vista seu posicionamento político e social.

[...] a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado. (ARCE, 2001, p. 267).

E, para isso, faz-se indispensável a conscientização do professor e do seu papel para possibilitar tais mudanças. Por isso, enfatizamos que a formação precisa ser crítica para permitir ao professor partir de uma reflexão filosófica e política sobre os problemas que a realidade lhe apresenta, utilizando-se para isso de seus conhecimentos teóricos para pensar sua prática, visando sua transformação. Afinal, concordamos com Silva (2011) quando este dispõe que,

[...] só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal

transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora [...] (p. 22).

É igualmente indispensável que a formação possibilite ao professor compreender o contexto educacional e lutar pela valorização da educação, pela melhoria das suas condições de formação e da sua carreira profissional. O alcance de tais propósitos depende de uma formação que estimule a reflexão sobre o tipo de educação que se pretende realizar, para quem e a fim de quê, podendo assim se desenvolver uma prática educativa consciente de suas possibilidades de transformação social e também de seus limites, libertando-se de práticas ingênuas ou inconscientes.

Afinal, uma prática para ser coerente e gerar resultados concretos precisa oferecer os instrumentos para alcançar o nível da consciência filosófica, da consciência política e social dos sujeitos, tendo por ponto de partida o conhecimento advindo do senso comum e possibilitando o seu avanço.

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 2002, p. 6).

E essa conscientização é de fundamental importância para a luta transformadora, para a concretização dos direitos das classes trabalhadoras e pela busca por níveis maiores de qualidade, seja na educação, na saúde, enfim, nos direitos sociais. Além de ser a forma mais viável para uma maior participação social, autônoma e crítica, uma participação social não mais para concretizar interesses opostos, mas aqueles adequados a si mesmos, suas necessidades, seus desejos enfim.

[...] por qualidade de ensino, não entendo algo neutro, mas algo que se vincula aos interesses de determinadas camadas da sociedade. Por isso é que me parece fundamental, quando trabalho na educação, o posicionamento: é preciso saber de que lado eu estou, porque os critérios de qualidade vão ser definidos a partir daí. O ensino qualitativamente bom vai ser qual? É claro que do ponto de vista de uma participação maior do povo no poder vai ser, justamente, aquele ensino que dê instrumentos que efetivem essa participação [...] (SAVIANI, 2002, p. 202).

Para isso é de fundamental importância pensarmos sobre nossos interesses, nossas posições com relação à educação. Afinal, qual educação pretendemos oferecer? A favor de quais interesses ela estará? Como proceder para efetivar essa educação em nossa prática? São questionamentos essenciais que demonstrarão se nosso posicionamento político se efetiva também em nossa prática pedagógica, aproximando assim nosso discurso e nossas opções teóricas de nossa ação cotidiana.

Salientamos, dessa forma, que nosso posicionamento reside em favor da luta por uma educação de qualidade para todos. Essa educação por definição baseia-se no esforço político que deve priorizar a formação de professores. A educação que aqui defendemos baseia-se no fortalecimento da escola como *locus* do desenvolvimento humano e de políticas públicas que realizem a tomada de consciência do homem no mundo.

Trata-se de uma educação que permita às pessoas agir sobre a realidade e seus problemas, uma educação como instrumento para criar novas possibilidades de ação, para instaurar, inventar, reconhecer suas singularidades, resistir às opressões, conhecer o mundo com outros olhos, não tendo medo do caos, das diferenças, uma educação vista enquanto pluriverso de possibilidades.

Finalmente, é dessa forma que buscamos destruir a pseudoconcreticidade que subjaz contemporaneamente à formação de professores da educação básica em nosso país: retomando a valorização da construção de conhecimento científico e filosófico em sentido amplo; promovendo o retorno da teoria; da revalorização da instituição escolar e da intencionalidade dessa educação. Além do imprescindível papel do professor enquanto transmissor e mediador da cultura e do saber erudito; da formação inicial solidamente sustentada pelos clássicos, pelo ensino e pela pesquisa, possibilitando a dinâmica relação entre teoria e prática. Desta forma, poderemos proceder à busca pela valorização do professor da educação básica -especialmente da educação infantil- e das questões a ela inerentes, no âmbito da formação inicial.

Considerações Finais

Em nossas reflexões ao longo deste artigo, buscamos reiterar que a formação de professores é tarefa árdua na sociedade globalizada. Aliás, apresentamos brevemente elementos do liberalismo, do neoliberalismo e da pós-modernidade, a fim de situar o leitor em relação ao contexto da formação de professores da educação básica e dos desafios para a educação de maneira mais ampla.

Concluimos acompanhando a argumentação de Saviani (2008), para quem,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (p. 13).

A importância de conhecer a educação segundo os seus condicionantes políticos e históricos possibilita pensarmos em uma educação para o homem livre, crítico e consciente de seu tempo e contexto. Isso poderá resultar em autonomia, criticidade e participação social mais ativa. É necessário, contudo, partir dos conhecimentos do senso comum e avançar em relação a eles, procedendo para uma atividade sistematizadora, que exige reflexão sobre a realidade e os problemas que ela apresenta. Daí a importância da filosofia e da fundamentação teórica das diversas disciplinas científicas para proporcionar as ferramentas para se pensar os problemas da educação brasileira.

Quando a pedagogia histórico-crítica nos evidencia a necessidade e importância do professor como transformador da realidade educacional, ela abre possibilidades para diálogos a respeito da relação educativa estar realmente colocando o educador a serviço do educando ou dos interesses das classes dominantes e do sistema vigente. Por isso, a

importância da formação voltada para essa perspectiva, que parta do conhecimento teórico e possibilite instrumentalizar os futuros professores para enriquecer ou mesmo transformar a prática pedagógica, conscientes assim de suas possibilidades para isso.

Consideramos, portanto, que, para compreender as necessidades e os problemas educacionais que a realidade apresenta, é de importância radical o princípio dialético, ou seja, do conhecimento do movimento integral da totalidade do objeto a ser desvendado, assim como de suas múltiplas manifestações concretas e historicamente construídas. Nesse sentido, é de extrema importância atentar para uma formação não ingênua, na concretude da realidade educacional, assim como nas contradições, para permitir o reconhecimento da importância do conhecimento científico, pois que este parte da essência e não da aparência.

Finalmente, é dessa forma que buscamos destruir a “pseudo-concreticidade” que subjaz à formação de professores em nosso país, retomando a valorização da construção de conhecimento científico, da indissociabilidade entre teoria e prática, da revalorização da instituição escolar e da intencionalidade dessa educação, do papel imprescindível do professor enquanto mediador da cultura e do saber erudito, da formação inicial solidamente sustentada pelos clássicos, pelo ensino e pela pesquisa científica. Desta forma, poderemos proceder à busca pela valorização profissional e social do professor da educação básica, especialmente no âmbito da formação inicial.

Referências

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor-reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n.74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, Neoliberalismo e a Questão da Transversalidade. In LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, Pós-Modernidade e educação: História, Filosofia e temas Transversais*. Campinas, SP: Autores Associados-HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. p. 197-217. (Coleção Educação contemporânea).

DUARTE, N. *Lukács e Saviani: A Ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica*. In *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil*. Anais, Campinas: HISTEDBR, 2009. p. 1-18.

GATTI, B. A. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. *Psicologia da educação*. São Paulo, 20, p. 139-151, 1º sem. 2005.

HABERMAS, Jurgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990. 350p.

KOSIK, Karel. O Mundo da Pseudoconcreticidade e a sua Destruição. In *Dialética do Concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos- Terceiro Manuscrito. In *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1978. p. 01-48. (Os pensadores).

MORAES, Maria Célia M. Recuo da Teoria: Dilemas na Pesquisa em Educação. *Revista Portuguesa de Educação*, ano 14, n. 01, p. 7-25. 2001. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414102.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

SAVIANI, D. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 247p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 160 p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 86 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCALCON, Suze. *À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 151 p. (Coleção educação contemporânea).

_____. O Pragmatismo Epistemológico e a Formação do professor. *Percursos Revista*. Florianópolis, v. 09 n. 02. p. 35-49. 2008.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v. 17, n. 32. p. 13-31. 2011. Disponível em: < <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3988>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

ⁱ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Professora do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Parfor). Publicações Relevantes: *Representações Sociais de Futuras Professoras de Educação Infantil: identidade e formação profissional em questão*, 2012 (no prelo, Revista da FAEEBA); *O papel do professor da educação infantil e as contribuições da psicologia histórico-cultural*, 2011 (Educação Unisinos). E-MAIL: jaquemassucato@ig.com.br
Agência Financiadora: Capes

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005), com estágio em Formação de Professores de Educação Infantil na Universidade de Aveiro/Portugal. Professora Permanente do PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Publicações Relevantes: *A construção da profissionalidade docente: o papel dos formadores*, 2009 (Comunicações); *Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil*, 2008 (Olhar de Professor). E-MAIL: hazevedo@puc-campinas.edu.br Agência Financiadora: Capes

ⁱⁱⁱ O conceito de transmissão está sendo utilizado no sentido de instrumentalização do aluno com os elementos básicos para participar na sociedade, não como mera reprodução de conhecimentos de forma mecânica, passiva, como ocorria na Pedagogia Tradicional. Alguns conceitos passaram a ser interpretados equivocadamente, por isso faz-se necessário esclarecer nosso posicionamento frente ao termo transmissão de conhecimentos como algo que é de competência do professor e da escola enquanto instituição responsável pela disponibilização dos instrumentos fundamentais de acesso à cultura erudita, conforme Saviani (2002).

Recebido em setembro de 2011
Aprovado em setembro de 2011