
FORMAÇÃO E MUDANÇA: REFLEXÕES COMPARTILHADAS

Ana Lúcia C. Heckert*
Eveline Bertino Algebaile**

RESUMO

Inúmeras discussões sobre formação de professores focalizam, prioritariamente, as ações institucionalizadas dirigidas, implícita ou explicitamente, ao domínio de conteúdos de ensino e à modelagem da ação docente. A possibilidade de situar a formação docente no terreno amplo dos processos de mudança social – ricamente analisados por autores de diferentes perspectivas, como Gramsci e Thompson, Foucault, Deleuze e Negri – evidencia os limites dessa concepção de “formação”, que negligencia aspectos de grande importância analítica para o aprofundamento do tema. Trata-se de aspectos difusos e complexos presentes nas trocas, enfrentamentos e resistências que surgem do convívio com alunos e pais e das interlocuções com os programas dirigidos à ordenação da vida escolar, aspectos que devem ocupar posição de maior destaque nas reflexões e proposições sobre formação docente.

Palavras-chave: formação de professores, educação, mudanças educacionais.

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.

Ítalo Calvino

O filósofo Walter Benjamin (1994) assinalou que a existência de uma memória comum era uma das condições de produção da experiência coletiva. A possibilidade de compartilhar experiências, díspares e heterogêneas, pode funcionar como um mecanismo desestabilizador dos procedimentos intimistas que demarcam a vida cotidiana contemporânea. A existência ensimesmada, que basta a si mesma, torna-se cada vez mais empobrecida, pois não vislumbra a possibilidade de trilhar outras histórias. Comunicar experiências, traçar linhas de uma memória comum não significa a repetição enfadonha do mesmo. Tampouco o estabelecimento de um consenso que deixa sem lugar vozes dissonantes. Compartilhar implica a vivência comum de processos heterogênicos que não buscam ecos, mas polifonia.

Este é o desafio que hoje parece atravessar os processos de formação demarcados por uma racionalidade técnica que, ao ampliar os mecanismos de tutela sobre o trabalho docente, desqualifica o saber-fazer construído no cotidiano e reduz os canais de socialização de experiências diversas.

Este foi também o desafio que marcou a construção deste ensaio de análise dos processos de formação de professores na atualidade: sair de territórios demarcados e conhecidos, próprios das reflexões particulares sobre nossos objetos de estudo, e estabelecer conversas entre contribuições

*Doutoranda em Educação pela UFF. Professora da Faculdade de Psicologia da UFES.

**Doutoranda em Educação pela UFF. Professora da Faculdade de Formação de Professores da Uerj.

distintas. Por isto, partimos de diferentes análises sobre como as mudanças sociais são engendradas para realizarmos o objetivo deste trabalho: problematizar os modos hegemônicos de compreensão do processo de formação docente.

Muitas vezes, por não serem apreendidas e consideradas outras formas de mudança operadas nesses processos – mudanças que, ao menos preliminarmente, se apresentam como de caráter específico, local e descontínuo – age-se como se os processos de formação se resumissem à implantação de políticas educacionais fabricadas na esteira das políticas neoliberais.

Do nosso ponto de vista, o campo da formação docente é constituído por uma rede de atravessamentos institucionais que asseguram contradições e tensões permanentes. Por isto, situamos de modo diferente à compreensão de que são apenas o consenso e a repetição o que habita este campo. Isto não implica em desconhecer os processos de modelagem em curso nos diagnósticos da crise e da falência das formas atuais de formação docente. Tampouco fechar os olhos para o silenciamento das vozes dissidentes, para a homogeneização que as normatizações têm criado e para a destruição dos canais de discussão e debate em torno desta temática. Implica, porém, em lembrar que o confronto com os processos que constituem a formação docente, no momento atual, requer o reconhecimento e a apreensão da complexidade que a constitui.

AS MODULAÇÕES DOS PROCESSOS DE MUDANÇA

As questões apresentadas podem ser vistas como um convite para situarmos as reflexões sobre formação docente em uma discussão ampla sobre processos mais difusos, menos institucionalizados, de formação social. Advertimos que o termo *formação social*, neste artigo, não está referido à idéia de totalidade histórica presente no conceito de “formação econômico-social”, de Marx, mas apenas aos *processos de formação de grupos, classes e relações sociais*. Pois bem: pensamos que nestes *processos de formação social* é possível apreender aspectos e modulações dos *processos de mudança* que nos dariam novas condições de visibilidade sobre o terreno complexo que constitui a formação docente, para além das ações dirigidas pelos programas institucionais, ou seja, aqueles formalizados por meio de medidas legislativas, normatizações e ações realizadas pelos órgãos governamentais responsáveis pelo gerenciamento dos sistemas de ensino.

Faz sentido, então, lembrar que a equivocada discussão sobre o “fim da História” talvez tenha ajudado a reacender, em bases mais profundas, o debate sobre *mudanças sociais*, trazendo novos elementos para que elas sejam pensadas de forma mais complexa. Grosso modo, a idéia do “fim da História” assenta-se numa utilização simbólica do desmonte do socialismo no Leste Europeu como expressão do fim da possibilidade de ações revolucionárias que rompam com a ordem capitalista. O fim do “fantasma socialista” representaria a continuidade permanente do capitalismo, a impossibilidade de formação de conflitos que venham a dar movimentação significativa às sociedades ao longo do tempo. As fragilidades dessa tese não impediram sua rápida difusão e uma adesão que, de tão fácil, acabou evidenciando insuficiências nas formulações que lhes podiam ser contrapostas.

Daí os processos de discussão que recolocaram na pauta do pensamento político e social a interrogação sobre as mudanças: como ocorrem, em que matizes, a partir de que ações e de que sujeitos. Desenha-se, assim, um novo patamar de discussão do tema no qual podemos destacar: (i) a

problematização das ações revolucionárias clássicas como forma exclusiva de transformação;¹ (ii) o conseqüente interesse pela potencialidade transgressora de alguns movimentos sutis do real que ora só se mostram nas longas durações, ora só são apreensíveis em particularidades locais; (iii) a necessidade de abordar o tempo na sua complexidade (com a consideração da coexistência e tensões entre distintas temporalidades) e do espaço (com a valorização das interseções entre diferentes escalas) das ações investigadas; (iv) novas formas de percepção das ações que resultam deste referencial complexo de organização do real; e (v) a problematização das concepções de sujeito e das condições de sua formação, emergência e manifestação.

Esse novo patamar de discussão, porém, não expressa apenas novas (nem sempre tão novas) formulações. Também expressa novas leituras e possibilidades de apropriação de formulações mais antigas, dando visibilidade, nelas, a tensões extremamente ricas e assustadoramente silenciadas. Aspectos relativos à cultura, à heterogeneidade, ao caráter difuso das ações, aos dissensos, aos limites para a formação de coesão e de projetos unificadores, usados fartamente na argumentação sobre a inevitabilidade de adesão à “nova ordem mundial”, passaram a ser tomados em perspectivas opostas, dirigidas exatamente à busca de possibilidades de desmonte da lógica capitalista.

Os primeiros pontos a explorar, nesse terreno de idéias, são os possíveis significados das formulações marxistas para a apreensão da complexidade do poder, do tempo, do espaço e da cultura. Nas tendências que dão ênfase ao momento explosivo revolucionário, o acento da discussão sobre mudanças é posto nas intervenções deliberadas, nos programas de ação racionalmente orientados a fins, nos interesses de classes e grupos claramente definidos, encobrindo a discussão sobre outros aspectos dos processos de mudança: os valores que orientam as ações, as *movimentações*² e persistências, a imprevisibilidade e, conseqüentemente, a impossibilidade do controle absoluto dos processos sociais. Estes aspectos, por não apresentarem os traços de racionalidade e de intencionalidade que se convencionou achar que constituem as mudanças, tendem a não ser considerados na reconstituição dos quadros históricos e de organização societária nos quais se assentam e se tornam mais compreensíveis as mudanças sociais.

Mas são diversos os autores marxistas que fazem um percurso contrário, as obras de Antonio Gramsci e E. P. Thompson podendo ser tomadas como exemplares desse esforço, apresentando possibilidades analíticas instigantes quanto às questões que nos desafiam na atualidade: o norte nas transformações sociais e na possibilidade de projetos que instituem outras hegemonias não só não os impede de mergulhar na heterogeneidade das formações societárias, como de todo parece arrastá-los exatamente para aspectos mais inusitados inscritos em processos de longa duração.

Em Gramsci (1984, 1987 e 2002), a preocupação com a formação de uma vontade coletiva leva a caminhos inquietantes. A valorização analítica dos processos de racionalização e controle da vida social (uma das formas de mudança social) coexiste com a atenção às possibilidades de irrupção das formas de controle usadas pelas elites no poder, deslocando a observação do autor para o

¹Não há, aqui, qualquer questionamento sobre a importância histórica das ações revolucionárias clássicas. Acreditamos, apenas, que elas não esgotam as formas possíveis de transformação social. Sua adoção como um modelo único tende a reduzir nossa capacidade de análise dos processos de mudança e a induzir a ações que, incapazes de ouvir o tempo vivido, acabam por se distanciar das condições possíveis de realização.

²O uso do termo “movimentações” resulta da tentativa de apreensão de alterações em valores, sentimentos, concepções, condutas e ações que compreendemos como constituintes dos complexos processos de mudança da vida social, mas que se diferenciam e, portanto, são irredutíveis às noções de ação organizada e de mudança associadas ao conceito de “movimentos sociais”, mais referido a formações institucionalizadas, ainda que em diferentes níveis e formas.

âmbito da cultura, onde apreende as formas de elaboração e ação das classes subalternas como portadoras de indícios de formas de resistência que podem ser potencializadas.

As interrogações sobre as possibilidades concretas de transformação social, na Itália, levam Gramsci a valorizar o estudo das formas particulares de organização da vida e das relações sociais em diferentes sociedades. Tipos diferentes de sociedade podem apresentar formas diferentes de andamento das ações no tempo, a isto correspondendo diferentes formas e tempos de realização das mudanças.

Esta questão fica bastante clara na comparação, feita por Gramsci, entre sociedades de tipo oriental e sociedades ocidentalizadas. Nas sociedades de tipo oriental – com sistemas rígidos de organização do poder, na forma de Estados absolutistas ou despóticos, e com debilidade de organização das massas – as formas de luta pelo poder seriam do tipo “guerra de movimento”, marcadas pelo choque direto com o Estado. Já as sociedades ocidentalizadas – com maior socialização da participação política, maior complexificação da sociedade civil e menor distanciamento entre sociedade civil e o aparelho coercitivo do Estado – exigiriam estratégias de luta configuradas na “guerra de posições”, conquista gradual de posições de direção da sociedade civil com vistas à consolidação de outra hegemonia (GRAMSCI, 1984).

A noção de *revolução passiva* é uma das que melhor parece sintetizar um conjunto de percepções importantes a esse respeito. Ela é apresentada como uma forma de andamento de processos sociais, típica das sociedades ocidentais, na qual as mudanças aparecerem associadas permanentemente à conservação. Nestes processos, as classes populares apareceriam como elemento só parcialmente ativo, mas a ausência ou incipiência de organização dessas classes não impedem que suas demandas ganhem certa visibilidade e provoquem a reação das classes dominantes que, no entanto, tendem a se manter no controle do processo, conjugando a *restauração* do poder com uma limitada *renovação*, que resulta da incorporação parcial das demandas populares, muitas vezes, de forma instrumental a seus próprios interesses.

É sobre esse ponto de tensão entre conservação e mudança que reside o aspecto que nos interessa: a atenção às possibilidades de coesão não impediu que Gramsci percebesse as formações difusas que a antecedem, constituem e atravessam permanentemente. Os aspectos difusos não constituem momentos estanques, que devem ser, meramente superados. São importantes aspectos da realidade e é como tal que devem ser estudados, compreendidos. Sem um elemento de organização, o elemento difuso, para Gramsci, pode se dispersar e anular “numa poeira impotente”. Mas “cada um desses elementos pode se transformar numa das forças de coesão” (id., ib., p. 26).

Os processos de mudança, nos seus aspectos mais difusos, podem realizar-se a partir de *modificações moleculares* que, ainda que sutis, ou exatamente por isto, tornam-se matrizes de novas modificações que, progressivamente, alteram as composições anteriores de forças, tanto quanto alteram os quadros e formas de pensamento e ação que com elas guardam correspondência. Daí a importância do quadro conceitual que se desdobra da idéia de *revolução passiva* para a compreensão das mudanças sociais: mais que um quadro aplicável ao estudo de processos passados, ele pode se tornar um importante critério de interpretação a ser utilizado na construção de projetos de ação dirigidos à disputa da hegemonia numa longa “guerra de posições” (VIANNA, 1997).

Thompson (1987 e 1998) também valoriza analiticamente certos tipos de ação e movimentação que poderíamos associar às “modificações moleculares” de Gramsci. Para Thompson, essas movimentações são o próprio objeto de estudo e se mostram a partir da idéia de que as formações sociais concretas são processos ativos, que se devem “tanto à ação humana como aos condiciona-

mentos” (1987, p. 9). Trabalhando sobre este ponto de tensão – talvez, como diria Lefebvre (1983, p. 9), nas “ambigüidades da relação social (...): espontaneidade e coações, afetos e dependências, proibições e liberdades” – as formações sociais são apreendidas, por Thompson, nos estudos sobre a classe operária inglesa (1987) e sobre a cultura popular tradicional (1991), como fenômenos históricos, que unificam “uma série de fenômenos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria prima da experiência como na consciência” (1987, p. 9).

Tal como Gramsci, Thompson tem como norte a elaboração de coesões e de projetos que se invistam da tarefa de transformação social, mas a ênfase na dimensão histórica do processo de formação social que investiga o impede de aceitar a classe operária como classe, *a priori*, portadora de uma missão histórica pré-configurada. Daí que sua observação se dirige para o longo processo histórico concreto no qual se realizam determinadas formações sociais às quais correspondem, certamente, mudanças, mas impossíveis de serem previamente determinadas, porque o caráter histórico dessas formações reside, exatamente, no fato de que as mudanças porventura com elas identificadas são indissociáveis do próprio processo em que os sujeitos emergem e se formam nas ações e relações – nas palavras de Thompson, o processo no qual os sujeitos “se fazem”.

A idéia de que cada classe social não preexiste às relações com outras classes (elas “se formam na relação”), capta a formação de grupos, classes e relações sociais como processo objetivo e subjetivo, que inclui aproximações, deslocamentos e diferenciações e cuja centralidade da experiência resulta de sua dimensão coletiva, capaz de dotá-la de historicidade, fazendo com que, às relações presentes, agreguem-se valores, percepções e sentidos construídos mesmo por gerações passadas, “como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas)” (THOMPSON, 1987, p. 10).

Uma questão de interesse, aqui, é exatamente essa idéia de *compartilhamento no tempo* de valores, percepções, sentidos. No seu estudo sobre a formação da classe operária inglesa, Thompson percebe relações entre alguns antagonismos inicialmente “estranhamente amadores e incertos” e outros, posteriores, já vividos de forma coletiva e impessoal, como se alguns indivíduos, num dado momento, estivessem “ensaiando em confrontos curiosamente pessoais o que seriam os embates massivos impessoais do futuro” (id., ib., p. 17). Essa idéia, no nosso entender, nos alerta sobre a importância de valorar, analiticamente, mesmo no presente, ações que, apesar de aparecerem, num primeiro momento, como experiências particulares, podem vir a ser generalizadas para determinados conjuntos de indivíduos e grupos.

Quanto a isto, Thompson enfatiza a importância de que o estudo das transformações não se atenha às alterações de contexto, indicando a importância de flagrar as “tradições persistentes”: as formas de retraimento, os “passos atrás”, podem conter uma grande capacidade de preservação de valores, conceitos, aproximações em torno de valores comuns, formas de conduta que, em situações até muito posteriores no tempo, podem se reavivar, produzindo noções de direitos, aproximações e diferenciações de grande potencial transformador.

De todas essas questões resulta uma compreensão não idealizada da formação dos movimentos sociais: as idéias e atitudes essenciais a essa formação, sob o olhar de Thompson, não são as circunscritas nos percursos supostamente específicos e lineares de cada movimento. Muitas vezes, são as que têm origem em outras esferas – como a religiosa e a literária, por exemplo – e que migram, posteriormente, para a esfera da ação política em formação. Não restritas a esferas específicas, tais idéias e atitudes acabam por conter significações diversas, jamais fechadas e, portanto, incapazes de serem compreendidas, na sua ampla saturação de sentidos, a partir de classificações e valorações estáticas.

Neste mesmo processo de detectar vertentes de análise que se debruçaram sobre a constituição das práticas sociais em suas movimentações, é possível encontrar autores que trabalham com outros referenciais teórico-metodológicos que podem ampliar nossas análises, mas que também se preocuparam com os processos de dominação e sujeição, tematizando as possibilidades de constituição de outros modos de existência que diferem dos já instituídos. Encontramos nos trabalhos de Foucault (1979 e 1985) a compreensão de que a história é belicosa e pode ser analisada a partir das lutas, táticas e estratégias empreendidas por procedimentos anônimos. As mudanças poderiam ser pensadas como imprevisíveis e descontínuas. Isto não quer dizer que sejam desprovidas de sentido e desarticuladas e que não tenham como perspectiva a destruição da lógica capitalista. A mudança de um campo de possibilidades para outro não é resultante, necessariamente, de uma decisão consciente e não se faz de modo deliberado. Quando se anunciam, desnaturalizam e desfamiliarizam a razão de ser do nosso presente e passado. Nenhum processo é compreendido como irreversível, à medida que em todas as redes de exercício do poder há sempre revolta e luta. Entretanto, o que importa não é apenas a luta ou mudança em si, mas os movimentos que produzem, problematizando um estado de coisas instituído. Ou seja, quais perguntas inauguram e que nos obrigam a configurar novos quadros de referência existenciais, políticos, teóricos etc.

O campo teórico-político formulado por Foucault, Deleuze e, hoje, Toni Negri, traz uma análise minuciosa das práticas sociais que possibilitaram certas formas de experiência. Constituídas “por um corpo de discursos e procedimentos, que tem raízes em diferentes lugares e comunidades” (RAJCHMAN, 1987, p. 76), as práticas sociais não são propriedade de um sujeito que teria a capacidade de controlá-las ou defini-las previamente; são anônimas e imprevisíveis.

O projeto de Foucault (1995) era a análise dos modos de fabricação do sujeito e foi neste sentido que investigou as relações de poder, por entender que é no exercício do poder que o sujeito é constituído. A compreensão das relações de poder implicaria em partir da análise das formas de resistência que incitam movimentos e reconfiguram o campo de ação do exercício do poder. As relações de poder não se efetuam apenas do ponto de vista da submissão e repressão; ao contrário, a resistência seria a linha primeira. Sustentam-se não só em procedimentos de dominação, na medida em que se constituem como um exercício que é da ordem da incitação e da produção de realidade.

As linhas de resistência afirmam a insurreição dos saberes desqualificados, hierarquicamente inferiorizados e anônimos, contra as relações de poder constituídas. O que essas linhas teriam em comum? Engendram lutas transversais e seus “objetivos” são os efeitos do poder; são lutas imediatas que criticam instâncias de poder e atacam procedimentos que fragmentam processos coletivos e incitam o intimismo; constituem-se como enfrentamentos que têm como foco modos específicos e singulares de exercício do saber. Em suma, são lutas que incidem contra as formas de dominação, exploração e sujeição.

Do mesmo modo que as relações de poder não podem ser identificadas com um único “lugar” (o Estado ou qualquer outro poder instituído, por exemplo), pois sua procedência é difusa, as linhas de resistência não têm um ponto específico de localização. Poderíamos afirmar que há focos de resistência por toda parte, em todas as malhas da rede de poder. São resistências plurais que se fabricam de modo imprevisível, possível e disseminam-se no tempo e no espaço com potência de produzir rupturas. As fissuras que engendram, deslocam-se, rompendo unidades e forjando novos agrupamentos.

A atenção às análises formuladas por autores que se atém às revoltas anônimas, ou seja, que não são propriedades de um único sujeito, parecem indicar a necessidade de construção de ou-

tros olhares com relação aos processos sociais, mais especificamente às movimentações sociais que anunciam singularidades. Seria possível assinalar, então, que as revoltas anônimas inauguram e inventam outros espaços-tempos. A potência destas revoltas reside no que elas criam e escapam aos saberes e exercício do poder constituídos e dominantes, “acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisa que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar” (DELEUZE, 1992, p. 218).

Acontecimentos que estabelecem mutações subjetivas e alteram os diagramas delineados, não se fazem por decreto. Qualquer situação dada contém um campo de possíveis e os processos instituídos significam apenas uma parte deles que foi atualizada. Mas “as condições para um novo traçado estão dadas, sem que nenhum percurso seja imposto previamente” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 342). Estamos tratando, portanto, com uma análise das práticas sociais que insiste na sua variabilidade e imprevisibilidade.

Embora os processos de resistência possam se dar de forma local, têm a potência de atravessar instituições e organizações interrogando os modos de funcionamento instituídos e fabricando novos sentidos. Cabe ressaltar que a noção de resistência em Foucault não tem o sentido de uma oposição entre forças ou entre termos que se anulam, provocando mudanças num momento posterior. Como os processos de resistência não estão em relação de exterioridade ao exercício de poder, é neste exercício e não fora dele que as forças de resistência se afirmam, inaugurando outros campos de possibilidade de ação. Ou seja, as forças de resistência funcionam como linhas desobedientes que problematizam os princípios de ordenação da vida e não podem ser caracterizadas como subprodutos das relações de poder ou como pólo negativo que se opõe passivamente aos processos de dominação. Configurando as relações de poder como exercício permanente que opera sobre ações, este exercício implica em forças ativas capazes de criar alternativas às formas de existência instituídas. Lutar contra as formas de dominação não implica somente numa luta contra o Estado, pois os mecanismos infinitesimais e sutis de controle precisam ser vislumbrados.

Utilizando as reflexões formuladas por Deleuze, Guattari e Foucault, mas também de Marx e Espinosa, dentre outros, Toni Negri (2000) em sua última publicação com M. Hardt – *O Império* – afirma que foi a acumulação das lutas que transformou as relações sociais e que levou o capitalismo a funcionar de outro modo, reestruturando-se a partir dos anos de 1970. Da mesma forma que a nova ordem imperial se recria continuamente e não possui um centro específico de controle e dominação, os processos de resistência forjam novos modos de funcionamento que são difusos e singulares. Assim, a conjuntura histórico-política em que vivemos está demarcada cada vez mais pela imprevisibilidade. Não é possível prever a seqüência de movimentações sociais, pois estas se fazem como “secuencias que son sempre más breves o más compactas temporalmente y, por ello, cada vez menos controlables” (NEGRI e HARDT, 2000, p. 58).

Deste modo, não é possível mais olhar apenas para os processos instituídos diagnosticando as formas finais que assumem. É necessário perscrutar a ordem e os regimes de produção destes processos, apreendendo-os em sua fabulação/fabricação. De acordo com a retomada que Negri faz de Benjamin (1994, p. 116), diante dos dilemas de nosso tempo a saída não é a nostalgia que paralisa. Ao contrário, estes dilemas nos impelem a traçar novos começos focalizando dinâmicas que se situam na ordem da invisibilidade.

Olhar para os processos que hoje estão instituídos é necessário a fim de dar-mos conta do terreno em que pisamos. Entretanto, é necessário também apreender seus processos de constituição e redimensionar nossas análises relativas ao conteúdo, expressão e forma das lutas políticas.

Muitas vezes, os referenciais que vimos utilizando classificam as novas movimentações sociais como tentativas incipientes, ou pura reação ao ordenamento econômico-social mundial, porque reconhecem tão somente os movimentos que ganham visibilidade. Estes procedimentos de análise correm o risco de enfraquecer a força disruptora das movimentações sociais que se insinuam cotidianamente.

A VARIABILIDADE E A INCERTEZA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

As discussões e análises acerca da problemática da educação brasileira não podem estar dissociadas das análises do funcionamento do capitalismo atual. Esta afirmação conjuga-se à compreensão de que a escola, as práticas pedagógicas, o sentido da escola para os alunos, os modos de organização do trabalho docente e os processos de formação não são objetos naturais. Ao contrário, são práticas sociais e objetos que se constroem historicamente em um campo de forças político, econômico, social.

Portanto, a compreensão dos processos de formação requer um olhar atento para suas imbricações com as profundas transformações que marcam a sociedade contemporânea, lembrando que isto não significa conceber a escola como um reflexo da reestruturação do capitalismo.

As análises críticas, como as de Gentili (1998) e Tiramonti (1997), que se situam no marco da compreensão/problematização da crise da escola contemporânea e, conseqüentemente, dos processos de formação docente, apontam vários aspectos que a constituem: distância entre a escola atual e os novos padrões de desenvolvimento tecnológico; os altos índices de desemprego que poderiam estar desmontando a idéia da escolarização como fator imprescindível à inserção no mercado de trabalho; cortes do orçamento para investimento na educação pública; baixos salários pagos aos profissionais da educação; implantação de formas de gestão autoritárias; privatização da educação; implementação de políticas educacionais produtivistas e submetidas às regras estabelecidas pelo Banco Mundial etc. Aludimos também a outros cenários de análise, como os elaborados por Linhares (2001), que, além de situarem os efeitos perversos das atuais políticas educacionais, chamam atenção para a teia complexa que atravessa a educação contemporânea e a importância de atentarmos para a fecundidade das experiências educacionais que inventam outros processos educativos.

Do ponto de vista da maioria dos gestores do sistema público de ensino, a crise educacional se produz pela associação dos problemas não resolvidas no passado com as necessidades de uma sociedade globalizada. Nessa perspectiva, propagam como componentes da crise da escola pública: mal gerenciamento do sistema de ensino; reduzida otimização dos recursos humanos; altos índices de repetência e evasão em virtude da constituição de uma cultura de fracasso escolar; utilização inadequada de verbas públicas; inexistência de uma política adequada de avaliação do sistema educacional; sub-utilização da capacidade da rede escolar existente; falta de profissionais capacitados; currículos inadequados à realidade do aluno e às necessidades do mercado de trabalho; natureza “anacrônica” da escola e sua incapacidade de incorporar rapidamente novas tecnologias; dentre outros.

É este “diagnóstico”, mas não apenas ele, que tem sido utilizado para justificar as reformas educacionais implantadas em vários Estados brasileiros, no ensino fundamental e médio e também nas universidades públicas. Todavia, vale lembrar que este processo que vivemos não se restringe ao Brasil, embora aqui ele tenha especificidades.

O processo de globalização em expansão tem exigido várias mudanças dos sistemas escolares, sob a justificativa de colocar os diferentes países no mesmo nível das economias de ponta do

mercado internacional. Assim, reformas e inovações no ensino passam a fazer parte do cotidiano de trabalho dos professores em vários países, provocando mudanças fundamentais na atuação docente. Sobre esses processos, são bastante esclarecedoras as análises de Almerindo Janela Afonso (2000), sobre a centralidade da avaliação nas reformas educacionais efetivadas em vários países, bem como os estudos de Hargreaves (2000), que mostram como as mudanças verificadas na Grã-Bretanha e nos EUA fazem parte de um fenômeno global, ocorrendo, com diferenças de metodologias e princípios, no Canadá, Austrália, Nova Zelândia e outros países da OCDE.

No Brasil, várias reformas educacionais vêm sendo implementadas seguindo algumas estratégias já delineadas em alguns países (LINHARES, 2001). Uma das linhas que atravessa as políticas educacionais, hoje, é a efetivação de um padrão de produtividade e avaliação mensurada, principalmente, pelo número de escolarizados e diplomados e modelada por mecanismos de racionalização e controle que vêm utilizando os seguintes procedimentos: 1) planificação dos currículos por meio da criação de parâmetros curriculares nacionais – os PCNs; 2) criação de um sistema nacional de testes estandarizados de avaliação do ensino médio e ensino superior – o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (o “provão”); 3) implantação de sistemas de avaliação de desempenho docente conjugados a gratificações de produtividade docente; 4) redirecionamento da discussão da autonomia escolar dos aspectos político-pedagógicos para os aspectos gerenciais; 5) alteração no processo de formação de professores, tornando-o mais utilitário e menos reflexivo.

É bom lembrar, no entanto (e as discussões sobre mudanças sociais nos instigam nessa direção), que, embora sejam evidentes os novos traços de racionalização e controle dessas reformas, não podemos deixar de relacioná-los a especificidades do caso brasileiro, onde as práticas das elites político-econômicas sempre primaram pela tentativa de anulação e alijamento dos movimentos e de silenciamento de suas lutas por participação na decisão dos rumos das políticas públicas. Temos aqui 500 anos de história de batalhas e enfrentamentos por uma educação pública e democrática e não apenas estatal. Reformas educacionais implementadas do “topo para a base” são procedimentos já naturalizados em nosso território. É preciso ver em que medida esses traços se atualizam, conjugando-se às medidas modernizadoras em curso.

Em linhas gerais, os procedimentos atuais de reorganização do sistema de ensino brasileiro (observáveis em todos os níveis de ensino) estão conjugados às medidas neoliberalizantes governamentais e permeados por práticas autoritárias de gestão. A reforma do Estado brasileiro, particularmente no campo das políticas públicas, tem significado o recrudescimento da ação estatal no financiamento da educação e, ao mesmo tempo, maior controle do Estado na implementação destas políticas. Entretanto, a constituição do Estado Mínimo não significa menor intervenção do Estado na educação.

Chauí (2000), discutindo as concepções de universidade que hoje estão em confronto, afirma que o atendimento cego às necessidades do mercado confere à educação um caráter de mera escolarização. Ou seja, a educação crítica implica na possibilidade de analisar o jogo de forças em luta na sociedade e criar formas de romper com os processos instituídos. “Uma instituição social não se define apenas por sua determinação econômica. Ela se define também pelo conjunto de práticas que realiza como instituição social, e pelo modo como se articula à ação política” (p. 2).

O que vimos ser produzido no Brasil é a institucionalização de um princípio de ação no qual a racionalidade econômica e o atendimento de seus pressupostos são correlatos da eficiência e da qualidade. O pressuposto da flexibilidade, racionalização e descentralização, que demarca os

projetos de reforma, em sua maioria, fortalecem as hierarquias existentes porque se alimentam da burocratização do cotidiano escolar. O tempo gasto (perdido?) no atendimento às normas e leis, muitas vezes sem sentido, empobrece o trabalho pedagógico e o transforma num ritual de repetição-submissão.

Às custas da diminuição dos gastos com a educação e de transformação da máquina de ensino em uma empresa produtiva e “moderna”, para não falar nos acordos com o Banco Mundial, estamos a construir seu empobrecimento como campo público de convivência de formas heterogêneas e díspares. Como o consenso é o ponto de partida e de chegada dessas normatizações, os diferentes interesses e projetos, os modos diversos de trabalhar e aprender correm o risco de serem homogeneizados e silenciados.

O que vem sendo experimentado em diversos lugares do país, onde esta racionalidade empresarial impregna as políticas públicas, é o relato de um grande desgaste para aqueles que atuam nos serviços públicos. Estão cansados, não porque foram convidados a produzir alternativas de trabalho, a construir outros modos de ação, mas sim porque o esperado é a adequação, repetição ou criação de técnicas “sem” história. Todavia, é Saramago (2000, p. 156) que nos lembra que copiar seja, afinal de contas, mais difícil do que criar livremente.

Sob a ótica dos grupos hegemônicos na sociedade, a crise da escola é gerencial e a sua solução é focalizada na descentralização da administração da escola, na participação dos seus usuários, na melhoria do rendimento escolar, na avaliação permanente do trabalho realizado e na produção de processos de formação focalizados na competência técnica. Um dos perigos dessas políticas é intensificar o campo da formação como lugar de consumo de técnicas destituídas de seu processo histórico-político de produção, intensificando os mecanismos de tutela do trabalho e da formação. A perspectiva é intervencionista e, como em toda intervenção, descentralizar, participar, melhorar, avaliar, formar, são ações dirigidas e controladas de fora, pré-configuradas nos seus significados e, portanto, quase impermeáveis às forças que poderiam disputar seus sentidos e transformá-las em ações produtoras de uma realidade escolar mais dinâmica e menos assujeitada.

O capitalismo globalizado requer trabalhadores que tenham condições de abandonar antigas habilidades e saberes para se adaptarem às novas técnicas de trabalho. A “arte” de um certo esquecimento (BAUMAN, 2000) se faz necessária a fim de acompanhar a rapidez das transformações tecnológicas, deixando o corpo em prontidão para começar sempre. Mas a “arte de esquecer”, constituída atualmente, empobrece a possibilidade de compartilharmos experiências porque ela se articula a dispositivos individualizadores, produtores de intimização. Para Bauman, o homem do esquecimento é aquele que coleciona sensações e transita pelo mundo sem se deixar inquietar e estranhar com os embates que o circundam. O aprendizado que é abandonado é aquele referido às produções coletivas, às utopias que perspectivam outras possibilidades de vida que diferem dos modos instituídos hoje. A produção de uma existência ensimesmada (BENJAMIN, 1994, p. 119) obstaculiza a possibilidade de compartilhar experiências. E, para que esta possibilidade seja exercitada, é imprescindível estabelecer “espaços comuns”. Cabe ressaltar, entretanto, que “comum” não tem o sentido de homogêneo, idêntico e igual. O espaço do que é comum não é o lugar nivelador de diferenças individuais, mas território do diverso e da heterogênese.

As reflexões acerca das mudanças sociais que vislumbramos no início deste trabalho, a partir dos diversos autores com os quais trabalhamos, permite-nos olhar para a contemporaneidade e problematizar as análises fatalistas vigentes. Os defensores da concepção de que vivemos um tempo onde as utopias não têm mais lugar, postulam que os movimentos de massa chegaram ao fim e que

a história demonstra a força e o triunfo do capitalismo. Ou ainda, que as configurações atuais do capitalismo são inevitáveis.

Abordar as mudanças sociais apreendendo as movimentações que as engendram, possibilita-nos estranhar o nosso presente e passado, marcar singularidades e possibilidades que foram silenciadas. Trata-se de pensar o presente como terreno de outros possíveis, como porosidade aberta à construção de outras formas/configurações.

Não partilhamos da idéia de que o mundo está em ruínas e será o esforço do pensamento, exclusivamente, que irá dar-lhe outros rumos, outros destinos. Lutas e enfrentamentos se fazem cotidianamente, em contraposição aos decretos gerais de fim das utopias e movimentos sociais. Os elementos destacados, neste trabalho, referentes aos projetos de reforma da educação, têm o sentido de situar o cenário sociopolítico que demarca os processos de formação. Insistimos, entretanto, que delinear essas formas instituídas não é suficiente para abarcar a complexidade que atravessa os processos de formação. Há uma rede invisível operando neste terreno, que muitas vezes não é tematizada porque não conseguimos focalizá-la com as ferramentas que se convencionou serem próprias da análise dos processos institucionalizados.

Os processos de formação são constituídos por uma rede de práticas sociais e não se atém apenas à forma escolar institucionalizada. Não resultam, portanto, apenas dos programas educativos de que são objetos, ou das normatizações do fazer escolar que, ao delimitar o tempo, o espaço e o conteúdo das ações, podem imprimir certos valores e concepções que acabam por se automatizar e dirigir seus modos de agir e de pensar. No sentido dado por Thompson, em certa medida, também nos fazemos, e esse fazer-se, queiramos ou não, se dará, como lembra Calvino (1990, p. 150), no “inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos”. Com isso queremos afirmar que nas lutas e nas movimentações cotidianas – mas também na forma escolar – engendram-se processos de formação atravessados pela variabilidade e imprevisibilidade, que são aspectos inevitáveis na realização da vida e, como tais, precisam ser também desejados e assumidos como produtores do real. As lutas cotidianas constituem-se também como movimentações sociais que operam fissuras nos processos estabelecidos e têm a potência de inaugurar outros espaços-tempo e sentidos diversos para a formação.

As movimentações de que falamos, então, não são apenas elementos necessários de serem considerados na análise dos processos de formação docente. São elementos fundamentais também na elaboração de qualquer proposição de formação docente que não conceba o professor como um mero executor qualificado de tarefas pré-figuradas. As inúmeras formas de relação com o conhecimento e com o trabalho, que podem e devem ter lugar na escola, exigem a criação de campos de autonomia em que a variabilidade e imprevisibilidade, que os constitui, desafiem e contem a favor da apropriação coletiva das formas de produção do trabalho e da vida. Certamente, na problematização das concepções de formação docente, está em jogo uma disputa dos seus sentidos, na qual torna-se cada vez mais necessário afirmar, inclusive numa perspectiva ético-política, que os processos de formação são irredutíveis às ações unilaterais que se realizam a partir da tutela e do enquadramento do outro a um querer que lhe é completamente estranho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
ALLIEZ, E. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

-
- BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas. 1 v.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHAUÍ, M. Resistir às determinações do mercado, em busca da autonomia do saber. *Revista Adusp*, dez. 2000.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. I v.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 5 v.
- _____. *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. Rio de Janeiro: McGrawhill, 2000.
- LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LINHARES, Célia Frazão (org.) *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEGRI, T.; HARDT, M. *Império*. Tradução de Eduardo Sadier. Disponível em: <<http://www.groups.yahoo.com/group/toninegri>>. Acesso em 12/2000.
- RAJCHMAN, J. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *A formação da classe operária inglesa – a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TIRAMONTI, G. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 23, n. 1 e 2, jan.-dez. 1997.
- VIANNA, Luiz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: IUPERJ/Revan, 1997.
- ZOURABICHVILI, F. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política). In: ALLIEZ, E. (Org.) *Gilles Deleuze, uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000.

RESUMEN

Imnumeras discusiones sobre formación de profesores enfocan, prioritariamente, las acciones institucionalizadas dirigidas, implícita o explícitamente, al dominio de contenidos de enseñanza y al modelo de la acción docente. La posibilidad de situar la formación docente en el amplio campo de los procesos de cambio social – ricamente analizados por autores de diferentes perspectivas, como Gramsci y Thompson, Foucault, Deleuze y Negri – evidencia los límites de esa concepción de “formación”, que negligencia aspectos de gran importancia analítica para el profundizamiento del tema. Se trata de aspectos difusos y complejos presentes en los intercambios, enfrentamientos y resistencias que surgen del convivio con alumnos y padres y de las interlocuciones con los programas dirigidos a la ordenación de la vida escolar, aspectos que deben ocupar posición de mayor relieve en las reflexiones y proposiciones sobre formación docente.

Palabras-clave: *formación de profesores, educación, transformaciones educacionales.*

ABSTRACT

Several discussions about teacher's formations focus, priority, the institutional droved actions, implicit or explicitly, to the command of the instruction contents and the teacher actions modeling. The possibility to situate the teacher formation in a broad field of the social changes processes – richness analyzed by authors of dif-

ferent perspectives, such as Gramsci and Thompson, Foucault, Deleuze and Negri – show up the limits of this conception of the “formation”, which neglect some aspects of great analytical importance to go deeper into the theme. It is a question of diffuse and complex aspects in the exchanges, facing and resistance that’s arise from the association with students and parents and interlocutors with drive programs which ordering the school life, aspects that should occupy position of greater prominence in the reflection and proposition of the teacher formation.

Keywords: *teacher formations, education, educational changes..*