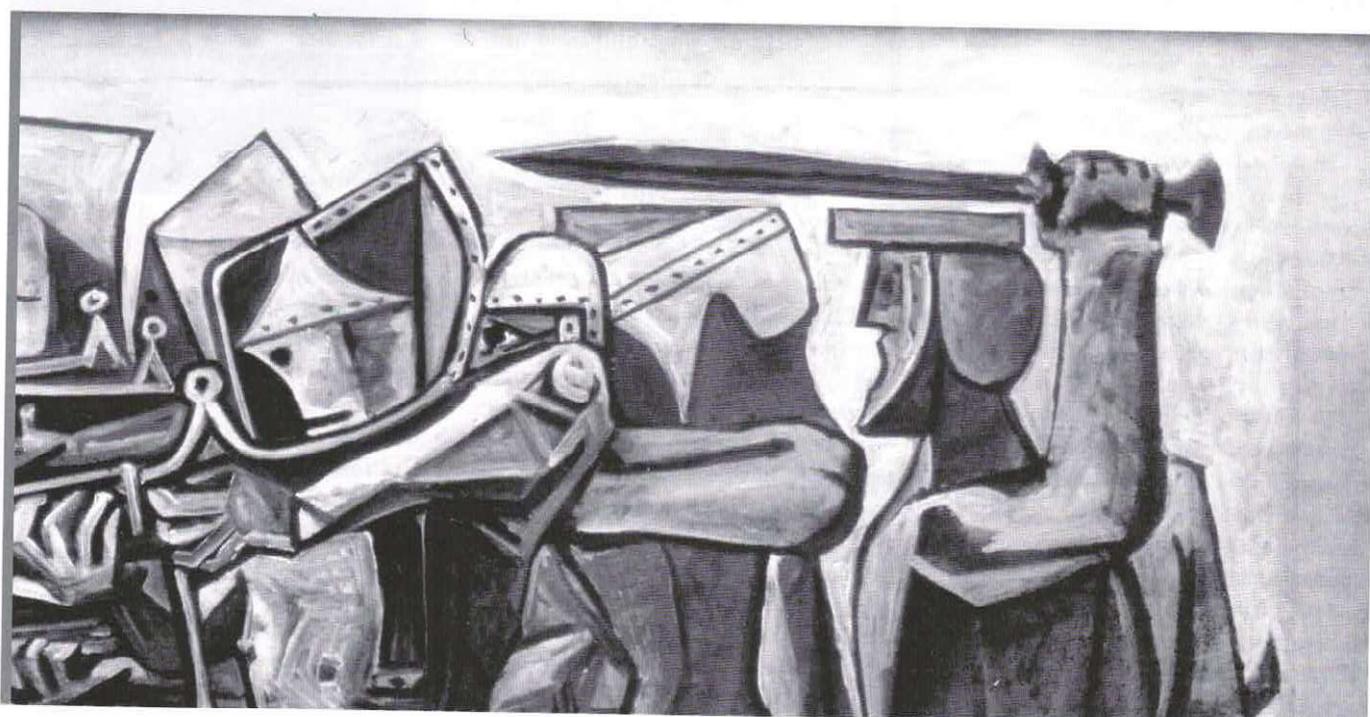


A formação de professores e profissionalidade docente no quadro da mundialização do capital



Massacre na Coreia | 1951 | Pablo Picasso | detalhe

As demandas educacionais postas pela reconfiguração 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 desti-

nado 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 ser.¹

Se, à primeira impressão nos pode parecer uma idéia progressista, ao refletirmos sobre o Sujeito dessa formação podemos identificar uma tendência fortemente utilitarista, dotando os indivíduos de capacidades necessárias ao sistema, possibilitando que os mesmos adequem-se à lógica de mercado, sem a consciência da lógica subjacente à esta lógica 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". (BRASIL. MEC, 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 professores 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." (BRASIL. MEC, maio de 2000, p.45) (grifo nosso)

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 ser.

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

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 compreensão 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 ardisosa 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 identida-

des encontra sua base e sua sustentação. Entram em cena os "atores", saem dela os "sujeitos." (MORAES, 2001, p.8)

Dentro desta ótica, MORAES 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"² – 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." (idem, p.2)

A desvalorização da teoria implica em 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.

A partir dessa crítica, podemos analisar as proposições do governo brasileiro com relação ao curso de Pedagogia e à formação de professores, que tornou-se pública no mês de março de 2005, como o projeto de resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE). O referido projeto de resolução, ignorando um debate que vem ocorrendo há muito sobre a formação do pedagogo, impõe uma transformação do curso de pedagogia que o transforma em curso normal superior. Tal fato se caracteriza no artigo segundo (CNE, 2005), que enfatiza

Art 2º – O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para:

- a- Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil;
- b- Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tal projeto ameaça a formação de profissionais com a capacidade de pensar a educação de modo abrangente, destinando ao curso de Pedagogia a tarefa de formar

profissionais sem uma sólida compreensão da realidade que os cerca, focando apenas a relação ensino-aprendizagem. No artigo terceiro podemos identificar alguns aspectos importantes

Art 3º - O Curso de Pedagogia visa à formação de licenciados que sejam capazes de:

- planejar, promover, conduzir, acompanhar e avaliar processos educativos de crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação Infantil, bem como em contextos educativos não-escolares;
- avaliar, criar e utilizar textos, materiais e procedimentos de ensino que contemplem a diversidade de seus alunos, fazendo com que eles se sintam incluídos no ambiente escolar, como individualidades e como pertencentes a diferentes grupos sociais;
- conhecer e avaliar teorias da educação geradas no contexto brasileiro e da América Latina, estabelecendo diálogo com pensamentos oriundos de outros contextos, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;
- investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais – escolares, assistenciais, comunitárias, empresariais ou outras- com a finalidade de planejar, executar, coordenar a execução e avaliar projetos de formação escolar ou de educação continuada; de participar de iniciativas de apoio à vida digna de idosos, doentes, pessoas com necessidades educativas especiais, ou de crianças, jovens e adultos privados de ambiente de família e moradores de rua. (CNE, 2005) (grifos nossos)

Aqui, a função do pedagogo passa a ser a de tomar contato com a realidade, com as teorias, com a intenção exclusiva de elaborar propostas de ensino inovadoras. Tal preocupação revela a ênfase na resolução de problemas postos na sala de aula, em especial proporcionar a inclusão dos alunos oriundos de grupos sociais. Note-se que a palavra classe social é excluída, identificando-se apenas a diversidade pautada na individualidade dos alunos, o que remete à possibilidade de uma relação baseada na práxis, nas mediações entre totalidade social e as condições singulares.

A expressão do mais alto grau de generali-

zação de uma dada situação - inserida em uma etapa de evolução histórica, concreta - pode ser compreendida como universalidade. Nesse processo de generalização estão inseridos aspectos específicos, os quais podem ser compreendidos como singularidade. A mediação entre ambos refere-se à particularidade, compreendida como expressão da universalidade com relação ao singular e expressão da singularidade com relação ao universal. Isto significa dizer que a particularidade expressa o processo dialético entre singular e universal, no qual se podem captar as expressões de um no outro. O singular não existe senão na relação com o universal. Para a apreensão da singularidade é condição a identificação da universalidade. (LANDINI; ORTIGARA, 2003, P.30)

Nossa compreensão é a de que estaremos reforçando a formação de um indivíduo isolado das condições sociais em que se insere, o que se revela um erro metodológico com conseqüências desastrosas para o campo educacional e para a formação do sujeito.

Ressaltamos também que, no artigo terceiro, há a preocupação em deixar clara a atuação em ambientes não-escolares. Tal proposição revela o vínculo com instituições não escolares que, se indicam um importante espaço de atuação para os pedagogos, também indicam: a fragilidade da formação para atuar em tais instituições, dado que o curso pretende formar para o exercício em sala de aula e não para a compreensão crítica da realidade; e, por conseqüência, colocam em cena instituições não governamentais, transferindo para a sociedade, cada vez mais, a responsabilidade com educação. Em nossa compreensão a existência e responsabilidade com idosos, portadores de necessidades especiais, crianças de rua, entre outros citados no documento, deixam de ser de responsabilidade do Estado, cabendo à sociedade contemplar sua educação.

Outro aspecto que deve ser ressaltado diz respeito à duração do curso

Art. 4º – A duração do Curso de Pedagogia será a seguinte:

I – para uma habilitação, no mínimo 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo pelo menos 2500 horas de atividades acadêmicas gerais e pelo menos 300 horas de

Estágio Supervisionado em Educação Infantil ou em Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

Tal proposição indica a ausência de definição com relação à duração em anos do referido curso, abrindo espaço para cursos reduzidos, tratados como cursos de formação aligeirada, tão comum em muitas instituições de caráter privado. Nesta condição, cursos de final de semana são possíveis, ainda que as condições para esse tipo de cursos sejam altamente questionáveis.

Com relação à formação do Pedagogo no sentido amplo, o bacharel em Pedagogia, o artigo sétimo aponta para uma complementação de 800 horas.

Art. 7º – O Curso de Pedagogia poderá conduzir ao grau de Bacharel em Pedagogia, visando ao adensamento em formação científica.

Par. 1º. – O Projeto Pedagógico da instituição deverá prever para o bacharelado pelo menos 800 horas adicionais às da licenciatura.

Par. 2º - O grau de Bacharel em Pedagogia será registrado por apostilamento nos diplomas de Licenciatura em Pedagogia.

A primeira questão que se coloca é: que tipo de formação é possível em 800 horas? São suficientes para a formação de um sujeito crítico, capaz de compreender os traços históricos da educação, de identificar as condições materiais em que se insere a educação? Ainda, o apostilamento da complementação no diploma de licenciado implicaria em nenhum interesse por parte dos educandos, dado que sua formação prioritária seria a de licenciado.

Ainda, no que se refere às habilitações, estas, ainda que historicamente combatidas por seu caráter tecnicista, refletem as necessidades de profissionais que necessariamente atuam nas instituições escolares: administradores, supervisores, orientadores não deixam de existir nestas instituições. Conforme artigo nono, que propõe sua extinção:

Art. 9º – As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes, que sejam diversas das indicadas no art. 2º desta Resolução, entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

É preciso observar que a formação do especialista tende a ser alvo de complementação, por meio de cursos de especialização, via de regra ofertados por instituições com fins lucrativos que sobrevivem de cursos desta natureza.

Tal propositura leva a cabo a tendência de transferência para instituições particulares dos cursos ofertados pelas Universidades públicas estatais, permitindo a realização de cursos em curto prazo de tempo, transferindo a formação do especialista para cursos de aperfeiçoamento, em sua maioria ofertados por essas instituições. Ainda, o documento facilita a transformação dos cursos normal superior, ofertados por tais instituições, em cursos de Pedagogia, com uma simples comunicação ao Ministério.

Art.11. § 3º - A instituição de Educação Superior que optar por transformar o Curso Normal Superior para iniciar Curso de Pedagogia, deverá informar ao Ministério de Educação sua decisão e divulgá-la amplamente, no prazo de 90 dias, a contar da data de publicação desta Resolução.

Não poderíamos deixar de retomar questões importantes para a reflexão do curso de pedagogia. Helena de Freitas, traçando um panorama histórico sobre a formação de educadores, aponta que

a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2000), o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática*, *prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas.

No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente

construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (Freitas, 2000). (FREITAS, 2002)

A autora chama atenção para uma formação que enfatiza prioritariamente a sala de aula e afirma:

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo "campo" de conhecimento: da "epistemologia da prática"(idem)

Para reforçar a crítica acima apresentada faz-se necessário buscar na própria história de constituição da profissão docente elementos que nos possibilitem compreender o paradoxo com o qual nos defrontamos atualmente: demanda por estudos em nível superior e desqualificação desta formação.

Desde o momento em que a atividade docente descola-se do controle mais imediato da Igreja, buscando garantir um caráter mais técnico-profissional à atividade assim como organizar-se a partir de um ideário liberal baseado no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação. De acordo com Hypólito, 1999 o movimento de atrelar o trabalho docente ao Estado liberal fez parte da própria consolidação do sistema capitalista. Tal situação, no entanto, não garantiu ao professorado controle sobre seu processo de formação e das condições de trabalho às quais se submete cotidianamente. O processo de profissionalização traz consigo contradições com as quais a categoria docente teve e tem que enfrentar.

À despeito de romper com poder da Igreja e das comunidades próximas, submete-se agora às políticas traçadas pelo Estado empregador cuja ingerência aumenta continuamente. Ou seja, quanto mais avança o aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola mais necessário se torna o controle sobre o processo de formação dos professores e das suas

reais condições de trabalho.

Com relação à formação, a análise das proposições apresentadas pelos "órgãos competentes" já aponta para uma desqualificação da formação. Tal desqualificação, no entanto, deve encontrar respaldo nas objetivas condições de trabalho dos professores. Neste sentido, a bibliografia especializada nos permite apresentar um quadro sobre o processo de proletarianização do trabalho docente que deve ser lido como complementar ao processo de profissionalização que, por sua vez, prevê o controle sobre a formação.

A proletarianização do professor começa onde se inicia o processo de profissionalização

... à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se, também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos. (HYPÓLITO, 1999: 21)

Faz parte, portanto, da dinâmica entre profissionalização/proletarianização as mudanças com relação ao sentido da autonomia profissional. Se antes o professor estava submisso principalmente aos valores que deveriam norteá-lo, hoje submeteu-se a uma rotina de trabalho pensada e organizada por um sistema complexo, suas atividades já estão traçadas em pormenores, que lhe restam poucas tarefas nas quais

poderá tomar suas próprias decisões.

Ressalta-se, neste sentido, que a divisão do trabalho perpassa também a atividade docente. Sá (1986) retoma as discussões acerca da passagem do professor artesão ao trabalhador parcelar da educação argumentando que a partir da subsunção real do trabalho docente à lógica do capital este se torna cada vez mais sujeito à proletarianização.

Apple (1995) aponta como fundamental característica do processo de proletarianização à intensificação do trabalho docente. A intensificação se dá em vários níveis e afeta a qualidade do trabalho do professor quando este gasta um tempo cada vez maior com atividades secundárias e deixa de lado atividades fundamentais ao ser professor – estudo, leituras extra curriculares, tempo e disposição para reuniões pedagógicas, grupos de estudo, formação continuada – e, muitas vezes, o professor analisa o seu excesso de atividades como um termômetro do seu crescente grau de profissionalismo.

Assim cabe-nos argumentar que o trabalho docente não mais se diferencia em sua tendência à exploração dos trabalhos executados nas fábricas, nos escritórios, enfim está submetido à lógica do capital, ainda que não seja produtor de mercadorias, e neste sentido sofre os constrangimentos relativos à extirpação da ciência do trabalho do trabalhador. Ou seja, este é o mais fundamental fator que orienta, não sem resistências, a lógica do desenvolvimento das profissões: a formação do trabalhador coletivo. Tal concepção de

trabalhador tem em sua raiz a divisão do trabalho, a separação entre concepção e planejamento, total falta de autonomia no desenvolvimento de sua atividade e, ao pensarmos no professor percebemos que, para submetê-lo à estas condições foi preciso "desmanchar" o quadro de referências da formação do intelectual ao qual o professor se identificava. Para enquadrar o novo profissional foi necessário trazê-lo para a tutela do Estado, organizá-lo a partir de uma política única de formação, carreira e atividades a serem executadas pois, quanto mais a sociedade se complexifica, mais importante passa a ser o papel da educação e, portanto, de seus profissionais. Se a proletarianização do trabalho docente é uma realidade posta pelo desenvolvimento das forças capitalistas seu contraponto é, justamente o de aproximar as consciências dos trabalhadores da educação em relação à classe trabalhadora como um todo. Ou seja, o professor que durante muito tempo tinha como referência de formação aquela dispensada ao intelectual; distinguia-se do trabalhador industrial, além de realizar trabalho imaterial, por manipular teorias, fórmulas, hipóteses e idéias, detinha uma certa autonomia para estabelecer rotinas de trabalho, permanecendo sob sua responsabilidade a produção, transmissão e assimilação da relação pedagógica; ou seja, não haviam elementos suficientes para se perceberem trabalhadores. A partir do momento em cada item daqueles acima apresentados foi paulatinamente sendo substituído, criaram-se as condições concretas e objetivas para a inclusão da categoria dos professores na classe trabalhadora, o que significa um grau mais elevado de consciência da vivência concreta das relações sociais.

Não podemos deixar de destacar que ao longo das últimas décadas foi possível observar que, frente ao processo de proletarianização, a formação inicial e mais tarde a formação continuada foi tomada pela responsabilidade de resgatar a autonomia perdida. Neste caso, podemos perceber como as organizações da sociedade civil voltadas à educação lançaram mão da bandeira da formação, como forma de resistência e de enfrentamento às condições objetivas postas. Não nos furtamos de reforçar que quanto mais sólida for a formação dos futuros professores mais condições teremos de enfrentar teórica e

Assim cabe-nos argumentar que o trabalho docente não mais se diferencia em sua tendência à exploração dos trabalhos executados nas fábricas, nos escritórios, enfim está submetido à lógica do capital, ainda que não seja produtor de mercadorias, e neste sentido sofre os constrangimentos relativos à extirpação da ciência do trabalho do trabalhador



praticamente as degradantes condições de trabalho, no entanto, "considerar a formação como alternativa para a luta contra a proletarização docente pode nos levar a assumir uma postura idealista, descolando a formação do quadro geral das contradições postas na sociedade." (ABREU e LANDINI, 2003: 23).

A formação em nível superior, neste sentido, responde a uma demanda histórica do processo de formação do professor³ e, neste sentido, sua implementação deve ser vista como avanço no processo de profissionalização. No entanto, as análises acima procuraram mostrar as contradições que permeiam este processo: eleva a exigência do grau de ensino – aligeira a formação; passam-se mais anos no sistema de ensino – o conhecimento científico cede lugar aos saberes indistintos; o trabalho do professor perde o caráter de trabalho intelectual – a formação deve ser contínua. Enfim, contradições que expressam "a lógica da sociedade posta que, a fim de garantir a aparência de acesso democrático aos processos educacionais, o faz resguardando para um grupo restrito, a formação científica e acadêmicas sólidas. Ainda neste sentido, é possível constatar que há contradições nos pressupostos que indicam a valorização deste profissional – ideologia do profissionalismo (cf. POPKEWITZ, 1997) – ao mesmo tempo que contém os elementos que poderiam, no cotidiano da escola, contribuir para a perda de controle do docente sobre seu trabalho" (ABREU, LANDINI E MONFREDINI, 2005:11).

- 1 Conforme as orientações presentes nas diretrizes curriculares de formação de professores do ensino básico. (BRASIL. MEC. maio de 2000)
- 2 Conceito norteador das atuais discussões sobre o perfil de "competências". Na prática reflexiva, a "reflexão" prende-se ao empírico, nele encontrando suas possibilidades e limites. Na educação brasileira, os efeitos mais visíveis dessa concepção fazem-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 competência 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 Edu-



A desvalorização da teoria implica em 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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL.MEC. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, DF, maio de 2000
- FREITAS, Helena Costa Lopes de Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. vol.23 no.80 Campinas Set. 2002. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200200800009&lng=en&nrm=iso
- LANDINI, S.R., ORTIGARA, V. Pesquisa em educação: buscando superar a imediatividade da relação sujeito-objeto. *Quaestio*. Ano 05, n. 1 maio 2003, pp.27-54
- 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.
- HYPÓLITO, A. M. A constituição histórica do trabalho docente
- SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cad. Pesq.*, São Paulo (57): 20-29, maio 1986.
- ABREU, C.B.M. & LANDINI, S.R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. *Quaestio*. V.1, n.1: 17-26, maio 1999.
- APPLE, M. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ABREU, C. LANDINI, S. MONFREDINI, I. Profissão docente: algumas reflexões sobre a formação para o trabalho e práticas curriculares. 2005 (no prelo).
- POPKEWITZ, T.S. Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- EVANGELISTA, O. A formação universitária do professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930. IN. MORAES, M C M (org.) Iluminismo às avessas - produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- HYPOLITO, A.L.M. A constituição histórica do trabalho docente. IN
- HYPOLITO, A.L.M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.

cation, 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).

- 3 De acordo com Evangelista, 2003, os projetos de formação do magistério em nível superior, no Brasil, antecedem os anos 1920.