

Formação do ser social: o papel do professor e as políticas para sua formação no quadro do capitalismo mundializado

Sonia Regina Landini

Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

e-mail: sonialandini@ig.com.br; soreglan@globo.com

Resumo

No complexo social os valores e as características culturais, produzidos na prática social, expressam a direção a ser dada à formação tendo em vista os processos de reprodução do ser social. No caso do capitalismo, o elemento fundante das relações sociais é a economia, de tempo e na produção de mais-valia. No desenvolvimento cotidiano de suas atividades, os homens, ao buscarem a realização de si mesmos enquanto membros de uma sociedade, reagem às formas exploratórias que retiram dos Sujeitos a plena possibilidade de realização. No caso da formação de professores, a tendência de formação de um profissional capaz de lidar com situações singulares. No entanto, a singularidade deve ser compreendida a partir de sua relação com a totalidade social. O desafio que se coloca parece concentrar-se no resgate das mediações, dos mecanismos de incorporação e nos de resistência e negação, presentes no cotidiano .

Palavras-chave

Formação; prática social; formação de professores.

Abstract

In the social complex values and cultural characteristics, produced in social practice, express the direction to be given to the formation of the social being, in view of the processes of reproduction of the social being. In the case of capitalism, the most important element of social relations is the economy of time and in the production of surplus-value. In the daily development of their activities, men, when searching for their own fulfilment as members of a society, reacting to forms of exploitation that remove from Citizens the full possibility of accomplishment. In the case of teacher training, the trend of training a professional capable of dealing with singular situations. However, the singularity must be understood from its relationship with the social totality. The challenge seems to be concentrated on the redeeming of mediations, of mechanisms of incorporation, as well as mechanisms of daily resistance and negation.

Key words

Training; social practice; teacher training.

Um dos grandes desafios educacionais no quadro do capitalismo mundializado diz respeito à formação dos sujeitos e sua capacidade de inserção social. Frente às transformações ocorridas nos processos produtivos e nos padrões de gestão da produção e do trabalho, a educação ocupa papel central. As demandas societárias colocam em evidência o domínio de habilidades e o desenvolvimento de competências capazes de permitir aos indivíduos o manejo das informações e dos processos informatizados, bem como estabelecer uma eficaz capacidade comunicacional.

Sabemos, no entanto, que para o adequado trato da informação e do conhecimento são necessários saberes que expressem a cultura em sua concreticidade, ou seja, que a sociabilidade humana, base para uma educação que supere o domínio de saberes instrumentais, possibilitando a tomada de consciência da realidade concreta e a busca de alternativas que possam contribuir para a superação de condições de vida e de trabalho.

Dessa perspectiva, temos que ao professor é proposta uma ação que tenha como meta o desenvolvimento de habilidades e competências que sejam facilitadoras no processo de aprendizagem, o que, ao nosso ver, requer uma análise crítica acerca de quais sejam estas competências e habilidades e que tipo de Sujeito focalizam, sem o que estaríamos apenas reproduzindo as condições sociais postas.

Portanto, o papel do professor, foco central desta análise, precisa ser compreendido a partir da racionalidade contraditória posta socialmente e historicamente

constituída, na qual a reprodução da vida humana se expressa na forma de uma objetivação estranhada, alienada, tendo em vista a separação entre o trabalhador – produtor de riqueza – e produto do trabalho. O professor, neste complexo, necessita dominar não apenas os conhecimentos científicos específicos, mas compreender a dinâmica contraditória das relações entre sociabilidade e formação. Dito de outra maneira, o professor precisa compreender as determinações históricas que unem os indivíduos e que regem a forma de reprodução social, dado que a educação

... consiste em torná-los [os homens] aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que apresentar-se-ão mais tarde em suas vidas. (...) Toda sociedade reclama dos próprios membros uma dada massa de conhecimentos e habilidades, comportamentos, etc.; conteúdo, método, duração da educação em sentido estrito são conseqüências das necessidades sociais assim surgidas (Lukács, 1981, p. XXII-XXIII).

Para compreender o papel do professor neste contexto focaremos a seguir as bases para o

entendimento da educação como expressão da cultura e como intrinsecamente ligada à reprodução social.

Formação, reprodução e cultura

No complexo social os valores e as características culturais, produzidos na prática social, expressam a direção a ser dada à formação tendo em vista os processos de reprodução do ser social. No caso do capitalismo, o elemento fundante das rela-

ções sociais é a economia, centrada nos processos de troca, na economia de tempo e na produção de mais-valia.

A reprodução das relações capitalistas passa por um inúmero conjunto de mecanismos- desde os biológicos até os mais complexos contratos sociais-, entre os quais está a educação.

Para compreender a educação temos, portanto, que compreender, em um primeiro plano, o complexo social, tomar conhecimento das condições concretas que fundam os mecanismos de reprodução social.

Sabemos que a ação dos homens tem como ponto de partida a manutenção da vida. A primeira ação humana consiste em tal fato e se mantém por toda a existência do gênero humano. A prioridade biológica do homem é base para toda e qualquer atividade econômica. Na busca para satisfação desta premissa o gênero humano se desenvolve. Tomando a natureza como "...meio imediato de vida e como instrumento de sua atividade vital..." (Marx, 1993, p. 163-164) o homem busca as melhores alternativas para atingir melhores resultados e satisfazer suas necessidades. Neste processo está contida a relação com outros homens. Portanto, a condição de produtor de valores de uso, base para a existência do homem, contém em si a expressão mediadora entre homem- natureza (incluindo a relação homem- homem, ou seja, o aspecto social). Esta mediação é o que denominamos trabalho.

Por meio do trabalho o homem satisfaz suas necessidades, constrói uma relação intrínseca com outros homens, modificando a si e a realidade ao seu redor. No

curso do desenvolvimento histórico, os homens se tornam cada vez mais sociais, interagindo de modo a obter melhores condições para satisfazer suas necessidades. Dito de outra forma, o homem é expressão da relação entre sua singularidade e sua condição de gênero humano.

A realidade, cada vez mais social, se coloca na forma de uma gama imensa de possibilidades e alternativas, apresentando-se de modo cada vez mais complexo. A reprodução humana diz respeito, deste modo, à reprodução social, à singularidade e à genericidade.

Estão presentes nesse conjunto, é preciso observar, tanto a capacidade cognoscente do sujeito, quanto a objetividade social, ou seja, há uma unicidade e, ao mesmo tempo, um distanciamento entre sujeito e objeto. No contato entre sujeito e objetividade a consciência tem papel de mediação, captando a realidade social, e atuando sobre o sujeito e sobre esta mesma realidade.

A consciência não pode ser reduzida a uma dimensão psicológica e individual, existente *per se*, menos ainda como tão somente gnosiológica (...). Mas como ser social, ela participa do processo social tornando-se um *médium* do movimento, um *médium* da história, que para além de adensar a dimensão gnosiológica, não negando a razão, nem uma teoria do conhecimento da realidade, (...) sofre alterações qualitativas originárias do fato social, ao mesmo tempo, interfere no fato social, modificando-o, segunda a linha de desenvolvimento, sempre contraditória, do complexo social (Silva Jr. e González, 2001, p. 108).

Nesse processo, a formação humana se constitui. Tendo em vista a racionalidade

dade objetiva, de uma dada sociedade, em um dado momento histórico, o homem se reafirma como ser social, atuando no desenvolvimento de sua humanidade enquanto singular e enquanto gênero humano por meio do trabalho, ou seja, por meio de sua prática social. Aqui se processa um movimento de transformação tanto na esfera do sujeito singular, quanto na esfera social. Portanto "...o trabalho é a mediação fundante da distinção, e concomitante articulação, entre as esferas da subjetividade e objetividade" (Lessa, 1997, p. 93).

Quanto mais a divisão do trabalho se opera, mais evidente se torna a ação dos homens no sentido de impelir outros homens a agirem em determinada direção. Ocorre que, na complexidade própria ao desenvolvimento do gênero humano, as formas por meio das quais o homem satisfaz suas necessidades se transformam.

No capitalismo, o valor econômico assume preponderância, sendo que os processos relacionados à produção e à reprodução do capital estão vinculados à contraditória forma entre realização e não realização, entre o domínio da natureza e a dominação de si mesmo por outro homem, contraditório esta posta na totalidade social.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto maior a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens que produz. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias, produz-se também a si e ao trabalhador como

uma *mercadoria* e, justamente na mesma proporção que produz bens (Marx, 1993, p. 159; grifos do autor).

Esta condição nos coloca frente a um mecanismo no qual a racionalidade centrada na mercadoria e, portanto, no trabalho abstrato, produtor de mais-valia, impele e impulsiona os homens a agirem de modo a reproduzirem as condições de domínio de uns sobre os outros. Esta condição, posta no plano da imediatividade, se apresenta nos diversos planos da sociedade, buscando tornar hegemônica a condição de produção e intercâmbio de mercadorias, sem que se explicita o fato de ser a própria força de trabalho uma mercadoria, então trocada por um salário. Entre as esferas ideológicas está a educação institucionalizada, que tende a operar na imediatividade, reproduzindo os valores postos socialmente.

É preciso, no entanto, considerar esta relação em sua natureza conflituosa. A produção de mercadorias, no capitalismo, se apresenta na forma de contradição entre a dimensão humana em sua relação com a natureza, transformando-a, e a dimensão social, em que se impõe o distanciamento do homem com relação ao objeto, com o processo e com o produto de seu trabalho. Esta contradição, entre realização e não realização, opera de modo a gerar no ser social conflitos e insatisfações.

Na prática social dos sujeitos, os quais vivenciam estas contradições e conflitos, estão presentes os valores e as características culturais que expressam estas relações contraditórias. Se, por um lado expressam a forma fetichizada do trabalho, por

outro, também expressam sua forma original –produtor de valores de uso–, operando um duplo movimento: realização – não realização; humanização – desumanização. Este é o *locus* da cultura e também da educação. Dito de forma diferente, a cultura e a educação expressam as contradições de classe e, por conseguinte, as mediações, as formas por meio das quais os indivíduos agem e reagem frente às contradições.

As mediações são, portanto, o ponto nodal das análises a serem feitas no campo da educação e da formação humana, sem as quais operaremos no plano da imediatividade, reproduzindo as condições excludentes e dicotômicas postas na sociedade de classes.

Mediação: categoria- chave na pesquisa em educação e na compreensão da formação

Para melhor compreender o processo de formação, recorreremos a Lukács (1981a, p. 53-56) para quem, no trabalho humano está presente o domínio do homem sobre si mesmo.

... o trabalhador é obrigado a dominar conscientemente seus afetos. Num determinado momento ele pode estar cansado, mas se uma interrupção for nociva para o trabalho ele continuará.(...) Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho neste sentido das formas mais evoluídas da práxis social. (...) Nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social se destaca mais acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância - mas somente em última instância - mediar a produção de valores de uso. (...) As posições teleológicas

que aqui se verificam têm, na realidade, um peso secundário com relação ao trabalho imediato; deve ter havido uma posição teleológica anterior que determinou o caráter, o papel, a função, etc. das posições singulares concretas e reais cujo objetivo é um objeto natural. Deste modo, o objeto desta finalidade secundária já não é um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano...

Com esta observação, Lukács está distinguindo as posições teleológicas primárias -o domínio dos homens sobre a natureza e de si mesmo- das posições teleológicas secundárias -o domínio dos homens sobre si enquanto gênero, em que a posição teleológica visa à atuação sobre a natureza mediada por outros sujeitos, tendo por objetivo a mudança da consciência do outro.

Tomando a educação capitalista, sabemos que esta se coloca no centro da dualidade estrutural que marca a própria sociedade capitalista: a inclusão/exclusão social, tendo como seu principal eixo a divisão do trabalho e a condição de classe. Portanto, a definição do universal nos leva a considerar a dualidade estrutural da sociedade capitalista. Neste quadro, os aspectos singulares a serem tratados devem refletir a tipicidade do universal, a particularidade. Aqui, estamos nos referindo ao fato de que, na sociedade capitalista, não é possível analisarmos os complexos e a dinâmica social sem ter em mente a premissa básica do capitalismo: a acumulação de capital mediante a exploração do trabalho vivo. A singularidade não pode estar descolada da universalidade, evitando-se abstrair de tal modo a análise das condições singulares para que o resultado de nossa

análise não se torne uma abstração. Não estamos omitindo aqui as características como gênero, raça, religião, etc., apenas salientando que, tendo em vista a estrutura de classes da sociedade capitalista, não é possível analisar tais aspectos sem a compreensão da totalidade social.

A formação, no quadro do capitalismo, tem como fundamentos, portanto, aspectos postos pela elite dominante, na direção hegemônica dos pressupostos que levem à manutenção da ordem vigente, bem como aspectos característicos de uma parcela da população que busca a consecução de seus interesses os quais diferem dos da elite dominante. Esta dupla condição, repleta de conflitos e contradições, põe em movimento as tensões entre alienação e realização.

O caráter ideológico da educação e da formação se revela nas proposições que visam à reprodução das condições sociais vigentes, tendo em vista as transformações relativas ao modo de produção capitalista e as necessidades de readequação da qualificação profissional, dos valores e da moral. "A função e a importância histórica da ideologia (...) [contém em si] o tipo e o sentido da sua ação sobre aquelas tendências que o desenvolvimento das forças produtivas colocou na ordem do dia" (Lukács, 1981, p. 35).

É preciso considerar que, no desenvolvimento cotidiano de suas atividades, os homens, ao buscarem a realização de si mesmos enquanto membros de uma sociedade, reagem às formas exploratórias que retiram dos Sujeitos a plena possibilidade de realização. Este é um mecanismo que não se expressa de modo explícito, especial-

mente pensando nos mecanismos ideológicos postos na sociedade de classe. Se revelam por meio de uma série de aspectos, mais ou menos compreensíveis e explícitos¹, tais como descontentamento com relação ao trabalho, mecanismos de negação inconscientes (ausências no trabalho, doenças, uso de drogas, etc.), até aqueles organizados e tomados como reivindicações de classe, tais como as greves, paralisações, etc.

Estas características revelam, ao nosso ver, o conflito inerente à realização x alienação/estranhamento, na medida em que processo e produto do trabalho não pertencem ao trabalhador.

Nessa perspectiva, o campo da política tem caráter central. Marx e Lênin, conforme relembra Lukács, contribuem para a compreensão de seu significado

... Marx, caracteriza uma verdadeira luta de classes, uma genuína consciência de classe proletária, somente onde venha à luz conscientemente a prioridade do político. Para tal propósito, generalizando e desenvolvendo o Manifesto Comunista, ele diz: "A consciência política de classe pode ser trazida ao operário somente do exterior, isto é, do exterior da luta econômica, do exterior da esfera das relações entre operários e patrões. O único campo do qual é possível atingir esta consciência é o campo das relações de todas as classes e de todos os estratos da população com o Estado e com o governo, o campo das relações recíprocas de todas as classes"² (38) (...). O fator subjetivo da história só pode desenvolver toda a potência peculiar para combater nos conflitos quando, de um lado, o simples descontentamento imediato pelas condições sociais dadas, a oposição contra elas, se eleva também no

plano teórico à negação da totalidade delas e, de outro, este fundamento não permanece como mera crítica da totalidade do existente, mas está também em condições de transformar em práxis os conhecimentos assim extraídos, ou seja, de elevar o conhecimento teórico à potência prática da ideologia. O jovem Marx descreve este processo com força e plasticidade na sua crítica da filosofia hegeliana do direito: "A arma da crítica não pode certamente substituir a crítica das armas, a força material deve ser abatida pela força material, mas também a teoria se torna uma força material tão logo que se apodera das massas. A teoria é capaz de apoderar-se das massas tão logo demonstra ad hominem, e ela demonstra ad hominem, tão logo se torne radical. Ser radical quer dizer tomar as coisas pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem"³ (41) (Lukács, 1981, p. 35-36; grifos do autor).

Esta citação nos traz a questão da necessidade de estarem associadas: a luta da classe trabalhadora no interior do processo produtivo, e a relação, dialeticamente constituída, com as demais esferas da vida humana. Dito de maneira diferente, a luta e a compreensão de sua dimensão não podem estar descoladas. É aqui que a ciência deve ter definido seu papel, estimulando a compreensão acerca da realidade e compondo as estratégias de transformação social.

Deste modo, a racionalidade científica é fundamental para que as decisões, estratégias, alternativas, etc. sejam tomadas a partir do nexos dialético entre teoria e prática social. A formação humana não pode prescindir deste pressuposto, sem o que assumiríamos como princípio o voluntarismo utilitarista.

Ao tratarmos da formação, expandimos, assim, a compreensão de seu significado para uma dimensão que extrapola a institucionalização, considerando o campo da cultura como o campo em que a formação humana se processa. No entanto, dado o grau de institucionalização dos processos formativos postos pela complexidade social, é necessário que incorporemos a matriz teórico-metodológica até aqui exposta para analisarmos o campo específico da formação que se processa na escola, tomando-a aqui em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

Particularmente, nos interessa aqui analisar o campo da formação de professores, dado o papel do professor nos processos de formação da classe trabalhadora e as futuras vivências dos mesmos no contexto social contemporâneo.

A formação de professores no quadro da mundialização do capital

As demandas educacionais postas pela re-configuração societária, tendo em vista as transformações necessárias à sobrevivência do modo de produção capitalista, podem ser sinteticamente caracterizadas pelo aumento de escolaridade, aumento de qualificação de uma parcela da classe trabalhadora, em especial no que se refere ao domínio de habilidades comportamentais e comunicacionais, associadas aos conhecimentos técnico-científicos. Neste sentido, à escola cabe preparar os alunos para a empregabilidade, ou seja, a escola deve preparar trabalhadores para o enfrentamento de um mercado de trabalho restrito,

cujo número de “selecionados” é menor que a oferta de trabalhadores.

Nesse âmbito de análise, devemos considerar, portanto, que à escola está destinado o preparo para a diversidade, para a auto-responsabilidade, para a solidariedade e, ao mesmo tempo, o preparo para o domínio de habilidades e competências (tais como realizar cálculos básicos, ler, escrever, comunicar-se, dominar novas linguagens tendo em vista os recursos próprios à tecnologia da informação).

Nesse escopo, a centralidade da educação básica é postulada por organismos multilaterais (FMI, BIRD, UNESCO, CEPAL, etc.) com o intuito de desenvolver a capacidade competitiva do país, visando preparar trabalhadores e consumidores, tendo em vista a diversidade de condições sociais.

Para que esse processo se efetive, entre as preocupações evidenciadas por esses organismos, está a preparação de professores, tornando-os aptos para o enfrentamento das precárias condições sociais postas e vivenciadas na sala de aula, o que requer o domínio de habilidades e competências capazes de garantir a resolução de problemas postos pela diversidade de condições, tanto sociais, como culturais.

A partir dessa ótica, as políticas educacionais brasileiras, acordando com as orientações desses organismos, têm enfatizado a necessidade de desenvolvimento de competências, tanto na formação em geral, como na formação de professores.

Por competências entende-se a capacidade de resolver problemas postos pela vida cotidiana, tornando-se capaz de buscar por conta própria estas soluções. Trata-

se do aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser⁴.

Se, à primeira impressão nos pode parecer uma idéia construtiva e progressista, ao refletirmos sobre o Sujeito dessa formação podemos identificar uma tendência fortemente utilitarista, dotando os indivíduos de capacidades necessárias ao sistema, possibilitando sua adequação à lógica de mercado, sem a consciência da lógica subjacente à dinâmica de mercado e aos seus fundamentos.

No campo da formação de professores podemos identificar tal perspectiva ao analisarmos a tendência de formar para a prática, tendência esta presente na legislação, nas diretrizes curriculares, etc.

O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para as quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas.

(...) É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas, qualquer que seja sua natureza (BRASILMEC, maio de 2000, p. 36).

Podemos identificar, na citação acima, a tendência de formação de um profissional capaz de lidar com situações singulares, o que pode se apresentar como um aspecto positivo, considerando-se a diversidade de condições e situações vivenciadas pelo professor. No entanto, a singularidade deve ser compreendida a partir de sua relação com a totalidade social. Para tanto, é necessária uma formação com uma sólida base teórica, consolidada por meio de pesquisa e de método científico de análise da realidade. Percebemos que as orientações e diretrizes para a formação de pro-

fessores acabam por considerar a construção do conhecimento tendo em vista a realidade prática. Vejamos nas diretrizes o que é fruto de preocupação:

...a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (BRASILMEC, maio de 2000, p. 45; grifo nosso).

Esta abordagem nos leva à reflexão sobre o papel da teoria nas concepções de educação vigentes nas diretrizes de formação de professores. Trata-se, ao nosso ver, de defender que, mais importante que a teoria, a prática é o elemento norteador da formação do professor.

Tal concepção se afasta da possibilidade de integração dialética entre teoria e prática, entre universal e singular.

Sabemos, no entanto, que esta concepção faz parte de uma orientação própria aos mecanismos de adequação entre formação e mercado, inerentes aos processos de formação propostos pelo Estado neoliberal e pelos interesses do capital.

É fato que

No Brasil, a aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; a 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 –, instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo (...). Este universo afronta os professores universitários, transformados que foram em agentes da extensão – agora concebida como oferta de serviços a preços de mercado –, em detrimento da produção da pesquisa e do conhecimento (Moraes, 2001, p. 4).

Neste campo, a formação valoriza indivíduos produtivos, adequados às necessidades de mercado, o que requer a disseminação de valores ligados às múltiplas condições de vida- de trabalho, de culturas, etc., sem que sejam evidenciadas as condições estruturais da sociedade nos quais se inserem

Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais, ou de grupos. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar “democrático”, no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas “múltiplas identidades sociais”. Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes – hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações –, de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais. Definidas no campo da cultura é neste lugar que a construção das várias identidades encontra sua base e sua sustentação. Entram em cena os “atores”, saem dela os “sujeitos” (Moraes, 2001, p. 8).

Dentro desta ótica, Moraes (2001, p. 2) ressalta ainda que

"A celebração do "fim da teoria" – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva"⁵ – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999:468). Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

A desvalorização da teoria implica a desvalorização da possibilidade efetivamente reflexiva, tendo em vista que a reflexão tomada pela ótica da prática, sem conexão dialética com a totalidade social, possibilita a tomada de decisões superficiais, imediatistas, sem a real criticidade.

Considerações finais

A tônica dada à formação de professores traz consigo um indicativo de que o fragmento, as micro-relações, a singularidade, a diversidade constituem a complexidade social. Por esta ótica, se oculta a compreensão dos fundamentos da sociedade mundializada.

No entanto, apesar da difícil tarefa de superar as condições em que "...só há campo para o ceticismo e o cínico descompromisso ético que tudo nivela sob o argumento esperto de um pseudo-realismo" (Moraes, 2001, p. 11), acreditamos que a insistente atuação no campo da pesquisa, do ensino e de nossas práticas sociais,

mantendo acesa a preocupação metodológica que possa proporcionar a indagação e a reflexão sobre as mediações entre singular e universal, tomando como central a historicidade da ação humana na direção da realização e liberdade, poderá exercer o papel de crítica e provocar debates, discussões e a incursão de novos pesquisadores-professores no campo da investigação científica.

O desafio colocado parece se concentrar no resgate das mediações, dos mecanismos de incorporação e nos de resistência e negação, presentes no cotidiano dos professores. Neste sentido, a denúncia do caráter normatizador das políticas de formação de professores requer a investigação sobre a prática escolar, as construções postas na escola, tendo em vista que a escola apresenta um espaço de confluência de interesses, o que compreendemos como um espaço privilegiado na construção de um pacto social no qual estão contidas as relações Estado-classe, construídas cotidianamente, em que se incluem os mecanismos de controle, de consenso, bem como os mecanismos de "negação" de concepções e proposições (Rockwell & Ezpeleta, 1985).

Para apanhar estas construções tornam-se necessárias categorias específicas para a análise do cotidiano escolar, tendo em vista a história de cada instituição. Ou seja, trata-se de investigar como os sujeitos se relacionam com os conteúdos e práticas postos pelas políticas sociais, tendo em vista as condições da escola em sua particularidade. Ainda, de que maneira as políticas, vistas pela ótica do controle por parte do Estado, são incorporadas ou não pelos su-

jeitos no interior da escola. Para tanto, a escola precisa ser analisada em sua particularidade, colocando-nos diante da necessidade de historicizar a instituição. A contribuição de Rockwell & Ezpeleta (1985, p. 202), neste sentido, nos põe frente ao fato de que "...reconstruir esa história es simultaneamente conocer la concepción que guardan de ella los sujetos que la recuerdan".

Nesse sentido, a integração das micro relações, das práticas particulares e suas continuidades, rupturas, etc., podem ser resgatadas.

O recorte do cotidiano, para o qual o sujeito particular é o referente significativo, define um primeiro nível analítico, possível, das atividades observáveis em qualquer contexto social.

(...) [não se trata de] conhecer, em forma individual, as múltiplas vivências na escola. Ao integrar o cotidiano como um nível analítico do escolar, admitimos a possibilidade de aproximar-nos, de modo geral, da existência material da escola e revelar o âmbito preciso em que os sujeitos particulares envolvidos em educação experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar (Rockwell & Ezpeleta, 1985, p. 114-115).

Trata-se de captar a tipicidade do sujeito na totalidade e tipicidade da totalidade no sujeito. Neste sentido, adentramos o terreno da cultura escolar, compreendida pela construção histórica das práticas cotidianas, revelando as possíveis incorporações ou as possíveis resistências frente à institucionalização da formação posta pelas reformas educacionais, a partir de uma investigação que tenha como referência a concreticidade das relações postas no interior da escola.

Notas:

¹ Resgatamos aqui as afirmações de Heller: "Hemos afirmado que la vida cotidiana *en su conjunto* es un objetivarse. Como tal se mueve a un determinado nivel; este nivel esta constituido por aquel cierto 'mundo', es decir, por el ambiente en el cual el hombre nace y que él ha 'aprendido' a mover y en el que ha à prendido a moverse; (...) Si uno está insatisfecho del sistema de distribución y expresa su insatisfacción diciendo que el sistema es injusto, el nivel de esta objetivación está representado por la distribución y además por los juicios, usos, prejuicios, etcétera a que ella se refieren. Puede suceder que sus palabras caigan en un terreno fértil (...) Puede suceder que de este modo la distribución sea transformada o modificada. (...) Puede suceder que la palabra 'injusticia' no encuentre ningún eco." (HELLER, 1994, p. 97)

² (38) V. I. Lénin, *Sämtliche Werke*, IV, 2, cit., pp.216-217 – trad. it. di. L. Amadesi, *Che fare?*, in V.I. Lénin, *Opere Complete*, V, Roma, Ed. Riuniti, 1958, pp.389-390) LÉNIN, V. I. *Sämtliche Werke*, IV, 2, cit., pp.216-217 – trad. it. di. L. Amadesi, *Che fare?*, in V.I. Lénin, *Opere Complete*, V. Roma: Ed. Riuniti, 1958 apud LUKÁCS, G.A reprodução. In: *Ontologia do ser social*, op.cit.,1981 a

³ (41) MEGA, I, 1/1, p. 614 (trad. It. Di R. Panzieri, *Per la critica della filosofia del diritto di Hegel. Introduzione*, in: K. Marx - F. Engels, *Opere Complete*, III, cit., p 197).

⁴ Conforme as orientações presentes nas diretrizes curriculares de formação de professores do ensino básico. (BRASILMEC.maio de 2000)

⁵ Conceito norteador das atuais discussões sobre o perfil de "competências". Na prática reflexiva, a "reflexão" prende-se ao empirico, nele encontrando suas possibilidades e limites. Na educação brasileira, os efeitos mais visíveis dessa concepção faz-se perceber nas novas propostas oficiais para a formação de docentes, nas quais a reflexão sobre a produção de conhecimentos foi eliminada de sua preparação básica. Como indica Burgos, o gradual recuo da teoria, nesse caso particular, pode ser compreendido como uma tentativa de favorecer a com-

petência prática no processo de aprendizagem (Burgos, BURGOS, R. N. B. The Spectre of Theory in Curriculum for Educational Researchers: a Mexican Example, *International Review of Education*, 45 (5/

6). November, pp. 461-478 apud MORAES, M.C.M. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p.7-25, 2001, p. 467).

Referências

BRASIL.MEC. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília-DF, maio de 2000.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LESSA, S. O reflexo como “não-ser” na ontologia de Lukács: uma polêmica de décadas. *Crítica Marxista*, São Paulo: Xamã, n. 4, p. 89-112, 1997.

LUKÁCS, G. O problema da ideologia. In: *Ontologia do ser social* (“Il problema dell’ideologia”, Seccão 3 do Volume II de *Per l’ontologia dell’essere sociale*, versão italiana de Alberto Scarponi, a partir de cópia datilográfica da redação em alemão, preparada por Ferene Bródy e Gabór Révai e revista por G. Lukács.). Roma: Editori Riuniti, 1ª edição, Roma, 1981. Tradução para o português de Ester Vaisman.

_____. A reprodução. In: *Ontologia do ser social* (“La riproduzione” *Per l’ontologia dell’essere sociale*. Capítulo II do volume II da versão italiana de Alberto Scarponi, a partir de cópia datilográfica da redação em alemão, preparada por Ferene Bródy e Gabór Révai e revista por G. Lukács). Editori Riuniti, 1ª edição, Roma: Ed. Riuniti, 1981a. Tradução para o português de Sérgio A. Lessa Filho

_____. Il Lavoro. In: *Ontologia do ser social* (“Per l’ontologia dell’essere sociale”. versão italiana de Alberto Scarponi). Roma: Editori Riuniti, 1ª edição, Roma. 1981b. Tradução para o português de Ivo Tonnet.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

MORAES, M.C.M. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

SILVA JR., J.dos R.; GONZÁLEZ, J.L.C. *Formação e trabalho: uma abordagem ontológica de sociabilidade*. São Paulo: Xamã, 2001.

Recebido em 10 de fevereiro de 2004.

Aprovado para publicação em 20 de maio de 2004.