

**REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE:
CERTEZAS, (IN)CERTEZAS E DESAFIOS**

***REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA CULTURA
CONTEMPORÁNEA: CERTEZAS, (IN) CERTEZAS Y DESAFÍOS***

***REFLECTIONS ON CONTEMPORARY EDUCATION: CERTAINS, (IN)
CERTIFICATES AND CHALLENGES***

Geraldo Antonio da ROSA¹
Maria Selma GROSCH²
Vanir Peixer LORENZINI³

RESUMO: Este trabalho busca fazer uma reflexão sobre o significado da educação diante das certezas e in(certezas), frente aos desafios na formação de professores na contemporaneidade. Embasados em referenciais teóricos na perspectiva crítica buscamos por meio da reflexão elementos para uma maior compreensão do mundo em que vivemos e em que nos propomos a educar pessoas. Procuramos pensar o que está ocorrendo nas correntes subterrâneas da história, uma vez que pensar a educação e formação de professores, numa perspectiva ampla, deve ser levado em conta que estes são os formadores do nosso povo. Propõe-se, portanto, tencionar o educar hoje a partir de uma racionalidade que vá além da razão instrumental, tendo por base a educação e valores que permeiam o mundo contemporâneo. Diante da complexidade dos processos educacionais, torna-se fundamental a compreensão dos processos de formação inicial e continuada de professores, a partir de uma análise de novas perspectivas de racionalidade possível, levando-se em consideração a totalidade do processo, o contexto histórico e social em que ocorrem. Sobretudo, as contradições que podem ser percebidas, em termos de racionalidade, na implementação das políticas públicas de educação, podem trazer importantes contribuições para a superação das limitações que têm cerceado importantes projetos que caminham em outra perspectiva, ou seja, além da racionalidade instrumental.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas de Educação. Contemporaneidade. Perspectiva crítica. Formação inicial e continuada de professores.

RESUMEN: *Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el significado de la educación en la cara de las certezas y en (certeza), los retos en la formación del profesorado en la época contemporánea. Basan en los marcos teóricos en perspectiva crítica que buscamos a través de elementos de reflexión para una mayor comprensión*

¹ Doutor em Teologia: Religião e Educação EST-RS., Pós- Doutor em Humanidades- Universidade Carlos III – Madri, Espanha, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul-UCS, Caxias do Sul-RS. E-mail: garosa6@ucs.br

² Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis-SC, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC, Lages-SC.

³ Mestre em Educação, Universidade do Planalto Catarinense -UNIPLAC, Lages-SC, professora da graduação na Universidade do Planalto Catarinense, Lages-SC.

del mundo en que vivimos y que tenemos la intención de educar a la gente. Tratamos de pensar en lo que está sucediendo en las corrientes subterráneas de la historia, ya pensando en la educación y la formación del profesorado desde una perspectiva amplia, se debe tomar en cuenta que estos son los líderes de nuestro pueblo. Se propone, por lo tanto, tiene la intención de educar hoy de una racionalidad que va más allá de la razón instrumental, basada en la educación y los valores que impregnan el mundo moderno. Dada la complejidad de los procesos educativos, es esencial para entender los procesos de formación inicial y continua de los profesores, a partir de un análisis de nuevos posibles perspectivas de racionalidad, teniendo en cuenta todo el proceso, el contexto histórico y social que se produzcan. Por encima de todo, las contradicciones que se pueden percibir en términos de racionalidad, en la implementación de políticas públicas de educación, pueden hacer contribuciones importantes a la superación de las limitaciones que han limitado los proyectos de capital que van en otra perspectiva, es decir, más allá de la racionalidad instrumental.

PALABRAS CLAVE: *Políticas Públicas de la educación. Contemporánea. Perspectiva crítica. Formación inicial y continua del profesorado.*

ABSTRACT: *This work tries to make a reflection about the education significance in face of certainties and uncertainties regarding challenges in teachers' formation nowadays. Based on theoretical references in a critical perspective, we looked for elements, through reflections, for a better understanding of the world in which we live and we try to educate people. We thought about what could have been occurring in the undercurrent ways of history, because thinking about the process of education and teachers' formation, in a wide perspective, we should take into account that these ones are the educators of our people. Therefore, we propose to study contrasting the today's education starting on rationality that goes away from the instrumental reason, having as a base the education and values that involve the contemporary world. When faced with the complexity of education processes, it becomes essential to understand the processes of initial and continuous teachers' formation from an analysis of new perspectives of possible rationality, taking into account the whole process, the historical and social context in which they occur. Specially the contradictions that could be noticed, in terms of rationality, in the implementation of educational public policies can bring important contributions to the surpassing of limitations that have undermined important projects that go on in another perspective than the instrumental rationality.*

KEYWORDS: *Public Policies Education. Contemporaneity. Critical perspective. Teachers' initial and continuous formation.*

Considerações iniciais

Diante de inúmeras teorias que permeiam o universo educacional na contemporaneidade, um dos questionamentos que se fazem presentes nos diferentes níveis de ensino tem por base a seguinte pergunta: Que significa educar hoje? Esta resposta parece um tanto óbvia, uma vez que muitos fundamentos teóricos foram

construídos ao longo dos processos educacionais, no decorrer de nossa formação, bem como faz parte do cotidiano de nossas práticas. Entretanto, esta situação nos coloca em constantes tensionamentos diante da teoria e das práticas pedagógicas. Frente às incógnitas (certezas e ((in)certezas), procura-se por meio deste trabalho levantar alguns questionamentos sobre o significado do educar na contemporaneidade, a partir de problematizações e angústias despertadas em nosso cotidiano docente e decorrente da participação do III *Coloquio Programa de investigación sobre Teoría Crítica de Educación*, realizado em Tandil - Argentina (2015), que teve por tema: Teoría Crítica de Educación: perspectivas e desarrollos contemporâneos.

Inicialmente, há que se considerar uma forte tensão entre a teoria e a prática enquanto movimento. De acordo com Batista (2000, p. 182), as propostas que se constituíram ao longo da história da educação, de certa forma, estão mais centradas na assimilação de conteúdos de forma banalizada, diante de uma totalidade aniquiladora: “os métodos centrados no aluno de um lado, ou no saber, de outro, eliminam a tensão entre a cultura e a barbárie, o indivíduo e a sociedade e, em primeira instância, entre espírito e natureza”. O autor prossegue analisando que existe um colapso sistêmico e dos métodos educativos; entretanto estes não se solucionam em reformas de cunho pedagógico, que de certa forma tem se limitado em questões concernentes à teoria e à prática, ou buscando alternativas na harmonização destas instâncias contraditórias. “O esforço pedagógico, no sentido de veicular um conhecimento preestabelecido de forma também pré-estabelecida, conforme o ‘nível’ sociocognitivo dos alunos está mais a serviço da amputação do pensamento do que seu desenvolvimento” (BATISTA, 2000, p.183).

Com base nestes pressupostos, cumpre tensionar com a pergunta que significa educar hoje, colocando-nos diante de outras interrogações: quem educamos? Quem é o educador na contemporaneidade? Para que mundo estamos formando quem educamos? Diante destas questões, torna-se fundamental refletir sobre o processo de formação docente. Nossas instituições, dentro da racionalidade instrumental, que fundamenta a formatação de maior parte dos projetos dos cursos de formação de professores, conseguem formar um profissional que adequado à realidade do século XXI? “Chegamos ao limite de nos questionar a serviço de como está a pedagogia e se ela é capaz de dar conta da formação daqueles que irão trabalhar na formação de outrem” (BATTISTA, 2000, p.183). A autora, com base no pensamento de Adorno, procura tensionar contradições que se fazem presentes no processo de formação, bem como na

prática pedagógica do professor como expressão da semiformação. “A semiformação é verdadeira e falsa ao mesmo tempo. É verdadeira para uma sociedade constituída a partir de uma socialização domesticadora. É falsa, pois, ao proporcionar a formação pela metade, não viabiliza seu objetivo fundamental (Adorno, 1996)”. (BATISTA,2000, p.184). Diante deste cenário, colocamo-nos frente a desafios no sentido de como pensar uma educação na contemporaneidade que trabalhe na perspectiva da via da emancipação social, moral e cultural, numa perspectiva epistêmica, ética e estética e que leve em conta a subjetividade, a intersubjetividade e a objetividade.

Educar na contemporaneidade: um projeto emancipador voltado à superação da racionalidade Instrumental

A partir destas reflexões, necessário se faz que procuremos elementos na busca de uma maior compreensão do mundo em que vivemos e que nos propomos educar pessoas. Uma perspectiva habermasiana nos remete a um diagnóstico do tempo, o que leva a uma certa afirmação categórica de que se torna quase impossível avançar em termos educacionais e formação de professores a partir de um projeto de racionalidade instrumental. Goergen (2015), no III Colóquio de Teoria Crítica, em Tandil, na Argentina, advertia que a partir dos pressupostos críticos para se pensar estas questões, há que se levar em conta o movimento tenso entre a teoria e a prática. Nas trilhas de se pensar os processos educacionais, faz-se necessário destacar a importância da teoria crítica, que tem como ponto de partida uma crítica a si própria, o que de certa forma a torna responsável como um dos caminhos para se pensar a educação na contemporaneidade. Nesta direção há uma mudança muito grande no sentido de se pensar a realidade de um capitalismo mundial performatizado, diante da complexidade de uma inospitalidade do mundo contemporâneo, construído dentro de bases ecológicas impossíveis de se viver. Necessário se faz, portanto, pensar o que está ocorrendo nas correntes subterrâneas da história, uma vez que pensar a educação e formação de professores numa perspectiva ampla deve levar em conta que estes são os formadores do nosso povo. Nesta perspectiva, nossa educação tem que ser pensada no horizonte de superação da homogeneização enquanto processo de adaptação e do presenteísmo, ou seja, só educar para o presente.

Barcena e Mèlich (2014), em sua obra a *“La Educación como acontecimento ético”*, destacam que a educação a partir desta perspectiva se torna uma tarefa como novidade radical, que tem que ser pensada a partir de todos os marcos conceituais, incluso seu planejamento a partir dos pressupostos da tecnociência vigente, onde o que importa são os resultados que os estudantes alcançam após cumprida uma etapa no processo de formação. *“Una pedagogia de la radical novedad no puede, por otra parte, repensar la humanidad sin examinar esse viejo proyeto ilustrado que cifra a auotridade da razão”* (BÁRCENA; MÈLICH, 2014, p.26).

Segundo os autores, para se pensar a educação e a emancipação dos processos educacionais, tem que se pensar em um mundo totalitário. E para se pensar nesta perspectiva é preciso estar fundamentado em uma pedagogia do nascimento, do começo e da esperança, uma vez que os sistemas democráticos possuem instrumentos para acabar com as soluções totalitárias. Entretanto, estes carregam para sua sobrevivência *“como el bacilo de la peste sobrevive a epidemia”* (BÁRCENA; MÈLICH, 2014, p.27). Quando se fala do nascimento, a educação tem que se preocupar com o acompanhamento dos que acabam de chegar. Uma pedagogia do começo encontra-se ligada na educação enquanto ação. Cabe ao ser humano pensar pelo imprevisível e pelo improvável, ou seja, é o verdadeiro início da surpresa. E, enquanto esperança concerne o desejo de permanência, inserida num tempo cuja tensão se efetua entre passado e futuro. *“Hablaemos, pues, de una pedagogia poética – porque educar es crear, que no fabricar, o producir, la verdadera novedad – y de una pedagogía utópica”* (Idem).

Um dos motes presentes nas declarações de docentes se refere à formação de um cidadão crítico e criativo. Nos locais mais longínquos de nosso país, estas declarações fazem parte do discurso de docentes. Entretanto *“tão ingênua quanto esta crença na natureza independente e crítica da educação, cristalizou-se uma concepção mágica de cidadania que nasce do processo educativo”* (RICCI, 1999, 144). Longe dos discursos pretensamente avançados, constata-se que nem as práticas pedagógicas, que servem a uma racionalidade instrumental, caminham nesta direção, podendo ser consideradas distantes da prática. Ricci (1999, p. 145), prossegue analisando: *“[...] educadores acreditaram na possibilidade intrínseca da escola de formar cidadãos, pura e simplesmente a partir da introdução de conteúdos contestadores ou espaços reflexivos, negando que há toda uma dimensão da vivência cotidiana tão ou mais importante que uma consciência cidadã”* (RICCI, 1999, p.145).

Neste sentido, voltamos à pergunta que transcorre no decorrer de todo o trabalho, e a partir de Ricci (1999), verifica-se um forte pragmatismo e uma prática calculista. Um dos caminhos a ser buscado pela escola na busca de sua sobrevivência seria o de buscar construir espaços de contestação, marchando na contramão do processo do pragmatismo, competitividade e da fragmentação social, superando a lógica da racionalidade instrumental. Sendo assim, torna-se importante no papel do educador “um perfil mais articulador e de viabilização dos contatos dos alunos, e de suas comunidades, com o conhecimento, num processo participativo, crítico, fundado nas aspirações e impasses cotidianos” (RICCI, 1999, p.170).

A partir do pensamento de Emanuel Levinás, podemos tecer alguns caminhos para se pensar o que é educar hoje. Barcenas e Mèlich (2014, p. 65), com base no Pensamento de Levinás, assim comentam: “La vocación educativa – la voz interior que puede reclamar todo educador – és, así, custodiar la presencia de la humanidade en cada uno”. Admite-se, portanto, que educar, antes de qualquer ação é promover a humanização. Na visão de Fiori esta humanização se concretiza num mundo comum onde é mediado a intersubjetivação das consciências, sendo que o “autoconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro, no isolamento a consciência modifica-se. A intersubjetividade e as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização” (FIORI, 1991, p.60).

Este trabalho intenta pensar a educação hoje a partir de pressupostos teóricos da Teoria Crítica. Pensar o educar hoje partindo de uma racionalidade que vá além da razão instrumental compete refletir sobre a educação e valores que permeiam o mundo contemporâneo. Goergen (2005) esclarece que na contemporaneidade existe uma preocupação em relação a uma ética universal, sendo que esta permeia todos os âmbitos da vida humana. O autor salienta os percalços e os riscos de seguir os caminhos da ética e da moral, porém esta questão se torna urgente em nosso cotidiano. “Particularmente, desde a idade moderna, quando Deus deixou de ser tanto o fundamento indiscutível para as normas morais quanto um ponto de referência para as decisões morais do homem, a busca de novas formas de legitimação tornou-se preocupação constante de filósofos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, politólogos e pedagogos” (GOERGEN, 2005, p.984). Segundo o autor, na atualidade, “esta preocupação espria-se por todas as áreas do saber, incluindo a comunicação, a genética, a biologia, a medicina, etc.” (Idem).

Diante de uma ausência e de referenciais cristalizados que hoje não norteiam mais o ser humano na contemporaneidade, existe uma maior necessidade da proximidade entre a ética e a pedagogia. Segundo Goergen (2005, p.993): “Isto se deve ao fato de haver uma influência mútua entre moral e educação. O ser humano não é um ser moral por natureza, mas precisa ser educado para a moralidade”. Admite-se que este é o grande papel da educação na contemporaneidade, no sentido de criar condições para superação da animalização do ser humano. Segundo o autor não são apenas os conteúdos que são ministrados em sala de aula que influenciam na formação dos educandos, mas o comportamento ou o testemunho dos professores também entram na categoria da moralidade. Quando se fala em testemunho, se tona uma das temáticas pouco exploradas no universo educacional. Cabe-nos interrogar, qual o espaço desta categoria no processo de formação de professores? Qual o testemunho que faz parte do processo de construção do conhecimento em termos educacionais?

Buscando o sentido etimológico de testemunho, buscamos seus significados nos trabalhos do pensador e filósofo italiano Giorgio Agamben. Segundo o autor (2010), em latim existe duas maneiras para referir-se ao testemunho. “*La primera, testis, de la que deriva nuestro termino ‘testigo’, significa etimologicamente aquel que se situa como tercero (terstís) en un proceso ou un litigio entre contundentes*” (AGAMBEN, 2010, p.15). Nesta acepção, concebemos que ela está mais direcionada à área do direito, em que a testemunha se coloca como um terceiro no sentido de esclarecer o que está acontecendo entre as partes em um processo de cunho jurídico. Entretanto, “*(...) La segunda, superstes, hace referencia al que ha vivido en una determinada realidad, ha pasado hasta el final por un acontecimiento y está, pues, en condiciones de ofrecer un testimonio sobre el*” (Idem). Esta concepção de testemunho acredita-se que se aproxima mais do universo educacional, ou seja, se baseia na realidade vivencial de quem tem condições de dar um testemunho sobre a mesma. Diante desta questão, compete fazer uma reflexão de como o testemunho é concebido dentro do cenário educacional nos diferentes níveis de ensino. A partir de sua realidade formativa e da trajetória profissional, que testemunho nossos docentes passam a respeito da educação, da vida e da ética? Estas interrogações nos fazem retornar aos questionamentos: nos diferentes níveis de ensino, nossas instituições se encontram adequadas à realidade do século XXI? Trabalhamos em prol da formação de um ser humano para o século XXI? Enfim, nossa educação é uma educação para o século XXI?

Por sua vez, pensar o significado da educação na contemporaneidade também nos remete a pensar na ciência e nos processos de produção científica e tecnológica. Qual a concepção de ciência ou tecnociência e como está sendo trabalhada nos diferentes níveis de ensino? Em tempos de globalização, verifica-se que grande parte das concepções de ciência é trabalhada dentro de uma perspectiva determinista. Conforme esta concepção, a ciência caminha na produção de tecnologia, que, por sua vez, passa a influenciar na economia, e no ponto de vista teleológico, e chega à sociedade via empresa. A ciência produzida a partir desta concepção pode ser enquadrada dentro de uma plataforma cognitiva tradicional. Entretanto, numa perspectiva de uma plataforma cognitiva emancipatória do desenvolvimento científico e tecnológico, ou seja, da tecnociência, a concepção de ciência tem como ponto de partida as demandas da sociedade, na direção das tecnologias o que proporcionará um desenvolvimento dentro de uma nova racionalidade, para além da instrumental. Dentro desta perspectiva, a tecnociência nos remete: “*La téchnê, al igual que el arte, significaba originariamente um llevar a su verdadero ser, um hacer tangible y luminoso aquello que es ya inherente a la physis*” (MATE, 2009, p.48). Nesta perspectiva, com base no pensamento de Mate, a concepção que deve perpassar a técnica consiste que a mesma deve ser trabalhada na perspectiva de desvelar e desenvolver o que há de implícito nas coisas, no sentido de proteção a este núcleo originante. Entretanto, o que se verifica é que a ciência e a técnica dentro de uma perspectiva instrumental exploram e provocam a natureza como espaço de dominação e de hostilidade. “*Hemos logrado que la naturaleza nos entregue sus conocimientos y sus energías: pero se nos ha olvidado de proteger el núcleo originario. Al contrario, temos posto incondicionalmente a nuestra disposición*” (Idem). Nesta busca desenfreada pelo progresso, sem mensurar seus possíveis custos, a ciência e a tecnologia, em grande parte, historicamente tem sido pensada sem uma maior preocupação com suas consequências e com o seu entorno. Sob esta ótica a tecnologia moderna mascara e disfarça, sem uma maior preocupação de iluminar seu desenvolvimento. De acordo com Mate (2009), o homem busca por ordem à natureza no sentido de que a mesma se submeta a suas ordens, mesmo que estas sejam destruidoras. “*Eso explicaria por qué, muchas veces, la tecnociencia se nos presenta como una pesadilla que amenaza a su próprio creador. El hombre va detrás de la ciencia, se ha convertido en objeto de investigación y, el fondo, bien se puede decir que la ciencia no sabe porqué investiga*” (Idem).

Pensar a educação na contemporaneidade torna-se importante refletir a respeito dos processos de formação de professores. Neste sentido, observa-se que em grande parte os currículos de formação docente encontram-se fragmentados e de maneira dicotômica entre teoria e prática. Gáscon e Torres (2002) nos apresentam algumas coordenadas, as quais denominam formação total, porém sem qualquer ligação com o Marketing, ligado à qualidade total. Segundo os autores a ideia de totalidade se refere a um novo marco de referência compreensivo. O ponto de partida desta ideia é o paradigma da complexidade que nos remete a planejar uma concepção não somente fragmentada, porém muito mais *“profunda de la educación, de la persona y de La actividad del docente, sino aspirante al total”* (GÁSCON; SANCHEZ, 2002, p.21). Os autores dialogam com o pensamento de Gutiérrez, para explicar a ideia de totalidade na pedagogia *“[...] Y en intento por recuperar para a pedagogia algunas de las funciones e contenidos perdidos debido al reduccionismo propios de la especialización y la atomización del proceso educativo[...].”* (Idem).

Conceber uma educação e formação de professores na perspectiva total nos remete, a partir da teoria crítica da educação, a uma visão integral dos processos. Entretanto, esta perspectiva integral vai além das concepções que se fazem presentes em grande parte de fundamentos teóricos, legislação e políticas voltadas à educação que são elaboradas e construídas a partir de uma racionalidade instrumental. De acordo com os autores, no processo de formação de professores, formação total se apoia na ideia de um pesquisador voltado à totalidade. Neste sentido, há que se buscar proposta de fundamentação científica aberta, tanto do ponto de vista científico quanto do técnico. Isto não deve se caracterizar como algo *forçado* *“[...] sino como reflexo cognoscitivo aprendido de la practica que pretende así corregir hacia el enriquecimiento de la teoria* (Idem). Por sua vez Gutiérrez (apud GASCÓN; SÁNCHEZ, 2002, p. 22), assinala: *“[...] el investigador debe esforçarse siempre en hablar la realidad total y concreta, y para ello debe integrar todo aquello que ayude a comprender e explicar social, humana científicamente lo hechos. El hecho total es el resultado de experiencia y de un conocimiento total, donde se funden lo humano, lo social, lo histórico y lo científico”*.

Outro questionamento a partir do que é educar hoje, é o de como é formado o sujeito que educa? Existem muitos discursos a respeito das diferenças individuais, frente a uma educação voltada à homogeneização? Entretanto, como podemos educar levando-se em conta as diferenças? Segundo Barretto: “os cursos superiores em que vêm sendo formados os professores ainda não titulados acolhem justamente os

segmentos que tiveram acesso mais restrito aos bens sociais e culturais. Entre eles são os cursos de pedagogia os que recebem majoritariamente tais segmentos, voltados aos anos iniciais de escolaridade” (BARRETTO, 2015, p.692). Portanto, observa-se que este educador que está sendo formado ao chegar à universidade apresenta um acesso muito restrito aos bens sociais e culturais, competindo à formação inicial e continuada a suprir com este déficit que traz em suas bases, uma complexidade de fatores, dentre os quais, questões de cunho socioeconômico.

A autora também aborda um processo de aligeiramento, e porque não dizer desarticulação, na formação de professores, tendo como público-alvo justamente aqueles docentes que dispõem de menor acesso aos bens sociais e culturais, o que tem como consequência óbvia o processo de precarização na formação docente, “seja pelo setor público, seja pelo setor privado -, é a ele que continua sendo submetida a educação de crianças de origem popular, submetidas às mesmas contingências restritivas” (BARRETTO, 2015, 693). Esta dinâmica no processo de formação de professores tem como tendência o reforço do desempenho das escolas de educação básica que entram dentro desta mesma lógica da precarização.

No que tange à educação continuada, Barreto (2015) destaca que passa a ser assumido em larga escala pelo poder público, por meio de parcerias. Analisa que é um empreendimento que demanda grandes somas de recursos, e cujo trabalho não apresenta como resultado concreto entre a articulação dos processos de formação continuada e o cotidiano das salas de aula. “A maior parte dessa formação é ainda feita nos moldes tradicionais: palestras, seminários de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes” (BARRETTO, 2015, p. 695). A autora prossegue analisando que tais eventos contribuem para afinar os discursos dos docentes, criando um ideário comum, mas a real mudança de práticas educativas necessita de outras estratégias e existe um fator também a se considerar que é o da demanda de tempo. Prossequindo, Barretos aponta que sobre a necessidade, a partir da natureza do trabalho docente, de se fazer profundas alterações na cultura escolar “as quais requerem condições de funcionamento das escolas que ofereçam sustentação à mudança do trabalho individual e solitário do professor para uma forma de atuação mais colaborativa entre os diferentes agentes escolares (Nóvoa, 1992; Marcelo, 2009)” (Idem).

3. Possíveis horizontes: perspectivas para se pensar novos cenários para a educação

Diante da complexidade dos processos educacionais, torna-se fundamental a compreensão dos processos de formação inicial continuada de professores, a partir de uma análise de novas perspectivas de racionalidade possível, levando-se em consideração a totalidade do processo, o contexto histórico e social em que ocorrem. Sobretudo, as contradições que podem ser percebidas, em termos de racionalidade, na implementação das políticas públicas de educação, podem trazer importantes contribuições para a superação das limitações que têm cerceado importantes projetos que caminham em outra perspectiva, ou seja, além da racionalidade instrumental. Grande parte das políticas públicas, mesmo que tencionem os processos educacionais no que concerne à educação e formação inicial e continuada se tornam subservientes a racionalidade instrumental.

A avaliação das políticas implica apreender seus nexos com o contexto em que se forjam, tanto no campo da proposição quanto no da materialização. Scheibe (2010) destaca a necessidade de considerar a formação continuada como um processo que traz implicações sobre a profissão e a identidade docente. O desenvolvimento profissional docente vem sendo objeto de discussão acentuadamente crescente, caracterizando-se pelo embate das práticas e interesses manifestos pelos próprios professores, o seu movimento representativo na definição das políticas, a força reguladora do mercado, o desempenho do Estado, a cultura, a história e a política.

A atividade docente é uma prática social e como tal não tem independência das influências e determinações que emanam do contexto na qual está inserida: a escola. Os sujeitos envolvidos na práxis pedagógica: alunos e professores vivem em circunstâncias sociais, e nessa atividade, ao mesmo tempo em que participam de um movimento social, constroem a si mesmos. Na apropriação de uma base teórica, as discussões sobre a prática social e a prática pedagógica devem ser ponto de partida. A elaboração de um pensamento superior, muitas vezes, pode estar ancorada, a princípio, “num mundo de coisas e significações em si”, adotando, inconscientemente, pontos de vista surgidos, na sua origem, como reflexões sobre a sua prática, mas “a consciência comum da práxis não está descarregada por completo de certa bagagem teórica, ainda que nesta bagagem as teorias se encontrem degradadas” (VÁZQUEZ, 1968, p.9-10).

A formação de um coletivo de educadores para que venha contribuir com as transformações no cotidiano da escola precisa estar ancorada numa percepção das condições objetivas que se apresentam no contexto. Nesse universo de pluralidades, há uma busca constante de realização da pessoa ao mesmo tempo em que contribui para o

avanço do gênero humano. Para tanto é preciso que o significado e o sentido do trabalho docente estejam sempre ancorados nos fins sociais mais amplos que se propõe atingir. E nesse caso, é preciso que o grupo tenha consciência dos aspectos condicionantes, buscando a exploração dos limites e das possibilidades oferecidos pelas condições existentes a fim de promover as transformações para além das condições dadas no espaço e tempo presentes.

Os pretensos avanços que ocorrem através da implementação de políticas educacionais, se não forem discutidos com o coletivo de professores, e se estes profissionais não se constituírem como sujeitos do processo, podem provocar insegurança, insatisfação, frustração, e ainda resistências na materialização dessas políticas. Acredita-se que há necessidade de se fazer o questionamento e reflexões profundas sobre qual embasamento de racionalidade se condicionam às políticas públicas, uma vez que elas nos levam ao entendimento do significado de educar na contemporaneidade. Quando as concepções não são estudadas e compreendidas podem gerar práticas confusas e até contraditórias, e as mudanças só ocorrem de forma segura quando há um sentimento de pertencimento da rede. No caso dos educadores, as condições para superar as limitações não parecem favoráveis se forem consideradas as políticas educacionais emanadas dos órgãos oficiais, levando-se em conta a questão salarial, o progresso na carreira, o número de alunos em sala de aula, a formação inicial deficitária e os programas de formação continuada, que nem sempre atendem às expectativas geradas pelas necessidades concretas do trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, o processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula.

A mudança de paradigmas não se dá apenas no plano objetivo da implementação das novas políticas educacionais, mas também no plano subjetivo das ideias; passa pela mudança de visão que só pode ser compreendida quando as decisões tomadas, no cotidiano da realidade escolar, estejam embasadas numa consequente assimilação do compromisso ético e moral com o exercício profissional. Heller (1994, p. 158), ao abordar a questão das consequências extraídas de uma mudança de concepção, defende

como uma suspensão da particularidade quando uma hierarquia de valores se ordena a partir de uma nova base moral descoberta, “[...] e isto se consubstancia como um instante de homogeneização moral que não perde sucessivamente validade, depois do qual não posso viver como antes”, definindo este processo como uma catarse. (HELLER, 1994, p. 158).

Quando os professores têm oportunidade de, num espaço de tempo e lugar específicos de formação continuada, trazer suas peculiaridades, suas problemáticas, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar, formando uma consciência de classe. Quando aborda a questão da responsabilidade dos educadores sobre a formação das novas gerações, Arendt defende que “[...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo”. Afirma ainda sobre a responsabilidade do professor: “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança – Isto é o nosso mundo”. (2005a, p. 239).

Esta perspectiva permite visualizar a imponderável insignificância do ser humano que sozinho não consegue desencadear nada significativo, condição necessária ao ato de compreender a si mesmo e às suas ações, numa relação íntima de coerência entre o discurso e a prática. Essa compreensão, segundo Arendt (1993, p. 40) “[...] trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliando-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa de novo”. Esta condição é a maneira especificamente humana de estar vivo, “porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade”. Sobre o compromisso dos educadores com as novas gerações, Arendt (2005a) defende que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (p. 247).

Para assumir esta tarefa, os professores precisam encontrar um lugar legítimo, como sujeitos da sua formação, e do planejamento das ações pedagógicas. Na medida

em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho, transferidos para equipes técnicas, livros didáticos e outros, ocorre o estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho.

Os educadores têm vivido nos últimos tempos, mais especificamente nas duas últimas décadas, e talvez mais precisamente na última década, um conflito entre o que apreendem da teoria veiculada nos cursos de formação de professores, em especial nas licenciaturas, e o que fazem diariamente no exercício do magistério. É como se estudassem para serem trabalhadores intelectuais na formação das novas gerações e no cotidiano se deparassem com uma atividade de labor, consumidos nas 40 ou 60 horas semanais de aplicação de uma tarefa mecânica de ensino, sem reflexão sobre como os sujeitos deste contexto, professores e alunos, aprendem como é o mundo e como este poderia vir a ser, de acordo com suas concepções.

Falando de mudanças na educação, Arendt (2005, p.226) afirma que “[...] o fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras de juízo humano normal foram postas de parte”. Sobre o desaparecimento do senso comum como o sinal mais seguro da crise atual, afirma:

[...] em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e em nenhum lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente. Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso? (ARENDR, 2005, p. 236).

Quem sabe por que aqueles ainda conservam um mínimo de senso comum que os protegem dos modernismos que afetam as estruturas do saber docente e retiram-lhes a solidez necessária para agir coerentemente com o próprio discurso veiculado na esfera acadêmica, perdendo o poder de decisão sobre o que deve ou não fazer, agindo de acordo com o saber aligeirado ou superficial que tais cursos lhe proveem, do que decorre a impossibilidade de exercer o poder da autonomia sobre a própria ação

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são usadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades.

É o poder que mantém a existência da esfera pública, o espaço potencial da aparência entre os homens que agem e falam. [...] O que primeiro solapa e depois destrói as comunidades políticas é a perda do poder e a impotência final; e o poder não pode ser armazenado e

mantido em reserva para casos de emergência, como os instrumentos de violência: só existe na sua efetivação. (ARENDDT,2005, p.212)

Arendt refere-se à República, quando na parábola da caverna, “Platão mostra como o filósofo, tendo se libertado dos grilhões que o prendiam aos seus semelhantes, emerge da caverna, por assim dizer, em perfeita ‘singularidade’, nem acompanhado nem seguido dos demais”. Pode-se reportar aí as condições dos professores que, tendo estudado novas concepções de escola e de aluno, chegando à escola para pôr em ação estas concepções se vê agrilhado pelas próprias condições de singularidade e impedido de agir, por seus pares, que a despeito de terem estudado as mesmas coisas, temem a desestabilização provocada pelo novo, e sucumbem à realidade de seus entornos, passando a fazer como todos fazem, mesmo que a contragosto e negando suas próprias concepções.

Esta distorção ou incoerência entre o discurso e a ação provoca uma instabilidade nociva ao desempenho do professor, ao mesmo tempo em que cria uma insegurança em relação ao que sabe e o que faz diariamente, a ponto de provocar uma certa imobilidade na revelação das próprias ideias e pressupostos.

Hannah Arendt defende a importância do **nós**, do agir em conjunto, que se dá entre os homens e do qual nasce o poder, entendido como um recurso gerado pela capacidade dos membros de uma comunidade política de concordarem com um curso comum da ação (Arendt – Entre o Passado e o Futuro), *Potestas in populo* (em o povo ou um grupo não há poder).

O desenvolvimento de ações, no sentido político de intervenção na realidade no espaço da escola, permite aos professores compreenderem a forma como vêm agindo, de acordo com a influência de tendências educacionais e concepções pedagógicas; esta compreensão permite visualizar a imponderável insignificância do ser humano que sozinho não consegue desencadear nada significativo, condição necessária ao ato de compreender a si mesmo e às suas ações, numa relação íntima de coerência entre o discurso e a prática, e segundo Arendt:

[...] a compreensão trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliando-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa de novo. [...] é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade. (ARENDDT,1993, p.40)

A autora defende a recuperação da palavra viva e da ação vivida, que surge em certas situações específicas. Arendt mostra como a ação, a palavra e a liberdade são coisas dadas, mas requerem, para surgirem, a construção e a manutenção do espaço público. A liberdade é um *a fortiori* de autorrevelação humana no seio de uma comunidade política na qual existe espaço público.

Segundo Arendt (1993), o resultado da compreensão é o significado, que produzimos em nosso próprio processo de vida, à medida que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos. “A compreensão de questões políticas e históricas, tão profunda e fundamentalmente humanas, tem algo a ver com a compreensão de pessoas: só sabemos quem uma pessoa essencialmente é, depois que ela morre”. A compreensão precede e sucede o conhecimento. A compreensão preliminar, que está na base de todo o conhecimento, e a verdadeira compreensão têm isso em comum: conferem significado ao conhecimento. Entretanto, esta mesma compreensão daquilo que percebemos é quase um paradoxo, se tentarmos ver a teoria distante da prática, ou o que é científico, divorciado do senso comum, conforme Arendt:

A compreensão é, como tal, um empreendimento estranho. No final, pode não ir além de articular e confirmar o que a compreensão preliminar, consciente ou inconscientemente sempre engajada na ação, intuía de início. E não irá intimidar-se recuando para fora deste círculo; ao contrário estará consciente de que qualquer resultado se apresentará tão divorciado da ação, da qual é somente o outro lado, que não poderia ser de modo algum verdadeiro” (1993, p.40).

O espaço da formação continuada, com os profissionais da educação em exercício, permite a todos refletir sobre a própria prática à luz dos pressupostos que a embasam como uma espécie de distanciamento do cotidiano que dê asas à imaginação do que poderia ser possível fazer de modo diferente.

Ao registrar e tornar públicas estas ações, os sujeitos que as engendram dão o caráter político do que é público e constroem um espaço de diálogo que fortalecem o coletivo de educadores que estão preocupados com o que fazem diariamente no cotidiano escolar. Para Arendt “[...] seja qual for o poder mental necessário para desencadeá-los, a capacidade humana responsável por esse poder mental – e única força capaz de realizar tais fatos – não é nenhuma capacidade ‘teórica’, não é contemplação nem razão; é a faculdade humana de agir, de iniciar processos novos [...]” (ARENDR:2005, p. 243).

Nesse processo, segundo Carvalho, os professores tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas. Esta lógica poderia ser subvertida se os professores

tivessem um lugar reconhecido como seu, “[...] porque vivem num *entre-lugares*, definido como um sistema de representação tanto mais distorcido quanto mais dissociado das condições concretas de existência dos indivíduos” (CARVALHO, 109-110). Isto implica a necessidade de dar voz aos professores, buscando o sistema de signos que, “[...] engendrado nas relações de mercado, de saber e poder, em sua materialidade discursiva, constitui as suas representações, pela necessidade de juntar a linguagem, o discurso, o concebido e o vivido”, pois a linguagem, que, sendo socialmente produzida e culturalmente transmitida, é atravessada por visões de mundo, representações mais próximas ou mais distanciadas da realidade vivida. “Os professores, ao valorizarem comunidades compartilhadas, o fazem em termos de necessidade de instauração de comunidades dialógicas, interpretativas e interativas” (Idem).

Considerações finais

O cotidiano escolar expressa o universo de múltiplas práticas formativas que tencionam a relação entre produção e apropriação das objetivações genéricas do ser social para-si: ciência, arte, filosofia, moral e política. As circunstâncias que mudam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele, o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. É o homem, sem dúvida, que faz as circunstâncias mudarem, e que muda a si mesmo.

Ao iniciar novos processos no contexto da Educação, é necessário que se tenha a ideia de um coletivo de educadores, que tem sua história, constrói padrões de comportamento e relacionamentos que vão definir as possibilidades e os limites da implementação desses processos formativos. A distinção singular dos sujeitos se manifesta no grupo através do discurso e da ação. Daí a importância do agir em conjunto, entendido como recurso gerado pela capacidade dos membros de uma comunidade política de concordarem com um curso comum da ação.

A materialização das políticas educacionais se dá através de ações realizadas pelo grupo de professores que atuam no interior da escola. Essas ações deverão estar embasadas em projetos, cuja elaboração precisa envolver todos os sujeitos interessados em alcançar os objetivos propostos, podendo assim enxergar com olhos mais apurados o que está se fazendo e se de fato faz-se o que se propunha ser adequado fazer, a partir de

uma proposta referendada por todos os envolvidos no processo de educação escolar. É real a existência de múltiplas restrições e condicionamentos, mas também é evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional.

Quando os professores têm a oportunidade de participar efetivamente, em um espaço de tempo e lugar específico da formação continuada, trazendo suas particularidades, suas potencialidades, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar. Entretanto, o que mantém o grupo unido depois que passa o momento fugaz das ações é o poder do conhecimento coletivo. A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que reflete a influência de relações mais amplas em outras instâncias da prática social.

As políticas educacionais não podem ser apenas um projeto de governo, mas sim um projeto de Estado, no qual todos os professores efetivos da rede de ensino sintam-se sujeitos do processo e possam defender e dar continuidade às ações engendradas por uma equipe, que se sabe transitória pelo processo democrático de mudança de governo. É preciso ter consciência que na implementação de novas políticas há uma mudança na vida dos professores, e em algumas situações como essa em estudo, mudanças radicais.

Por outro lado, se os professores não assumirem como um projeto seu e da rede, se não tiverem uma ampla participação na elaboração das políticas e de projetos e compreensão dos princípios, concepções e conceitos que embasam tais projetos, haverá sempre possibilidades de rupturas e retrocessos, fortalecendo resistências, resultando em grandes perdas para a educação, tendo em vista que as políticas sempre serão vistas como projetos partidários de governos.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Lo que queda de Auschwitz**. Barcelona: Pré-textos, 2010.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva: 2005a.
- BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Charles. **La Educación como acontecimiento ético** Natalidad, Narración y Hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014
- BARRETO, Elba siqueira de Sá. Políticas de formação docente para educação básica no Brasil. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro, ANPED, v 20, n.62, jul-set.2015, p. 679 a 701.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teorias Educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Educação & Sociedade**. Universidade Estadual de Campinas, ano XXI, n 73, dezembro/00, p. 182 a 205.

FIORI, Ernani Maria. **Educação e Política**. Porto Alegre: LPM, 1991.

GÁSCON, Augustín de laHerrán; SANCHEZ, Isabel González. **El ego docente**, puntociego de laenseñanza, eldesarolloprofesional y laformacióndelprofesorado. Madrid: Editorial Universitas, 2002.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo Contemporâneo. **Educação & Sociedade**. Universidade Estadual de Campinas, v 26, n 92, especial, outubro de 2005, p. 983 a 1011.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. (Alltag und Geschichte zur sozialistischen Gesellschaftslehre – 1970) Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

MATE, Reyes. **La Herencia del olvido. Madrid: errata naturae, 2009.**

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação & Sociedade**. Universidade Estadual de Campinas, ano XX, n60, abril/1999, p. 143 a 178.

SCHEIBE, Leda. Políticas públicas de formação docente: Atuais determinações. IN: SILVA, Neide Melo de Aguiar; RAUSCH, Rita Buzzi (Orgs.) **Formação de professores: políticas, gestão e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Título do original: Filosofia de La Praxis. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

Como referenciar este artigo

ROSA, Geraldo Antonio da.; GROSH, Maria Selma.; LORENZINI, Vanir Peixer. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in)certezas e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p.1037-1055, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8871>>. E-ISSN: 1982-5587.

Recebido em: 18/08/2016

Aprovação final em: 30/03/2017