

# Desafios presentes na formação de professores

## *Actual challenges of teacher's development*

Fernando Casadei Salles\*

Jorge Luis Cammarano González\*\*

\* Dr. em Educação pela PUC-SP. Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da (UNISO) e Pesquisador do Núcleo de Investigação do Trabalho Docente (NITDO). E-mail: fcasadei@uol.com.br.

\*\* Dr. em Educação pela UNICAMP. Professor do Programa de Mestrado da UNISO e Pesquisador do Núcleo de Investigação do Trabalho Docente (NITDO) e da Rede de Estudos do Trabalho (RET). E-mail: jorge.gonzalez@uniso.br.

### **Resumo**

O propósito deste artigo é refletir sobre alguns aspectos e processos que problematizam na sociedade atual a formação do professor, tendo em vista o direito à escola que representa, no mundo atual um objetivo ainda distante a ser alcançado. Os aspectos escolhidos, como alvo para a reflexão, são os seguintes: 1- crise do paradigma social, educação e formação de professores; 2- a tecnologia, mundo do trabalho e educação; 3- a globalização econômica e educação; 4- ciência moderna e humanismo; 5- a crise da cultura.

### **Palavras-chave**

Formação de professores. Ciência-tecnologia e educação. Educação e cultura.

### **Abstract**

The purpose of this article is to reflect about some aspects of processes that problematize the professor's formation in nowadays society, having in mind the school's right of representing a goal yet far to be achieved in today's world. The chosen aspects for the reflection are the following: 1 – crises of the social paradigm, education and professor's formation; 2 – the technology, labor world and education; 3- The economical globalization and education; 4 – modern science and humanism; 5 – the cultural crises.

### **Key words**

Professors formation. Science-technology and education. Education and culture.

Renova-te  
Renasce em ti mesmo.  
Multiplica os teus olhos,  
para verem mais.  
Multiplica os teus braços  
para semeares tudo.  
Destrói os olhos que tiverem visto.  
Cria outros, para as visões novas.  
Destrói os braços que tiverem semeado.  
Para se esquecerem de colher.  
Sê sempre o mesmo.  
Sempre outro.  
Mas sempre alto.  
Sempre longe.  
E dentro de tudo.

Cecília Meireles

## Apresentação

Desde as últimas décadas do século passado o problema da formação de professores ocupa espaço crescente, tanto no mundo, em geral, quanto no Brasil, em particular, nas pesquisas e discussões acadêmicas. Apesar deste crescimento de interesse o foco das investigações quase nunca se expandiu, pelo menos no nosso caso em especial, para além de questões estritamente locais, conjunturais e/ou formas de ensinar. Raramente os estudos têm-se voltado para perspectivas mais estruturais, privilegiando a análise do referido tema no contexto mais amplo dos quadros sócio-político-econômicos da sociedade. Isto não significa qualquer recusa aos trabalhos produzidos até aqui, mas apenas uma constatação para que se supra ou se complemente os estudos feitos em torno do tema da formação de professores.

Para isto, estabelecemos alguns pressupostos para a análise. Mais precisamente dois. O primeiro diz respeito ao entendimento da educação contemporânea como um fenômeno global. Ou seja, todo problema específico local ou regional de educação deve se refletir em um problema de extensão mundial, na medida em que a educação, como parte importante da cultura pública, encontra-se cada vez mais influenciada pela nova economia política. Nesta economia, como afirma Richard Sennett (2004, p. 147), “trabalho e local estão se transformando de determinadas formas que pareciam inimagináveis há meros vinte anos”. É o caso da educação que além de universal tem se transformado também em um aspecto importante da economia global, na medida em que a concorrência no mercado mundial torna obrigatório o novo padrão de produtividade configurado pelo casamento, sob regime mercantil, da investigação científica, que se espera seja crescentemente desenvolvida no espaço da universidade, e do processo produtivo. O segundo pressuposto é o de que, do ponto de vista global, para efeito de influências sobre a educação, o processo de globalização se realiza desigualmente entre os diversos sujeitos envolvidos com o seu processo. Isto é, a educação como fenômeno universal é de uma determinada configuração nos países desenvolvidos e de outra diferente nos países subdesenvolvidos. Enquanto nos primeiros ela se mostra mais comprometida com a ponta do processo, qual seja: a produção de conhecimento novo; aqui, ou em praticamente, todos os outros países subdesenvolvidos, a preocupação se dá sob a

perspectiva operacional da difusão e propagação do progresso técnico<sup>1</sup>.

A partir, portanto, dessas considerações, com base no entendimento da educação como uma realidade multifacetada, ao mesmo tempo econômica, social, política e cultural, estabeleceram-se os seguintes campos de discussão para a presente reflexão: 1) a crise do paradigma social, a educação e a formação de professores; 2) ciência-tecnologia e educação; 3) globalização econômica e educação; 4) ciência e humanismo; 5) crise da cultura ocidental.

Cabe assinalar, por fim, que os pontos escolhidos, além de não esgotarem a temática proposta para a reflexão no presente artigo, estão longe de poderem ser considerados os únicos a possibilitarem uma análise acerca dos desafios a serem enfrentados pela estratégica tarefa de formação de professores para o mundo atual.

## **1 A crise do paradigma social, a educação e a formação de professores**

Há sem dúvida alguma um clima de perplexidade que perpassa a sociologia contemporânea que se reflete diretamente na educação tanto no sentido do aumento de suas incertezas como no de seus desafios. Para compreendê-lo, no entanto, o raciocínio tipo causa-efeito não se presta. Mesmo porque, talvez, não exista uma só causa que dê conta de explicar a situação. São muitas que podem ser aventadas, mas nenhuma com as propriedades da certeza e da universalidade.

A falta tanto de maiores certezas e/ou universalidade das possíveis causas que po-

deriam atuar no mundo contemporâneo e, sobretudo, no mundo do porvir não impede, no entanto, que autores, mesmo com pontos de vista diferentes em relação à modernidade, tais como: Jean Baudrillard (1985), Alain Touraine (2006), Richard Sennett (2006), Leslie Sklair (2002), Manuel Castells (1999), José Gimeno Sacristán (2003), Francisco de Oliveira (2004) entre muitos outros, concordem em pelo menos um ponto básico, o de que o mundo que a sociologia se habituara a analisar nestes últimos dois ou três séculos deixou praticamente de existir. Alguns como Baudrillard (1983) ou mesmo Touraine (2006), com o seu novo paradigma da guerra infinita, deixam pouco espaço para se pensar a reversão das expectativas criadas no mundo com os recursos institucionais habituais que nos acostumamos a usar ao longo do período moderno, que alguns mais apressados julgam ter encerrado seu ciclo na história da humanidade. Para os citados autores, mais especialmente para Baudrillard, a modernidade de tantas revoluções e transformações, desde os campos da economia, da sociedade, da cultura e, sobretudo da ciência, se encontra atualmente em uma encruzilhada e o que é pior, sem saída boa. Segundo idéias do referido autor temos, de um lado, a “sombra das maiorias silenciosas” e, de outro, o fim do social e o surgimento das massas magnetizadas pelos novos controles midiáticos manipulados “por uma espécie de eletricidade estática”. Deste modo, a perda do sentido social e a decadência do político são conseqüências inevitáveis que dificilmente poderão ser evitadas, principalmente se tentadas a partir do quadro

de análise e categorias que nos acostumamos a usar ao longo deste período. Quase na mesma linha, mas divergindo pelo menos quanto ao epitáfio da modernidade, Touraine sinaliza em suas análises praticamente a mesma senha de decomposição do social. Sem meias palavras, o autor nos chama a atenção para o fato de a sociedade contemporânea estar atravessando um caminho que para ele é sem volta, que é o da decadência acelerada do paradigma do social. Paradigma este de profunda importância para a Modernidade, dado que foi em torno dele que toda a Modernidade se estruturou. Diante deste fato estaríamos, segundo suas intrigantes idéias, assistindo à passagem da lógica da sociedade, que outrora sucedera a lógica da política, para uma nova lógica, totalmente distinta, materializada no processo de globalização realizado sem qualquer controle ou regulação social e política. Uma lógica de campo aberto para fazer a guerra dos mercados.

Estas considerações nos permitem, por sua vez, inferir que, tanto em uma como em outra das análises, a educação estaria deixando de ser reconhecida prioritariamente pela hegemonia que exercera ao longo de toda a Modernidade, como agência de socialização. Ao que tudo indica, esta hegemonia estaria sucumbindo a favor de outras estruturas de controle social mais compatível com as exigências impostas pelo acirramento do processo de globalização do capitalismo. Não se trata mais de uma dominação que se exerça individualmente pela socialização das pessoas pela via de uma única agência, de forma planejada e sistemática, como é o caso da escola, mas sim, por

um sistema de massas capaz de perfar a dominação não mais como uma submissão do explorado pelo explorador, como se fazia antigamente nos períodos do capitalismo concorrencial e monopolista, mas ironicamente pela reivindicação do próprio explorado para que o aparato sob o qual ele se encontra submetido e explorado, de maneira certamente mais intensa, seja ampliado ainda mais. Já em meados da década de 50 do século passado, Marcuse chamava atenção para um fenômeno peculiar, “o de que a dominação nas sociedades capitalistas industrialmente desenvolvidas tende a perder o seu caráter explorador e opressivo e a tornar-se “racional”, sem que com isso a dominação política desapareça: a dominação só continua a depender da capacidade e do interesse de manter e ampliar o aparato como um todo” (MARCUSE apud HABERMAS, 1983, p. 314).

Neste caso, a escola continuaria a fazer parte do sistema de dominação, mas não mais como uma força hegemônica e sim como apenas uma das forças que formam o aparato técnico-científico através do qual o sistema de dominação se legitima e se reproduz. Como examinar, neste contexto, as relações e mediações entre ciência, tecnologia e educação?

## 2 Ciência, tecnologia e educação

É impossível se discutir os temas da ciência, da tecnologia e da educação, do ponto de vista deste artigo, se não se considerar duas questões fundamentais. A primeira, apesar de ciência, tecnologia e educação serem campos distintos, elas são também

complementares e, sobretudo indissociáveis. Segunda, o processo de globalização não se limita ao âmbito estritamente econômico. Em outras palavras, a necessidade de pensarmos os temas da ciência, da tecnologia e da educação conjunta e complementarmente implica pensarmos a globalização como um processo integrado, irreduzível à dinâmica da economia. A expansão das relações capitalistas mundiais de produção é forte evidência desta afirmação. Não se trata apenas de um processo econômico, mas também da cultura, na medida em que ciência e tecnologia, significativas expressões da cultura moderna, representam o núcleo e a alma da globalização econômica. Assim como é impensável, nos padrões de concorrência estabelecidos mundialmente, se fazer qualquer proposta de desenvolvimento capitalista independentemente da ciência e da tecnologia, não se pode pensar a absorção da ciência e da tecnologia desvinculadas da cultura para a qual e na qual foram inicialmente imaginadas.

Esse entendimento é importante para a discussão de formação de professores não só porque permite a compreensão da importância estratégica da ciência e da tecnologia no processo de globalização, mas também para a compreensão da lógica que preside o processo de internacionalização da educação.

Herbert Marcuse, em um contexto bastante diferente já apontava para a relação ciência-tecnologia e poder, quando se referia à simbiose entre o capital produtivo e o progresso técnico-científico como uma nova forma inconfessada de dominação política nas sociedades contemporâneas.

Para chegar a esta conclusão, Marcuse parte da hipótese do conceito de razão técnica já se constituir desde o início do processo produtivo capitalista como uma nova ideologia. Marcuse afirma: “Não apenas a sua aplicação, mas já a própria técnica é dominação (sobre a natureza e sobre o homem), dominação metódica, científica, calculada e calculadora”. Continua Marcuse:

(...) não é apenas de maneira acessória, a partir do exterior, que são impostas à técnica fins e interesses determinados – eles já intervêm na própria construção do aparato técnico; a técnica é sempre um projeto (PROJECT) histórico-social, nela é projetado (PROJEKTIERT) aquilo que a sociedade e os interesses que a dominam tentam fazer com o homem e as coisas. Tal objetivo de dominação é imaterial e, nessa medida, pertence à própria forma de razão técnica. (MARCUSE apud HABERMAS, 1982, p.304).

No mesmo texto, mais à frente, Habermas nos informa que Marcuse completa o raciocínio afirmando:

Os princípios da ciência moderna foram estruturados a priori de modo a poder servir de instrumentos conceituais para um universo de controle produtivo que se perfaz automaticamente; o operacionalismo teórico passou a corresponder ao operacionalismo prático. O método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza passou assim a fornecer tanto os conceitos puros, como os instrumentos para a dominação cada vez mais eficaz do homem pelo homem através da dominação da natureza (...) Hoje a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas enquanto tecnologia e esta garante a formidável legitimação do poder político em expansão que absorve todas as esferas da cultura. (MARCUSE apud HABERMAS, 1982, p305).

Segundo, portanto, Marcuse, a intensificação do uso da razão técnica tende a transfigurar o problema da exploração do regime capitalista. E nisso consiste o fundamental do esforço de reengenharia da sociedade moderna, ou seja, dar à prática da dominação uma nova configuração. Uma configuração que seja ao mesmo tempo mais exploração no sentido do aumento da mais-valia e menos compreendida politicamente como exploração. Uma exploração que deixe de ser “irracional” e passe a ser entendida como “racional”, na medida em que a sua constituição se identifica cada vez mais com o uso da racionalidade do aparato técnico-científico utilizado para desenvolver a produção. Com isso a nova dominação espera não só ampliar a sua dominação política e econômica sobre a sociedade, como introduzir a ciência e a tecnologia como um novo elemento de mediação entre ela e a sociedade. Trata-se, portanto, de duas fases a cumprir: a primeira diz respeito à construção de um aparato científico-tecnológico capaz de ser operado internacionalmente, e a segunda, à de propagação e difusão desse aparato, o que implica fazê-lo reconhecido e manipulado em qualquer lugar do mundo. Quanto à primeira fase, o vertiginoso crescimento da tecnologia concentrado exclusivamente nos poucos países desenvolvidos do mundo, nos últimos vinte a trinta anos, praticamente se completou com a vantagem de ele próprio se realimentar em movimento aparentemente infinito. Ou seja, quanto mais o aparato científico-tecnológico amplia sua diversidade de recursos, mais cria condições para seu autodesenvolvimento.

Quanto à segunda fase, caracterizada pelo objetivo da propagação do aparato científico-tecnológico, sua implantação está em franco desenvolvimento através das diferentes agências internacionais, tais como a UNESCO, com a sua agência regional para a AL e Caribe, a OREALC<sup>2</sup>; a CEPAL<sup>3</sup>, além do Banco Mundial. Em comum todas essas agências atuam para fomentar a educação como um dos mais importantes instrumentos de difusão e propagação do conhecimento científico-tecnológico entre os países da região.

Segundo a CEPAL-OREALC, no item de seu documento: “Educación y Conocimiento” denominado: “Transformación productiva con equidad”<sup>4</sup>:

(...) la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sostuvo una idea central, en torno a la cual se articularon las demás: la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social. [...] es el progreso técnico lo que permite la convergencia entre competitividad y sustentabilidad social, y, fundamentalmente, entre crecimiento económico y equidad social. (CEPAL, 1990, p. 15).

Segundo se pode deduzir da proposta da CEPAL e da OREALC, a propagação do progresso técnico se constitui, por si mesmo, como uma das mais importantes estratégias para a América Latina vencer definitivamente suas dificuldades sociais, políticas e econômicas.

Examinando esse contexto, Celso Furtado (1992) tem-nos chamado constantemente a atenção para o entendimento

do capitalismo como um processo de difusão do progresso técnico, difusão irregular, comandada pelos interesses das economias criadoras, de novas técnicas. Além disso, sua argumentação insiste na tese de que a propagação do progresso técnico, o objetivo máximo da estratégia da CEPAL-OREALC para as reformas do ensino nos países de A. L. e Caribe tem se constituído na grande responsável pela configuração do que chama sistema “centro-periferia”. Sistema representativo da dependência dos países subdesenvolvidos aos desenvolvidos. Explicando com mais detalhes, Furtado nos esclarece que essa ação se realiza na forma de processos produtivos mais eficazes e também do desenho de novos produtos que são a face exterior da civilização industrial.

Conclui em seguida afirmando que a propagação de novas técnicas inerentes à acumulação é, antes de tudo, a difusão de uma civilização que instila nas populações padrões de comportamento em transformação permanente. Trata-se da difusão de valores que tendem a universalizar-se (FURTADO, 1992, p. 40). Nesta medida o processo deve ser também entendido no seu caráter cultural.

Nesse universo, os cursos de formação de professores não podem desconhecer que a difusão do progresso técnico proposta nas reformas educacionais, praticamente em todos os países da região, pode não estar propagando o progresso como tal, como querem os seus defensores, mas sim uma forma inconfessada de dominação política. Esta observação nos auxiliaria a discernir, minimamente, os vínculos entre a globalização econômica e a educação.

### 3 A globalização econômica e educação

A educação no mundo atual configura-se no interior de uma política pública que é profundamente influenciada pela nova economia política, a economia da globalização. Deste ponto de vista o processo de globalização merece um espaço importante para a reflexão na medida em que muitas das desconstruções de que se tem falado, e a escola é uma delas, tem suas origens vinculadas ao seu desenvolvimento. Sacristán (2003), que está longe de ser considerado um pensador pós-moderno, nos chama a atenção para cinco eixos sob os quais o processo de globalização estaria exercendo forte pressão com importantes conseqüências para a área social da educação. Os grandes eixos da “arquitetura” da modernidade que, segundo as análises do autor, teriam sido fortemente abalados nas sociedades capitalistas contemporâneas são os seguintes: “1- o papel do Estado; 2- a estruturação da sociedade; 3- o trabalho; 4- a cultura; 5- o sujeito” (SACRISTÁN, 2003, p. 60). Como se pode perceber, todos são eixos com projeções importantes para a educação: para a forma de concebê-la, para a forma de realizá-la e para a hierarquia dos valores que se avaliam e que devem servir ao cumprimento dos objetivos estabelecidos, por exemplo, nas políticas educacionais. O primeiro eixo tem conseqüências imediatas sobre o trabalho docente na medida em que o Estado é de longe o maior empregador de professoras(os) no país, no Estado e na cidade de Sorocaba. Segundo fonte do MEC/INEP em 2002, as(os) professoras(os) com vínculo empregatício público

/ estatal atingia 86,6 %, enquanto na cidade de Sorocaba, segundo dados da SEE, este nível apesar de cair um pouco mantém-se bastante elevado, na faixa de 80,2%. Ora, na medida em que as políticas neoliberais postulam, como uma das suas bandeiras centrais, o enxugamento do Estado por meio da implantação de um Estado “mínimo”, pode-se inferir o impacto do abandono do Estado das políticas públicas de educação. Ao invés da busca da satisfação dos direitos básicos das pessoas pelo aperfeiçoamento e aprofundamento da ação do Estado, estar-se-ia fazendo exatamente o contrário. Ao invés de dar-lhe maior mobilidade e legitimidade, estar-se-ia, na realidade, desmobilizando-o e deslegitimando-o com base em sua tendencial e predominante submissão à lógica do mercado. Diante destas observações a pergunta que se impõe é saber se o mercado estaria apto a preencher na totalidade a presença do Estado na educação, que como vimos emprega 86,6% de todas as professoras e professores em atividade no ensino básico.

Outro aspecto desagregador do trabalho docente decorre dos efeitos indiretos e negativos produzidos pela aliança do fenômeno da globalização com a política neoliberal na medida em que esta aliança representa no plano político-social-econômico do país duas realidades bastante distintas, mas também complementares. Por um lado, pela fragmentação da sociedade e conseqüente indução ao individualismo como prática social e, por outro lado, como política de precarização do trabalho vivo.

Por fim, outra dimensão desse complexo processo que pretendemos trazer à

discussão, diz respeito à perda de autonomia que o processo de globalização acarreta para o trabalho do corpo docente do ensino básico. Como tal é preciso começar lembrando que, apesar das influências às quais a educação muitas vezes se vê obrigada a se submeter, ela deve ser lembrada também pela sua autonomia relativa e, neste sentido, histórica. Portanto, a autonomia precisa ser apreciada à luz da sua prática histórica respondendo às demandas que o contexto lhe coloca. Selma Garrido tentando estabelecer, na apresentação do livro de José Contreras (2002, p. 17), quais poderiam ser na atualidade essas demandas, fixa seu olhar em dois grandes desafios: “o da sociedade da informação e da sociedade do conhecimento; o da sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho”. Temas esses filiados historicamente aos processos que contraditoriamente constituem as mediações entre ciência e humanismo.

#### **4 Ciência e humanismo**

Começar esta discussão significa começá-la pela invenção da ciência moderna. Quando se fala do início da ciência moderna acaba-se sempre remontando a Galileu (sem dúvida alguma o primeiro cientista no qual hoje em dia todos os cientistas se reconhecem) e às concepções de ciência: baconiana e cartesiana.

Em comum estas manifestações culturais, bem como outras que se lhe seguem na mesma direção, surgem no período conhecido como Renascimento e têm como alvo a ruptura epistemológica radical em



relação à idéia de verdade revelada, fomentada pela filosofia religiosa da escolástica.

Tratava-se, segundo seus inventores, de uma manifestação cultural predisposta ao rompimento com o pensamento contemplativo, prevalecente ao longo do período de hegemonia da filosofia religiosa, responsável pela postura de estrito imobilismo em relação à natureza.

Deve-se notar que a ruptura que a ciência moderna provoca no pensamento humano não se restringe apenas a falta de instrumentalidade apresentada pelo pensamento contemplativo, mas à proposta de uma nova forma para a obtenção da verdade verdadeira. É assim, que ao invés da postura contemplativa da verdade revelada, a ciência proclama, no fim do século XVI, a sua forma definitiva de inventar a verdade, o método científico. Qualquer verdade, a partir de então, que não fosse metódica só serviria ao aperfeiçoamento do espírito, mas nunca ao domínio das coisas da natureza.

Não é por menos que o surgimento da ciência como movimento de ruptura epistemológica com a filosofia religiosa, pode ser considerado, conforme Isabelle Stengers (1990), como uma forte "revolução antiescolástica". Chega, até mesmo, a ser tão expressiva esta ruptura, que se pode falar no surgimento da ciência como um marco de separação de uma civilização anterior ao advento da ciência moderna e outra posterior.

Esta insatisfação dará margem ao surgimento de um novo tipo de conhecimento que, ao contrário do anterior uno, estável e sobretudo absoluto, deverá ser repleto de provisoriiedades, mutabilidades e relatividades.

Este momento, no entanto, não virá desacompanhado de outras contendas. No afã da instrumentalização do conhecimento, da construção da hegemonia do pensamento baseado nas coisas sobre o conhecimento religioso fundado na fé, se operará paralelamente a supremacia do conhecimento das coisas, mais especificamente do cientificismo experimentalista sobre o conhecimento sobre o homem, expresso pela dialética.

É bem verdade que Francis Bacon, o grande inventor do método experimental, do empirismo, um dos fundadores da ciência moderna, nunca tenha defendido tal ponto de vista. Na sua obra mais famosa o "Novun Organom", nome com que Bacon designou numa contraposição simbólica ao Organon aristotélico, o autor deixa clara a diferença de finalidade entre as duas formas de pensamento. Enquanto, segundo o autor, o cientificismo experimentalista se prestaria exclusivamente ao domínio da natureza, a dialética se prestaria exclusivamente ao domínio das pessoas.

O experimentalismo empirista baconiano é baseado na experimentação associada ao matematismo, sobretudo na sua formulação cartesiana. Fundamenta-se na indução rigorosa e permanente, na experimentação, na verificação de todos os fenômenos que possam ser analisados daquilo que o cientista investiga. É este método que resulta em tudo aquilo que conhecemos sobre a história da ciência moderna: seu grande êxito, seu grande avanço, suas conquistas tecnológicas mirabolantes, até mesmo os impasses atuais que resultaram do surgimento de fronteiras

além das quais esse êxito começa a ser contestado, tais como: a poluição ambiental em geral, a poluição dos resíduos atômicos, a depredação dos recursos naturais, bem como a construção da mais fantástica indústria bélica capaz de destruir de vez qualquer vestígio de vida humana sobre a terra (PESSANHA, 1997).

Seja como for o valor desse modelo, é incalculável para o desenvolvimento da humanidade. Esse reconhecimento, no entanto, não implica reconhecê-lo como método único e absoluto para o conhecimento da verdade, tampouco para aplicá-lo indiscriminadamente no campo do contigencial, do concreto, do histórico e do humano. Para todos esses campos a linguagem matematizada não serve, é insuficiente; formalizada demais.

Não se trata assim, como nos aponta Pessanha (1997), de querer provar quão errada é a perspectiva da ciência moderna, mas sim da necessidade de reconstruir o discurso da cientificidade do homem. É impossível que as ciências humanas queiram se orientar pelo modelo matemático, por natureza um modelo monológico, verticalizante, demonstrativo e geométrico. Quando devemos, ao contrário, fora das seqüências e conseqüências lógicas das provas matemáticas irrefutáveis e absolutas, procurar os modelos próprios da cientificidade humana – que são os modelos do litígio e da disputa, sem conclusão definitiva e nos quais nada se encerra definitivamente – o campo por excelência do discurso dialético.

O modelo da linguagem natural jamais é verticalizante. Ele é, por natureza,

necessariamente dialógico. “Somos as almas languageiras, persuasivas e sedutoras que somos porque o tempo todo estamos arbitrando e lidando com um tipo de linguagem em que não há conclusão definitiva” (PESSANHA, 1997, p. 27). É como se sempre nossas conclusões estivessem “sub judice”, abertas a novas ponderações.

Trata-se apenas de ressaltar para os modelos pedagógicos e de educação as repercussões negativas que a adoção de paradigmas epistemológicos próprios das ciências monológicas podem acarretar para as concepções de formação de professores. É, desta maneira, na inflexão do modelo cientificista ou positivista de formação de professores que devemos (re)propor a formação contemporânea de professores. Ou seja, buscar repensá-la também fora do campo dos modelos matematizados, no campo do litígio, da disputa, das incertezas, do obscuro e por excelência no campo do discurso dialético. Campo revelador da crise da cultura ocidental.

## 5 A crise da cultura ocidental

Começamos a discussão sobre o ponto referente à crise da cultura ocidental destacando, inicialmente, que boa parte das reflexões aqui expostas se baseia em considerações feitas por Mario Vieira de Mello, que as fez de forma muito mais exaustiva e aprofundada no livro de sua autoria, pouco divulgado, “O conceito de uma educação da cultura”, editado pela Paz e Terra.

Feita essa ressalva, começamos com uma constatação sobre o quadro atual que atravessa a humanidade, que, no mínimo,

é um quadro extremamente sombrio. Há nuvens carregadas constantemente sobre a maior parte da superfície da terra. Não existe lugar algum neste mundo que o homem se sinta plenamente seguro e confiante. Há um clima inevitável de crise, de guerra e de fome. Um clima que ultrapassa em muito os limites territoriais dos Estados existentes na sociedade mundial. Não se trata, portanto, deste ou daquele país. Nem o país mais rico do mundo escapa desta realidade, como pudemos observar na passagem trágica do furacão Katrina deixando no seu rastro o saldo de quase 1.000 mortes e mais de 200.000 habitantes desalojados de suas casas.

Enfim, a sensação que se tem é a de que todos parecem assentados na mesma embarcação, quase que como esperando um fim trágico antecipadamente anunciado, como aquele prognosticado na obra de ficção de Gabriel Garcia Marques, "a crônica de um crime anunciado".

Além desse aspecto abrangente, que não poupa praticamente nenhum estado, nenhuma região ou território, a sensação de crise que atinge a humanidade parece não se localizar apenas em um determinado aspecto da sua existência, mas sim na sua globalidade. E esta é a grande crise que se apresenta para a educação trabalhar.

Aparentemente, o que se observa é que não se trata de uma crise localizada. Há crise religiosa, crise social, crise política, crise econômica e há, naturalmente, a maior delas, sobre a qual menos se comenta, que é a crise cultural, que pode ser observada em cada canto da nossa existência.

Paradoxalmente, no entanto, o dis-

curso pedagógico parece completamente imune à situação. Ao contrário de outros campos da existência do saber humano, seu discurso evolui num ambiente de confiante euforia e no mais irrestrito otimismo. As universidades atingem padrões de excelência, o ensino básico praticamente se universalizou, a produção teórica em termos de livros, teses e dissertações nunca foi tão intensa. Então como explicar tão estranha conjuntura? Não são cultura e educação fenômenos intrinsecamente relacionados? Por que então a crise que se pronuncia na cultura não se reflete na educação?

Negar a crise da cultura é praticamente impossível. Convivemos com ela diariamente tanto em termos internacionais (guerra da Iugoslávia, do Iraque, do Oriente Médio, Chechênia etc.) como em termos nacionais (violência urbana, narcotráfico, miséria, fome etc.). Ou seja, drogas, violência, guerra, Cidade de Deus, crise econômica, Fernandinho Beira-Mar, Bangu I, terrorismo, mensalão, filho do Pelé, guerra nas estrelas, fome, etc., são evidências difíceis de serem recusadas que revelam, entre nós, uma crise cultural da civilização. Negá-la, como podem pretender alguns, é exercício pouco viável.

A farta produção, portanto, de novos métodos criados constantemente na difícil arte de formar o homem, é evidência eloqüente do caráter otimista do discurso pedagógico que evolui sem parar, imune a qualquer sintoma da crise.

É preciso que se reconheça que essa literatura empenhada em descobrir novas formas e métodos de ensino-aprendizagem não deixa de abordar, em várias de suas

formulações, a questão da crise, mas é óbvio que essa abordagem, quase sempre, é a vê-la de um modo muito especial. Não pelo ponto de vista do conteúdo como é a preocupação da cultura, mas sim do ponto de vista do desempenho e ou dos recursos materiais envolvidos com o processo educativo.

O discurso oficial das autoridades responsáveis pela educação do país é uma prova empírica inquestionável desta afirmação. Em todos, o que observamos, invariavelmente, é quase sempre uma preocupação gerencial-econômica. Uma hora são os recursos que são mal administrados, outra que são poucos, outra é a baixa produtividade do sistema, outra o desempenho custo-aluno, outra a descentralização da gestão, outra o uniforme dos alunos etc.; nunca, no entanto, nenhuma palavra ao menos, sobre a crise cultural que envolve a sociedade mundial de uma forma geral. A esse respeito, ao contrário, o que se percebe é um silêncio total e de todos.

Tão abrangente é o silêncio que nos faz voltar à sensação do paradoxo e perguntar aos educadores de ofício: por que esta situação, se já havíamos progredido tanto em métodos e processos pedagógicos? Se sabemos, atualmente, tão bem como educar o homem, como se explica que seu nível espiritual esteja decrescendo e que a ameaça de uma bancarrota intelectual e moral se adense cada vez mais sobre nossas cabeças, como uma nuvem negra?

Já vimos anteriormente, que de nada vale querer contornar a crise negando-lhe a existência. Ela é uma crise incontornável, tem sua essência focada na globalidade

da cultura. Por esta razão só o confronto com esta essência pode revigorar a pedagogia. A didática ou as metodologias de ensino que se encontram já suficientemente desenvolvidas são limitadas por suas naturezas a dar qualquer sentido de fim à ação de educar.

Naturalmente nem todos perceberão seus sintomas como uma crise da cultura. Como um caso grave. A maioria, ao contrário, parece mais propensa a acreditar que a crise espiritual é efeito e não causa das outras que conhece. Mas o educador não, ele deverá saber não só percebê-la, como começar o seu próprio discurso pedagógico por ela. O educador, portanto, do século XXI, mais do que qualquer outro de períodos passados não pode falar de educação se não estiver assentado em uma base sólida de Cultura.

## **Tentando concluir**

Dada naturalmente a complexidade do tema, almejar uma conclusão definitiva para a questão da formação de professores, no século XXI, não nos parece nada prudente, para não dizer uma atitude absolutamente ingênua. Rejuntar fenômenos separados atualmente, tão tradicionais e intrinsecamente ligados como são a cultura e a educação não é uma tarefa simples. Tampouco responder às questões propostas pela crise cultural que atualmente envolve em um sentido amplo a própria civilização. Saber suas possíveis causas e finalmente se elas são superáveis no quadro atual do mundo não são questões que possam ser respondidas em um único artigo

como este, ou mesmo se são questões maduras pela humanidade para serem respondidas na atualidade.

Mas como diz a poesia usada como estrofe neste artigo, sem o Renascimento e a multiplicação dos olhos, os braços não semeiam o novo. Destrua os olhos que tiverem visto e os braços que tiveram semeado. Crie outros olhos democráticos, plurais, portadores de sólida consciência cultural, social e ecológica; uma visão rica de imaginação criadora capaz de enfrentar, resistir e superar o quadro de descabro e decadência atualmente atravessado pela humanidade.

## Notas

<sup>1</sup> Para maiores detalhes consultar o livro Educación y conocimiento eje de la transformación productiva con equidad. Santiago, Chile: Naciones Unidas, CEPAL. Transformación productiva con equidad, Santiago, Chile: 1990.

<sup>2</sup> Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe - OREALC.

<sup>3</sup> Comisión económica para América Latina y el Caribe - CEPAL

<sup>4</sup> CEPAL, Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago do Chile: Naciones Unidas, 1990.

## Referências

CEPAL-OREALC – Educación y conocimiento. Santiago do Chile: Naciones Unidas, 1992.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como ideologia. In: Os Pensadores XLVII, 1. ed., 1975.

FURTADO, Celso. Brasil a construção interrompida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MELLO, Mario Vieira. O conceito de uma educação da cultura – com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MORIN, Edgard. Complexidade e transdisciplinaridade. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Natal: Edufrn, 2000.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: Educação e Realidade, Porto Alegre: Ufrgs, Faculdade de Educação, v. 22, n.1, 1997.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SENETT, Richard. A cultura do novo capitalismo e a democracia. In: MORAES, Denis de. Combates e utopias. Rio de Janeiro: Record, 2004.

STENGERS, Isabelle. Quem tem medo da ciência? Ciências e Poderes. São Paulo: Siciliano, 1990.

**Recebido em 10 de outubro de 2007.**

**Aprovado para publicação em 03 de outubro de 2007.**

