

# EDUCAÇÃO *LIGHT*, QUE PALPITE INFELIZ! INDAGAÇÕES SOBRE AS PROPOSTAS DO MEC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>1</sup>

*Maria Célia M. de Moraes*  
Doutora em Ciências Humanas (Educação), pesquisadora do CNPq.  
Professora Titular/CED/Universidade Federal de Santa Catarina

*Patrícia Laura Torriglia*  
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, CED/  
Universidade Federal de Santa Catarina/ bolsista do CNPq

Tinha aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Fumes não havia senão pormenores, quase imediatos.

Jorge L. Borges (*Fumes, o memorioso*).

## RESUMO

O atual ceticismo epistemológico que, de modo geral, apregoa a banalização da produção do conhecimento e da verdade, tem incentivado uma certa *lightinização* do campo educativo. O artigo propõe-se a contrapor a tais idéias de desintegração do conhecimento e das formas de sua produção – questões cruciais para a formação de educadores –, reflexões que levam em conta o papel do sujeito e a inteligibilidade do mundo real. Denuncia, ademais, a armadilha de uma falácia que estabelece a equivalência entre produção de conhecimento e formação de competências. O Documento emitido pelo Ministério da Educação estabelecendo as diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior (2000) é um bom exemplo desse ardil e é nele que identificamos alguns pontos para a crítica que aqui apresentamos.

**Palavras-chave:** política educacional; ceticismo epistemológico; formação de educadores.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe-se a examinar algumas das perspectivas teóricas com as quais se depara a educação nos dias de hoje. A nosso ver, o ceticismo de determinadas vertentes contemporâneas das ciências sociais e da filosofia – seja no campo epistemológico, ético ou político – e que, de modo geral, apregoa a “descrição, desintegração, desconstrução, descentramento, deslocamento, diferença, descontinuidade, disjunção, desaparecimento, decomposição, des-definição, desmistificação, destotalização, deslegitimação” (Hassan, 1987, p. 92) do conhecimento e da própria realidade, tem incentivado e, ao mesmo tempo, provocado uma certa *lightinização* do campo educativo. Tal ceticismo, além de trivializar o problema da verdade, tornando-a tópico de atração persuasiva dentro desse ou daquele contexto cultural, silencia o sujeito e o agir humano, suprime o campo da escolha. Não é de nosso interesse, e sequer o poderíamos no espaço de um artigo, acompanhar as múltiplas sendas que se abrem a essa recente

---

<sup>1</sup>Este texto é parte dos resultados da pesquisa Paradigmas emergentes: novos desenhos conceituais na formação de educadores, apoiada pelo CNPq (bolsas de produtividade, doutorado e iniciação científica) e pelo convênio internacional CAPES/British Council.

*lightinização* educacional. Limitamos-nos a assinalar que este processo contem elementos que estreitam drasticamente as possibilidades de crítica e de debate, atributos próprios ao complexo educativo, restringindo-o a uma endogenia autodestrutiva.

Importa também salientar que o corrente ceticismo, em quaisquer de suas facetas, embora se faça acompanhar por uma constante apologia de liberdades, aprisiona-as nas esferas individuais ou de grupos, perdendo, assim, a utopia da emancipação genérica. Estranha liberdade essa, a que se apresenta: assenta-se sobre relações sociais de tal forma excludentes que dispensam, como descartável, a imensa maioria da população; é “liberdade ausente”, discursiva, que só na multiplicidade das falas apaziguadas propõe-se para todos. A rigor, é desfrute e aproveitamento de poucos pois, como se sabe, o capital é, cada vez mais, um espetáculo global para a minoria (Krisis, 2000).

Neste artigo, propomos-nos contrapor a tais idéias de desintegração e desqualificação do conhecimento e das formas de sua produção – questão crucial e de forte repercussão na formação e na prática docente –, algumas reflexões que levam em conta o papel do sujeito e da inteligibilidade do mundo real. Como veremos a seguir, nossa proposta procura evitar a armadilha de uma falácia que, entre outros aspectos, desagrega a produção de conhecimento reduzindo-a à formação de competências. A nosso critério, o documento *Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior* (2000) é um bom exemplo desse ardid e é nele que identificamos alguns pontos para a crítica que aqui apresentamos.

## PERCURSOS DE UMA HISTÓRIA

Como assinalamos, enfrentamos hoje um forte ceticismo que transcende o campo estrito da epistemologia, alcançando aspectos éticos e políticos da vida humana. Entretanto, lançando um olhar para a história, verificamos que nem sempre foi assim. Ao contrário, a idéia de um conhecimento, de uma ética e de uma política racionalmente legitimados, acompanham a história humana do Ocidente desde os primórdios do pensamento grego. Foi no Iluminismo moderno, contudo, que tal racionalidade adquiriu inéditos foros fundacionalistas e construiu-se a imagem de uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação, planejar de forma duradoura a ordem social e política. Proclamou-se, então, a possibilidade de uma razão fundante do progresso do saber e da sociedade, *locus* privilegiado da verdade e do conhecimento (Moraes, 1996).

A crítica contemporânea, pertinente em muitos de seus aspectos, randômica em outros, desestruturou tudo o que referenciava a soberania de tal concepção de razão. Alguns julgamentos chegaram a tais extremos que despejaram,

não só as impurezas percebidas pelo inventário crítico, mas o próprio objeto em inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático, mas junto com a água e o balde, a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de conhecimento do real (Duayer e Moraes, 1998, p. 64).

É o caso de vertentes filosóficas e científicas que se incluem no que, genericamente, denominamos “agenda pós-moderna”.

A crítica implacável colocou-nos diante de um falso dilema. Obriga-nos a optar, ou pelo sujeito cartesiano ou pelo sujeito diluído em jogos de linguagem; pela metafísica ou pelo

relativismo; pelas meta-narrativas ou por estórias fragmentárias; pela universalidade abstrata ou pelo segmento singular; pela teoria totalitária ou por nenhuma teoria; pela verdade como espelhamento ou pela verdade como crença culturalmente justificada; pela explicação definitiva ou pelo hiper-contextualismo (Moraes, 1996). Todavia, quer nos parecer que tal dilema, além de falso, é de uma ingenuidade quase suspeita.

Nesse ponto, introduzimos uma possível alternativa à armadilha do falso dilema. Desde o início de sua existência, homens e mulheres realizam um metabolismo entre o mundo social e a natureza ambiente para satisfazer suas necessidades de vida. Implícito está, nesse metabolismo, a condição humana do conhecimento. Dessa maneira, o conhecer é um *impulso vital consciente*, parte iniludível da atividade dos seres humanos que procuram, tanto em seu mundo interior como no exterior, complementos de sua existência e sua interioridade. Assim, essa atividade, a da produção e reprodução da vida humana, configura-se como uma categoria fundamental. Sem ela, seria impossível o processo histórico de objetivações mediante o qual os seres humanos transformam o mundo circundante e ao mesmo tempo transformam-se a si próprios.

É nesse processo que homens e mulheres – considerando-se as diferenças de cada etapa e de cada momento da história – produzem modos, meios e relações, constroem espaços e instrumentos para suprirem suas necessidades básicas de sobrevivência. Mas, poder-se-ia indagar: tal acepção não restringiria homens e mulheres ao empírico e ao imediato de seu entorno? Muito ao contrário, responde-se. Longe de prender-se ao ciclo balizado pelo imediato de suas necessidades empíricas, o ser humano as transcende, superando o mundo circundante. Isto porque, homens e mulheres, nas formas sociais que engendram, são capazes de uma prévia ideação, são capazes de antecipar o que pretendem, qual seja, possuem consciência das finalidades e das possibilidades de suas atividades. Por isso mesmo, são aptos a alargar e a complexificar os limites do humano ao longo da história. Lukács precisa bem o sentido de consciência que estamos salientando:

a consciência tem uma função dinâmica específica, ontológica, na qual se manifesta com clareza a peculiaridade do ser social em relação a todas as outras formas de ser: no momento em que a consciência surge como *médium*, como portadora e depositária da continuidade [do ser social], esta alça-se a um ser-para-si que não existe nas outras esferas (Lukács, 1990, p. LXV).

Também Marx, nos *Manuscritos Econômicos de 1844*, refere-se a esta questão: “o modo em que a consciência existe e em que as coisas existem para ela é o saber. O saber é seu ato único. Por isso, algo existe para a consciência na medida em que conhece *este algo*. Saber é seu único comportamento objetivado” (Marx, 1989, p. 184). Dessa maneira, a consciência seria impossível sem o processo cognoscitivo dos seres humanos diante do mundo objetivo. O conhecimento – o impulso a conhecer – é uma busca constante que homens e mulheres realizam para apropriar-se, “refletir” sobre o mundo dos objetos que os rodeiam. Sem a consciência isso seria impossível, pois ela é a imagem subjetiva do mundo objetivo. Desnecessário esclarecer que, neste caso, imagem não significa mero espelhamento. Como assinala Thompson, o processo de conhecimento não se reduz à noção “intelectualmente ignara” de que os fatos revelam involuntariamente seus próprios significados, ou que as respostas são dadas independentemente das perguntas. Os fatos, prossegue o autor, não podem “falar” até que se lhes pergunte, e é nesse sentido que “o instrumento interrogativo e a resposta são mutuamente determinantes. E sua relação só pode entender-se como diálogo” (Thompson, 1981).

Por ser mediadora, por realizar essa “transposição”, a consciência permite ao ser humano mudanças qualitativas. Não somente registra criticamente o mundo objetivado pelos sujeitos singulares e o movimento social em sua historicidade, mas conserva os fatos do passado necessários para a continuidade do ser social, referentes que inspiram atos futuros, em cada evento que se põe no tempo. Como se pode inferir do que foi dito até agora, estamos diante de uma concepção que afirma duas características do objeto a ser apreendido pelo conhecimento: (a) o objeto não é o objeto construído, mas o objeto real e, (b) a compreensão não é somente uma questão de apropriação intelectual do objeto. É a atividade prática ao longo da história que tornará o objeto compreensível ou não (Moraes, 2000). Nesse sentido, não é o pesquisador que escolhe os seus objetos, mas é a realidade histórica que põe aos pesquisadores os seus objetos. É assim que a atividade humana consciente – o trabalho – é a forma por excelência do encontro entre sujeito e objeto, possibilidade radical do conhecimento. Se a produção do conhecimento, como temos convicção, diz respeito e interessa diretamente à formação e à prática docente, estamos, por conseguinte, diante de uma questão fundamental.

Vale ressaltar, uma vez mais, que a atividade humana, tal como a entendemos aqui, não se refere ao conceito vulgar de experiência, o que estabelece a equivalência entre experiência e empiria. A atividade humana, ou experiência, em seu sentido preciso, difere das noções empiristas do termo. A construção empiricista da experiência supõe passividade e aceitação de todo o *status quo*, mesmo quando admite transgressões. Restritas ao nível do empírico, eventuais transgressões não têm como fugir do individual ou do grupo. Por contraste, compreendemos a experiência como constituição e negação; oposição e resistência contra condições desumanas que são a realidade das relações capitalistas de exploração – genocídio, desumanização do indivíduo social (especialmente mulheres e crianças), a destruição do meio ambiente, etc. Esta “lista”, longe de ser um inventário de um estudo sociológico do conflito ou apenas uma indignação moral, denota, como assinalamos, um espaço de prática, intervenção, obstaculização e resistência. Portanto, de conhecimento. Sendo prática e negativa, a experiência é criticamente inseparável da dominação capitalista (Gunn et al, 1995). A contraface dessa concepção é a negação do agir e da *práxis* do sujeito social o qual, nas propostas *light* do pensamento contemporâneo, dissolve-se em uma subjetividade diluída, atomizada em redes flexíveis de jogos de linguagem. Subjetividade enfim, acreditam, livre das ilusões da racionalidade e da objetividade (Moraes e Duayer, 1997).

Diante da proposta de um “sujeito” que deve abdicar de qualquer possibilidade de intervenção, de “usar” sua razão, porque é justamente essa racionalidade que deve ser retraída e transformada em instância de estória sem história, o que fazer ou, dito de outro modo, como capturar as continuidades e rupturas, as regularidades e as dessimetrias na história humana? Como pensar em história e em crítica, se o tempo é agora laxo, bambo, frouxo? Esta proposição nos faz lembrar da “cegueira branca” de que falava Saramago (1995) em seu genial *Ensaio sobre a cegueira*. Lá ele trata da perda da subjetividade, da ausência da capacidade de intervenção para além da sobrevivência imediata na cegueira. Na trama relatada sobre o trágico cotidiano de uma comunidade tornada cega, o tempo também se torna frouxo, sucessão de instantes fragmentários. Não obstante, Saramago não abdica do que há de mais humano no humano: a capacidade de sociabilidade e de luta diante da barbárie, que mesmo no horizonte mais catastrófico, possibilita que homens e mulheres organizem-se e busquem a emancipação. Isto porque o autor tem a compreensão de que a genericidade é a presença inescapável que nos configura.

## O TRAUMA *LIGHT* DO COMPLEXO EDUCATIVO

Se o complexo educativo como um todo sofre as inflexões teóricas e epistemológicas acima referidas, talvez o âmbito das recentes políticas de formação de docentes do governo brasileiro seja um campo propício para detectarmos sua presença. Afinal, formar docentes implica, no mínimo, alguma discussão sobre o conhecimento. E, desnecessário salientar, as questões de conhecimento são sempre referentes às práticas sociais.

Assim, torna-se necessário destacar os critérios que norteiam a elaboração das prioridades educativas presentes nas políticas de formação, na elaboração de currículos, na organização escolar, etc. e, nessas circunstâncias, a articulação da formação docente com a prática pedagógica. A relação docência/prática, parafraseando Burnichon (1997), é uma espécie de “tecido desgastado”. Um desgaste que, tradicionalmente e em vários países, reflete-se já no próprio processo de formação de educadores. O que marca fundamentalmente este mal-estar, a nosso ver, é a excessiva ênfase na experiência empírica e acumulada que ocorre nos cursos de formação. Ou em termos mais recentes, aceitos e apregoados por autores de influência (Schön, 1998, Perrenaud, 1999), na polissêmica “prática reflexiva”. Não obstante a conveniente polissemia – e a ambígua noção de competências a ela associada –, não é difícil perceber que tal “reflexão”, na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas – em um mundo abarrotado de pormenores quase imediatos, como diria Borges (1989) –, de um “saber-fazer” pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente outras possibilidades de conhecimento. Como por exemplo, relações que sejam efetivamente de reflexão – sem aspas –, que permitam a compreensão de que teoria e prática configuram o espaço efetivo da práxis e, portanto, da realidade social e do agir humano.

Nesse entendimento da reflexão, o processo de produção de conhecimento é fundamental. Não, por certo, rebaixado a conversações ao estilo confessional ou subjetivo entre os sujeitos envolvidos, mas como reconstrução crítica que favorece a compreensão da própria experiência individual e coletiva (Torriglia, 2000). Em tais circunstâncias, a prática reflexiva alcança outro patamar, separa-se de uma visão meramente empírica. Por sua vez, a reflexão transcende o simples processo de abstrações sucessivas que se distanciam do real. Ao contrário, implica em um mergulho na experiência efetivado por sujeitos.

De nosso ponto de vista, os dois níveis de práticas de formação, por um lado a que se constitui no próprio processo de formação e, por outro, a prática dos que já se afrontam com a realidade escolar, só podem ser compreendidos nesse contexto. Por conseqüência, ambos supõem o aporte da teoria pedagógico/educacional – teoria aqui compreendida em seu sentido mais amplo e complexo – em constante diálogo com as ciências sociais e humanas. Nos dois casos, se muitas vezes é preciso priorizar a imediatez da prática docente – pois quantas vezes é necessária a intervenção sob a pressão do tempo, sob o risco de perder oportunidades únicas – isso não significa que a teoria abandone seu lugar catalisador. Ao contrário, o fato de estarmos cuidando da prática, de seu movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes, implica em estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e contradições, os quais não encontram inteligibilidade exclusivamente nos limites dos muros escolares. Essa relação é inerente ao processo educativo, faz parte de seu *ethos*. O problema radica, no mais das vezes, nas formas em que as propostas de formação docente expressam a superação dessa aparente “dicotomia”.

Supondo que é nessa articulação prioritária que se configura o sentido do *ser* docente, vejamos alguns elementos destacados nas políticas de formação. O documento lançado pelo

Ministério da Educação, *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior* (maio/2000), é prolixo, idealista e extremamente propositivo e prescritivo em seu discurso de expectativas de excelência nas políticas de formação a serem implementadas no país em futuro próximo. De maneira geral, ao mesmo tempo propõe e restringe, salienta e reduz, libera e seleciona. Como lidar com essa areia movediça de incoerências, pelo menos aparentes?

No item 6, referente às “Diretrizes para a Formação de Professores” (p. 48) o documento destaca a idéia de um profissional formado para dominar um conjunto de “competências” que, bem de acordo com as demandas de uma “sociedade do conhecimento”, sejam processuais e ao longo da vida. Nesse sentido, propõe o documento, as competências docentes serão norteadoras da atividade pedagógica: comprometimento com valores estéticos, políticos e éticos para uma sociedade democrática, com o papel social da escola, com os conteúdos, com os significados dos diferentes contextos, com sua articulação interdisciplinar, com o conhecimento pedagógico, com o conhecimento de processos de investigação. Para cumprir metas tão desmedidas e ambiciosas – nitidamente inspiradas no “super docente” sugerido por Jacques Delors (1998) –, o futuro professor deverá trabalhar diferentes conhecimentos: cultura geral e profissional, sobre crianças, jovens e adultos, sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conteúdos das áreas de ensino, conhecimento pedagógico, conhecimento experiencial, e assim por diante.

Enfim, espera-se do futuro docente brasileiro as mesmas “competências deslocáveis” (*transferable skills*) que o mercado insaciável e, paradoxalmente, excludente, demanda dos demais trabalhadores. E, tal como a restrita mão de obra requerida por outros de seus nichos, também a docente não deve ultrapassar os limites da “competência” desejada. O documento, de fato, não se faz de rogado em explicitar o conjunto de saberes necessários à tal competência docente:

saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverão ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada futuro professor (p. 54).

No documento encontramos o incentivo a uma relação com os conteúdos a serem ensinados na escola básica que, de seu ponto de vista, atualmente não são abordados nas disciplinas estudadas no período da formação. Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem seriam favorecidos, superando a brecha entre o “pedagogismo” e o “conteudismo”. Há que se concordar, neste ponto, que o documento toca em uma das problemáticas mais importantes da formação. A nosso ver, é na relação entre o campo disciplinar e o campo da didática que se constrói o *ser* docente. Ou seja, a apropriação do conhecimento científico, do conteúdo das disciplinas que compõem o campo disciplinar, das formas de sua produção e sua socialização, deve articular-se com as formas de transmissão desse conhecimento. Lamentavelmente, por razões múltiplas, este último aspecto muitas vezes é vulgarizado, transformando a didática em uma simples estratégia de aprendizagens. É isso, quer nos parecer, que propõe o documento.

Não é de estranhar, portanto, que o documento introduza, apartados, dois níveis de pesquisa: “a que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor” e “a acadêmica ou a pesquisa científica”. Nessas circunstâncias, salienta que a pesquisa do docente

refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, não são as competências para fazer pesquisa básica na área do conhecimento de sua especialidade que são essenciais no processo de formação do professor; o ensino e a aprendizagem (pelos alunos da educação básica) dos conteúdos escolares é que constitui o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente (p. 45-6).

Mais ainda, prossegue o documento, “o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação etc.” (p. 46).

Essas palavras indicam a compreensão de “pesquisa” que se espera do docente: uma investigação que se distingue da produção acadêmica ou científica do conhecimento e, mais ainda, que embaralha teoria e método de pesquisa com procedimentos e instrumentos de ensino. Embora explicita a delimitação do campo de pesquisa da formação, o documento, em muitos de seus trechos, parece estar marcado por uma certa ambigüidade. Por exemplo, assevera que a pesquisa proposta é “especialmente importante para a *análise* dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para a construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar”. Ademais,

o professor em formação [deve aprender] *a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações que se depara*, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos (p. 47, sem grifos no original).

Uma leitura rápida pode nos levar a indagar: será que se espera do pesquisador docente, ao mesmo tempo, uma atitude presa à compreensão cotidiana dos processos de aprendizagem e um salto analítico que só a pesquisa que lhe é vedada poderia fornecer? Como seria possível desenvolver a capacidade analítica, as condições de compreensão das “múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara”, a possibilidade de construir saberes e conhecimentos se a experiência imediata é o norte da formação?

Um estudo mais cuidadoso do documento, todavia, indica que a ambigüidade é tão somente aparente. De fato, estamos diante de uma impressionante re-significação do campo epistemológico. Por exemplo, na exposição sobre “A Concepção de Aprendizagem”, evidencia-se que a construção de conhecimentos vincula-se à construção de competências que, por sua vez, são pensadas de modo a abranger “todas as dimensões da atuação profissional do professor” (p. 41 e 48). É este o novo âmbito epistemológico em tela: o desenvolvimento de competências “norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (p. 48). Não é de surpreender, assim, que a pesquisa para a formação tenha os horizontes bem (de) limitados.

A experiência cotidiana da aprendizagem das competências é apenas

a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva do desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente (p. 48 e 49).

Processo, porém, sempre calcado na experiência imediata, agora naturalizada. Voltamos àquilo que nos parecia ser o foco principal da proposta do MEC: a prática reflexiva, compreendida no âmbito das competências.

Há que se criticar, neste ponto, o duplo aspecto mistificador do idealismo contido no documento: a) um aspecto "positivista", enquanto o dado imediato, o tópico, é assumido acriticamente e ratificado em sua positividade; b) um aspecto "especulativo", propriamente idealista, enquanto resolução harmonizante das contradições em uma unidade essencial. Em outras palavras, o documento estabelece a surpreendente cumplicidade entre especulação e positivismo na trama do idealismo (Moraes, 2000; Müller, 1982). Na medida em que atribui à formação de competências o campo possível de produção de conhecimentos, impõe-se não mais a tarefa de explicitar a complexidade da existência empírica, mas inversamente, a de realizar empiricamente o processo de formação assumindo assim, acriticamente, uma existência empírica como verdade do processo.

Cabem, ainda, neste ponto, algumas perguntas: como articular a aquisição dessa gama de saberes constitutivos da competência docente quando se sabe que um dos mais sérios traumas do capitalismo contemporâneo é justamente a insegurança e o desemprego de longo prazo, a pauperização e conseqüente demonização das massas, bem como o crescente apelo à caridade privada? (MacLaren, 1999). Como adquirir tais competências em uma escola vítima da aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino, do progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com o financiamento da universidade e do ensino público em geral, da definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica – inclusive com o aviltante achatamento dos salários de seus profissionais? (Andes/SN, 1996; Moraes, 1999).

Quer nos parecer que discutir formação docente abstraindo-se os dados da realidade sócio-econômica do país, os índices escandalosos de exclusão social, as vergonhosas clivagens sociais existentes, fazem do documento do MEC um instrumento peculiar que mais faz lembrar um sermão esperançoso, eivado de dever-ser e prescrições. A ênfase colocada pelo documento em uma abstrata idéia de democracia é mais um bom exemplo. Passando ao largo das discussões sobre o caráter farsesco das atuais formas de democracia parlamentar e da chamada “crise de representatividade”, o texto afirma a existência de uma suposta tendência, no país, a uma forte democratização, a uma crescente igualdade de oportunidades e coloca nos ombros cansados da educação escolar, o “papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a serviço de um desenvolvimento sócio-cultural e ambiental mais harmonioso” (p. 9). Seria cômico se não fosse trágico! O texto, na verdade, desnuda a premissa da democracia ausente.

Não seria muito elegante, neste contexto, referirmos-nos a uma “ignorância planificada”. Até porque, na dimensão das políticas e das diretrizes, o discurso veiculado no documento é bem construído e elaborado e, em vários momentos, dificilmente poder-se-ia não concordar com suas afirmações. Quem discorda, por exemplo, que é “imprescindível rever os modelos de formação docente”? Quem se oporia às iniciativas de

fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências; articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea; articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores

para serem agentes dessas mudanças; melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação? (p. 5-6)

Belas intenções, sem dúvida. Dissociadas, no entanto, dos modos e formas como se configura o complexo educativo na abrangência das relações sociais brasileiras. As contradições ali inscritas não encontram solução no interior das fronteiras discursivas. Delas escapam, inexoravelmente, não obstante as intencionalidades voluntaristas.

## **PALAVRAS FINAIS**

Para finalizar, voltamos à nossa preocupação inicial: as posições acima referidas reforçam nossa suposição de que há um processo em curso de *lightinização* na educação, em geral, e na brasileira, em particular. Como assinalamos, este processo está contaminado por elementos que cerceiam as possibilidades de crítica e de debate, comprometendo a dinâmica do complexo educativo, ameaçando-o em sua própria identidade.

De nosso ponto de vista, reafirmar a relevância da produção do conhecimento e, portanto, da pesquisa, e sua importância para a formação de educadores, seria o contraponto necessário para reverter este processo. Não se está caindo, aqui, no mesmo idealismo do documento do MEC. Sabemos das dificuldades que um país situado na periferia do movimento de acumulação capitalista encontra na definição de políticas autônomas de desenvolvimento científico e tecnológico. Por isso mesmo, trata-se de evitar as armadilhas do conhecimento *light* e de definir com urgência e com lucidez alguns princípios, *hard* talvez, mas comprometidos com a realidade social.

Reconhecer, por exemplo, que a atividade experimental não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência científica, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe o mundo fechado para mudanças e para a intervenção do agir humano. Porém, na medida em que as leis científicas só têm sentido se aplicadas em um mundo aberto (para além do âmbito da imediatez) e intransitivo, sua finalidade é a de compreender as estruturas, forças, poderes, etc. que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles (Duayer et al, 2000).

Bhaskar afirma que a realidade é multidimensional, constituída por três domínios: empírico, efetivo e real. O domínio do empírico abrange nossas impressões, a experiência sensível. O domínio do efetivo compreende o fenômeno em um outro âmbito, o de sua efetiva ocorrência, incluindo os percebidos, os percebíveis, mas não-percebidos, e os impercebíveis. O domínio do real engloba as estruturas, mecanismos, poderes e tendências, que existem quer os conheçamos ou não e são determinantes para a ocorrência dos fenômenos (Bhaskar, 1994). Nessa imagem multi-dimensional, o mundo é composto por coisas extremamente complexas, cujas estruturas estabelecem poderes que, quando acionados por determinados mecanismos, múltiplos e freqüentemente contrapostos, agem na determinação dos fenômenos que podem ser percebidos ou não. Os eventos, portanto, são produto da conjugação desses mecanismos. As tendências são a manifestação da operação possível, mas não necessária, de múltiplos mecanismos. Assim, como assinalam Duayer et al, é uma patente incongruência que a ciência circunscreva-se ao empírico e, simultaneamente, possa produzir leis universais, ou generalizações válidas para além dos sistemas fechados dos experimentos. “Das duas uma, ou a

ciência lida com universais e, portanto, transcende o empírico (mundo fechado da experiência), ou circunscreve-se ao empírico e não pode ser ciência. Para repetir o ditado inglês, *it cannot have it both ways*” (Duayer et al, 2000, p. 15). O ponto nevrálgico está exposto. Essas são as questões que importam na produção do conhecimento.

Não sabemos se é pertinente finalizar um texto acadêmico reprisando o dilema. Primeiramente, a pesquisa científica e a produção de conhecimento, seu “sentido” e sua razão de ser, não podem mais, hoje em dia, fugir de uma complexa situação de crise e questionamentos. Em tal contexto é forte a idéia de uma ciência, um conhecimento da realidade, que se limite a um “em-si” e, por conseguinte, a uma *lighthinização* de sua própria produção. É aí, nesta circunstância, que emerge a proposta de uma destacada separação entre a pesquisa acadêmica, científica, e a pesquisa didática, tal como expressa nas políticas de formação. Recomenda-se remendar, mesmo com fios desgastados, a pesquisa didática, limitada e circunscrita ao empírico. A partir dela, professores e professoras deverão apreender os instrumentos e as atitudes investigativas para poder assim, “bordejar” – e tão somente isto – os conhecimentos científicos, resgatando-os nesta estreita medida, para que junto com a didática sejam transformados em “saberes a ensinar”. Por certo, como lembra a velha canção de Noel Rosa, nada mais do que um “palpite infeliz”!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior) Sindicato Nacional. Proposta para a Universidade Brasileira, junho, 1996.
- BHASKAR, R. *Plato, Etc.: The Problems of Philosophy and their Resolution*. London: Verso, 1994.
- BORGES, J. L. Fumes, o memorioso. In: *Ficções*. Jorge Luis Borges. 5 ed. São Paulo: Globo, 1989.
- BRASIL, Ministério da Educação. Projeto de estruturação do Curso Normal Superior. Brasília, maio, 2000.
- \_\_\_\_\_. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, maio, 2000.
- BURNICHON, M. *Decires*. Córdoba-Argentina: Narvaja, 1997
- DELORS, J. *Educação – um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. S. Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- DUAYER, M. et al. *Dilema da sociedade salarial: realismo ou ceticismo instrumental*. Niterói: UFF/Departamento de Economia, mimeo, 2000.
- GRUPO KRISIS. Manifesto contra o trabalho, *Cadernos do Labor*, nº 2 (Laboratório de Geografia Urbana/ Departamento de Geografia/ Universidade de S. Paulo), 2000.
- GUNN, R. et al (ed.). *Emancipating Marx*. London: Pluto Press, 1995.
- HASSAN, I. *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*. Columbus: Columbus University Press, 1987.
- LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: A reprodução*. Universidade Federal de Alagoas, a partir do texto *La riproduzione*, segundo capítulo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*, Roma: Riunit, 1981. Trad. Sergio Lessa Filho, 1990.
- MARX, K. *Manuscritos de 1844: economia, política y filosofia*. Buenos Aires: Cartago, 1984.
- MCLAREN, P. Introduction, in: Castells, M. et al *Critical Educational in the New Information Age*, New York: Rowman&Littlefield Publishers, 1999.
- MORAES, M. C. M. Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação, *Perspectiva*, CED/UFSC, ano 17, nº 32, 1999.
- MORAES, M. C. M. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos, anos vinte e trinta*. Florianópolis: Editora da UFSC, CED/NUP, Série Teses, nº 5, 2000.

- MORAES, M. C. M. e DUAYER, M. Neopragmatismo: a história como contingência absoluta, *Tempo, Revista do Departamento de História da UFF*, vol. 2, n. 4, dezembro, 1997.
- MORAES, M. C. M. e DUAYER, M. História, estórias: morte do "real" ou derrota do pensamento?, *Perspectiva*, CED/UFSC, ano 16, nº 29, 1998.
- MULLER, M. Exposição e método dialético em O Capital, *Boletim SEAF*, Minas Gerais, nº 2, 1982.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SCHÖN, D. A. *El profesional reflexivo*. Como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.
- SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SILVA, T.T. Manifesto pós-estruturalista para a Educação, Porto Alegre, mimeo, 2000.
- THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria*, ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TORRIGLIA, P. L. *A Democracia neopragmática de Rorty: algumas reflexões não pragmáticas em relação à formação de educadores*. Florianópolis: PPGE/UFSC. Texto apresentado ao III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Porto Alegre, dezembro, 2000.

#### **ABSTRACT:**

*The current epistemological skepticism that in general advocates the triviality of truth and of knowledge, has a growing influence on the outcome of a light way of understanding educational matters. This article sustains a different theoretical stand opposed to the ideas that disintegrate knowledge and the ways of its production – a crucial point for teachers' practice and training. It denounces, moreover, the fallacy that holds the equivalence between production of knowledge and training for transferable skills. The Document prepared by the Brazilian Ministry of Education (2000) proposing policies for the training of teachers for basic education, in our view, is a good example of this subterfuge. Our analysis underlines some of its aspects.*

**Keywords:** *educational policies; epistemological skepticism; teachers training.*

#### **RESUMEN**

*El actual escepticismo epistemológico que, de manera general, anuncia la banalización de la producción del conocimiento y de la verdad, ha incentivado una cierta lightinización del campo educativo. Este artículo se propone contraponer tales ideas de desintegración del conocimiento y sus formas de producción – cuestiones cruciales para la formación de educadores –, reflexiones que priorizan el papel del sujeto y la inteligibilidad del mundo real. Denuncia, además, la armadilla de una falacia que establece la equivalencia entre la producción de conocimiento y la formación de las competencias. El documento presentado por el Ministerio de Educación y que establece las directrices para la formación inicial de profesores de la educación básica en nivel superior (2000), es un buen ejemplo de ese ardil y es en él que identificamos algunos puntos para la crítica que aquí presentamos.*

**Palabras Llaves:** *política educacional, escepticismo epistemológico, formación de profesores.*