

PRESSUPOSTOS filosóficos da formação e da prática do educador

Antônio Joaquim Severino

Resumo

A partir da concepção da educação como prática mediadora das práticas históricas mediante as quais os homens constroem sua existência pessoal e social, o artigo desenvolve uma reflexão sobre os pressupostos filosóficos da formação e da atuação prática do professor. Defende a ideia de que só será assegurada qualidade a sua prática se, ao longo de sua formação, lhe for garantido pelas mediações pedagógicas e curriculares, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo da subjetividade e que traduzam competência epistêmica técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. Argumenta que esta exigência postula a apropriação subjetiva de uma intencionalidade que dê significado a suas relações com o mundo da objetividade histórica, processo que encontra sua referência básica nos subsídios fornecidos pela filosofia.

Palavras-chave: formação de professor, projeto educacional, intencionalidade.

Philosophical Tenets in Teacher Education and Practice

Abstract

This paper develops a reflection on the philosophical tenets in teacher education and practice based on the conception of education as a mediating practice of historical practices which allow humans to construct their personal and social existence. I defend that quality will only be assured to a teacher's practice if pedagogical and curriculum mediations guarantee that s/he acquires an articulated set of education elements - produced by the reinforcement of subjectivity - which should lead to epistemological, technical, and scientific competence, aesthetic creativity, ethical sensitivity, and political criticism. I assert that this requirement asks for the subjective appropriation of intentionality that gives meaning to a teacher's relations with the world of historical objectivity, a process whose basic reference lies in the support provided by Philosophy.

Key-words: teacher education, educational project, intentionality.

Introdução

A formação do professor é questão fundamental na discussão do relevante papel que a educação assume na sociedade brasileira contemporânea e, por isso, não pode deixar de estar presente na reflexão conduzida pela Filosofia da Educação. Como agente mediador direto da educação, como modalidade institucionalizada, o professor tem lugar prioritário na condução da prática educacional, processo real pelo qual a educação se realiza na concretude histórica. A práxis educacional realiza-se na ação concreta e singular dos professores, profissionais por excelência da educação. Embora seja uma prática capilarmente difusa no tecido social, como processo de interação informal entre os indivíduos e grupos que constituem a espécie, a educação ganhou uma configuração específica, formal e sistematizada, ao longo da trajetória histórica da humanidade à medida que esta se complexificava em sua expressão social. Dessa forma, foram institucionalizados os processos interativos de formação, de modo que tais processos deixaram de ser informais e passaram a ser intencionalmente planejados e executados. A instituição escolar e os sistemas administrativos de ensino são o resultado objetivo e concreto desse desenvolvimento.

Mas, como toda institucionalização, essa formalização da educação mediante o ensino sistematizado trouxe consigo uma forte ambigüidade, pois importa da interação informal dos indivíduos uma impregnação de transitividade, não conseguindo envolver em si a nova exigência, a da intencionalidade, que deveria marcar os novos modos de interação, mediante os quais se efetivaria a educação.

É esta exigência de intencionalização do processo educacional, particularmente no âmbito da relação pedagógica, que torna necessária e imprescindível a presença efetiva e atuante da filosofia na formação e na atuação profissional do educador, uma vez que sua prática e, conseqüentemente, sua preparação para ela, precisam se dar guiadas por uma intenção significadora que só pode gerar-se e ser apropriada pela atividade subjetiva do conhecimento. Desenvolver algumas reflexões sobre essa exigência é o objetivo deste ensaio.

1. A formação do educador e sua complexidade

É na prática de seus profissionais que a educação ganha corpo e realidade histórico-social. E nessa prática não estão em pauta apenas as circunstâncias que a conformam. Com efeito, ainda que as condições objetivas de caráter estrutural, relacionadas com a sociedade e com as

instituições socioeducacionais, sejam fundamentais para a condução do processo educacional, não há como não vinculá-lo, naquilo que diz respeito a sua eficácia, às condições subjetivas da interação professor/alunos, mediação de cunho eminentemente pessoal. As mediações objetivas pressupõem, para ser eficazes, a participação subjetiva intencionalizante do educador. Por isso mesmo, a formação desse profissional é ponto central e tem merecido redobrada atenção dos estudiosos da educação.

Mas, quando se fala da formação do educador, é preciso ter presente que não se trata apenas de assegurar-lhe adequada sua habilitação técnica, mediante aquisição e domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser concebida e realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. Daí a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. Sem dúvida, espera-se de todo e qualquer profissional que tenha todas as qualidades específicas exigidas pelo convívio social, tecido de respeito pela dignidade das outras pessoas. Esse é teoricamente e em princípio o perfil que deveria ser realizado por todas as pessoas que atuam profissionalmente. Mas, no caso do profissional educador, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade, sua condição pessoal exigem esse perfil, pois, caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão.

2. Do sentido da formação profissional do educador.

A formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação. Ora, numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

É nessas três esferas – o trabalho, a vida social, a cultura simbólica – que se desdobra a existência concreta dos homens, todas as

formas de expressão da vida, ou seja, são as práticas desenvolvidas nesses três universos que vão construindo efetivamente a existência dos seres humanos. É pelo seu exercício que eles se humanizam concretamente, embora sejam essas práticas que, igualmente, podem levá-los a formas de despersonalização individual ou coletiva, em decorrência das forças alienantes que trazem embutidas em si mesmas.

A questão que se coloca então para quem atua profissionalmente com a educação é a de saber como preparar os educandos para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los. Tal questão coloca-se de maneira ainda mais aguçada por nos encontrarmos numa sociedade concreta, historicamente determinada, na qual as relações de produção, as relações de sociabilidade e as simbolizações são freqüente e intensamente alienadoras. Como não nos é possível, só pela eficácia da educação, transformar radicalmente essas condições basilares da existência, impõe-se que a educação represente, em sua prática efetiva, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado de subsidiar o futuro educador para apossar-se dos conhecimentos científicos e técnicos, bem como dos processos metodológicos de sua produção, é preciso garantir ainda que ele perceba aquilo que se pode designar como as relações situacionais, de modo a dar conta das intrincadas redes da vida objetiva no seio da realidade social e da vida subjetiva de sua realidade pessoal, pois só a partir daí poderá apreender o significado e as reais condições do exercício de seu trabalho. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, ajudar o educador a desvendar os mascaramentos ideológicos de sua atividade, evitando que se torne simplesmente força de reprodução social, para se efetivar como elemento dinâmico que possa contribuir para o processo mais amplo de transformação da sociedade, no momento mesmo em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e de manutenção de sua existência material.

A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

Um adequado projeto de formação de profissionais da educação, no que concerne a seus conteúdos formativos, é tarefa que pressupõe, pois, o desenvolvimento articulado dessas três grandes perspectivas que se impõem com a mesma relevância, que se distinguem mas ao mesmo tempo se implicam mutuamente, que só produzem seu

resultado se atuando convergente e complementarmente. São as dimensões dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a dimensão das relações situacionais.

A dimensão dos conteúdos específicos tem a ver com a cultura científica em geral, com o saber. No processo de ensino/aprendizagem, no processo educativo como um todo, o domínio de um acervo cultural específico medeia o processo mais amplo da conscientização. E não se trata apenas de uma acumulação de informações pré-elaboradas, assumidas mecanicamente, mas de um domínio que passa também pela assimilação do processo de produção do conhecimento.

Por outro lado, está em jogo, com igual força de exigência, o domínio de habilidades didáticas, que constituem a esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos de sua profissão. Não se pode conceber o exercício da complexa tarefa educativa sobre bases espontaneístas ou amadorísticas. Ademais, o domínio desses recursos técnico-científicos de sua habilitação profissional de educador, além do valor da apropriação do acervo dos conhecimentos científicos que os fundamentam, resgata a essencial significação do trabalho em sua existência, como atividade básica do ser humano.

Mas há ainda a terceira dimensão, formada pelas relações situacionais. A atividade do educador pressupõe, como necessidade ineludível, uma percepção clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. Essas referências dizem respeito, para os sujeitos, à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo.

Mas o que vem a ser exatamente este plano das relações situacionais? O que se quer dizer com isso é que não é possível desenvolver a educação sem que se conheça e se compreenda a tríplice inserção dos sujeitos nela envolvidos: na rede complexa de elementos da vida subjetiva, na trama das relações de poder que constituem a vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo. Não pode ocorrer educação efetivamente humanizadora se não for levada em conta essa complexa constituição dos seres humanos como entes dotados de uma personalidade subjetiva, como pertencentes a uma determinada sociedade historicamente determinada e como integrantes de uma espécie bem característica¹.

¹ Edgar Morin fala da relação triádica indivíduo/sociedade e espécie, concluindo que "todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (Morin, 2000, p. 55).

Podemos, pois, falar de relações situacionais para designar o fato concreto de que o homem é um ser de relações, um ser que se encontra sempre numa situação de permanente relacionamento com sua própria interioridade, com os produtos simbólicos mediante os quais expressa a intervenção de sua subjetividade, de relacionamento com os seus semelhantes, próximos e distantes no tempo e/ou no espaço e com os dados objetivos do mundo material, onde desenvolve sua vida. Com efeito, sua vida é prática tecida dessas relações.

Assim, a auto-compreensão de si mesmos pelos sujeitos envolvidos em educação é um requisito imprescindível para a eficácia do processo, uma vez que, sendo simultaneamente objetivo, no plano da aprendizagem, e subjetivo, no plano da valoração, requer que todos possam ter igualmente desenvolvidas a consciência cognitiva e a consciência valorativa. Sabe-se muito bem hoje da importância, para cada pessoa, da formação de um auto-conceito valorizado como referência para o respeito à dignidade pessoal que deve impregnar a todos, independentemente de suas limitações e diferenças.

A retomada descritiva e analítica da realidade objetiva do conjunto da espécie humana sobre o planeta, com os recursos atualmente oferecidos pelas ciências e pela filosofia, tanto em sua dimensão físico-biológica como em sua dimensão histórico-social, é requisito absolutamente imprescindível para que o futuro educador possa situar-se a si mesmo bem como sua própria atuação profissional no seio do processo constitutivo da humanidade. Talvez, em situação igual apenas com a política, a educação é a função mais coextensiva, capilarmente, ao tecido da humanidade. Os educadores, assim como os políticos, são --- ou deveriam ser --- os funcionários, de primeiro escalão, da humanidade, em decorrência da fundamental originariedade de suas funções para a sua sustentação. Curiosamente, o estudo antropológico, pelo menos de forma explícita, é um grande ausente do universo dos conhecimentos colocados à disposição dos futuros educadores nos currículos propostos para sua formação. Mas, como formar novos integrantes de uma espécie, se não se conhece bem essa espécie? Afinal, como se constitui essa espécie, como surgiu, com vem-se desenvolvendo e como direciona seu curso no tempo, como antecipa seu futuro?

Se é verdade que tais questionamentos já alcancem uma dimensão propriamente filosófica, é preciso lembrar que a abordagem filosófica, fundamentalmente sintetizadora, pressupõe o solo analítico das Ciências Humanas, sendo que as ciências do campo antropológico constituem as mais expressivas das interfaces do olhar filosófico com a abordagem científica.

Assim, se componentes filosóficos são imprescindíveis na formação do educador para fornecer-lhe referências para a elaboração de uma síntese antropológica abrangente, onde ganham um mínimo de clareza as relações situacionais, os componentes científicos das ciências humanas constituem referência indispensável para a reflexão filosófica sobre a condição humana. Só assim a filosofia poderá contribuir para a elucidação do sentido da pertença dos sujeitos, educadores e educandos, à espécie humana em sua “essencialidade” e na sua expressão sob as diferentes dimensões mediadoras de sua existência real: as dimensões histórica, social, cultural, política, econômica e psíquica. Não podem, pois, estar ausentes do currículo de um curso de formação de educadores, componentes de cunho filosófico que sirvam de mediadores para a elucidação desse sentido da pertença dos sujeitos/educandos à espécie humana, em sua especificidade.

À luz desses pressupostos, os componentes curriculares e as práticas metodológicas de um curso de formação de educadores, para garantirem a implementação e o desenvolvimento intercomplementares das três grandes perspectivas existenciais, com a mesma relevância, devem abranger pelo menos três núcleos disciplinares mediadores: o núcleo dos **conteúdos específicos**, o núcleo dos **componentes pedagógicos** e o núcleo dos **componentes antropológicos**.

Com efeito, os conhecimentos científicos de cada uma das áreas de formação dos docentes devem ser rigorosa e competentemente dominados pelos futuros educadores. Os conteúdos desses conhecimentos constituem mediação insubstituível para que se possa falar de ensino. E o professor precisa dominar não apenas aquele conjunto de saberes específicos de sua área, mas também conhecimentos das áreas afins à sua, isso em decorrência do caráter intrinsecamente interdisciplinar do próprio conhecimento científico. Além disso, quando se fala em dominar conhecimentos, não se está falando apenas de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que a produtos, está-se referindo a processos, ou seja, ao próprio modo de produção dos conhecimentos. Todo conteúdo de saber nada mais é do que o resultado de um processo de construção de conhecimento, razão pela qual o processo de ensino/aprendizagem tem de ser necessariamente um processo de pesquisa.

Por outro lado, impõe-se ter bem presente que esse processo de ensino/aprendizagem não é um processo osmótico ou telepático. A relação que faz a mediação entre o ato de ensinar e o ato de aprender é uma relação pedagógica, ou seja, não haverá ensino nem aprendizagem se não ocorrer entre docente e discente uma **relação de intencionalidade**, mediada por uma significação, pelo sentido. Por isso, o

profissional do ensino não pode deixar de se preparar também para o investimento no processo didático-pedagógico, pelo qual o ensino se torna educativo. Mas nenhuma intencionalidade atua no ar ou por simples força da vontade ou do desejo. É preciso recorrer às mediações concretas da prática humana, apoiada que sempre é em meios propriamente didáticos e metodológicos. Cabe aqui uma referência especial às novas tecnologias que devem ser avaliadas e utilizadas, sob essa perspectiva, como recursos mediadores que são do desempenho do trabalho pedagógico.

Mas não se pode perder de vista ainda que, só mediante a apropriação das significações mais profundas de sua existência, os sujeitos envolvidos na prática educativa vão entender o exato sentido de suas atividades. Assim, a formação do educador deve garantir-lhe o maior conhecimento possível dos fundamentos das relações sociais, os elementos da estruturação da personalidade e da construção da identidade dos educandos, dos pressupostos epistemológicos, antropológicos e axiológicos implicados pela educação e pela presença do processo educacional na construção da sociedade.

Ademais, tão importante quanto o estabelecimento de grades curriculares e a definição dos componentes e seus conteúdos, é a qualidade das próprias atividades envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Os processos de apropriação de conteúdos, do domínio das habilidades técnicas ou da apreensão das relações situacionais exigem a aplicação diuturna do método científico, a precisão técnica e o rigor filosófico. A preparação adequada de profissionais para as tarefas formativas delineadas exige informação precisa, aprendizagem rigorosa e fundamentação teórica, conseqüentemente, envolvimento com os processos adequados para construção do conhecimento.

Esses processos exigem igualmente a participação ativa e inteligente do aprendiz, dando conta não apenas da armazenagem dos produtos do conhecimento mas também do desenvolvimento dos processos que geraram esses produtos. Esta criatividade, exigência decorrente da própria natureza da consciência humana, não quer dizer puro espontaneísmo, imaginação descontrolada: ela pressupõe o domínio de métodos e técnicas, a capacidade de utilização de instrumentos objetivos a serviço de finalidades subjetivamente delineadas. Mas ela é sempre uma abertura de espaço para a intervenção de vivências estéticas, de energias pulsionais, originárias e inovadoras, de intuições diferenciadas que permitem descobertas alternativas, revigorando as próprias atividades epistêmicas.

Mas está em pauta ainda uma postura cognoscitiva que permite entender o conhecimento como situado sempre num contexto mais

amplo e mais envolvente do que a mera relação epistêmica entre um sujeito e um objeto. Todo conhecimento engendra-se num contexto geral complexo, num âmbito de totalidade do existir dos seres humanos e, como tal, precisa estar sendo sempre reavaliado. Para além de sua transparência imediatamente epistêmica e de sua expressão lógico-conceitual, o conhecimento é sempre uma resultante da trama dos relacionamentos socioculturais. O conhecimento produzido pelos homens é também fruto de uma prática histórica, ele vai-se construindo ao longo dos tempos, trazendo sempre a marca de sua historicidade. Por isso, nunca estamos diante de verdades absolutas, estamos sempre diante de certezas provisórias, embora sempre buscando sua consolidação mediante a aplicação sistematizada de nossos recursos, também eles sempre construídos e sempre aperfeiçoáveis. Também à criticidade se deve a vigilância na percepção e superação das aderências ideológicas que sempre impregnam nossas atividades subjetivas e nossas práticas objetivas.

Cabe ainda insistir que o currículo para a formação do magistério deve ter uma composição que seja simultaneamente **multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar**. Com efeito, como já vimos antes, não há como garantir o conhecimento atendo-se a um olhar disciplinar isolado. Por isso, para que se possa falar do conhecimento de qualquer objeto, de qualquer situação, é preciso contar com subsídios de muitas disciplinas que, embora autônomas do ponto de vista formal, atuam convergentemente mediante um processo que é simultaneamente transdisciplinar e interdisciplinar. Transdisciplinar no sentido em que, na verdade, um determinado saber sobre um determinado objeto não resulta apenas da soma mecânica e quantitativa de elementos fornecidos pelas várias disciplinas: nesses casos, o todo resultante é sempre maior que o ajuntamento de suas partes. Interdisciplinar porque os diversos elementos construídos pelas múltiplas disciplinas articulam-se numa concorrência solidária para a criação do sentido e do conhecimento.

3. Prática profissional e projeto educacional.

Mas estas exigências de integração e de complementaridade se fazem também presentes na implementação das atividades profissionais mediadoras do processo de ensino/ aprendizagem. Por isso, no seu cotidiano fazer pedagógico, os profissionais que atuam na formação dos sujeitos/educandos, só farão eficaz sua ação caso desenvolverem um trabalho colegiado e integrado. Assim, o trabalho em equipe não é uma alternativa opcional, é uma necessidade intrínseca ao processo, dada sua

relevância e imprescindibilidade. Mas trabalhar em equipe não é apenas tomar conhecimento de fatos e de decisões em reuniões conjuntas e cumprir mecanicamente determinações coletivizadas; ao contrário, é participar efetivamente de um processo contínuo que se inicia na apropriação da intencionalidade de um projeto educacional², mediante a tomada de consciência dos objetivos e do sentido do empreendimento em questão. É participar efetivamente do planejamento, do acompanhamento, da avaliação e do replanejamento das ações pelas quais se implementará o projeto. É participar efetivamente dos momentos de avaliação, de reajustes e de reorientação.

O trabalho colegiado, como condição de fecundidade da prática profissional do educador, não é mera estratégia técnico-operacional. Ao contrário, ele é apenas a expressão da condição mais radical e abrangente que é aquela da efetiva presença de um projeto educacional, como campo magnético onde tenha lugar a dinâmica da atividade docente que, só por isso, nunca pode ser uma atividade solitária, isolada.

Projeto é tomado aqui no sentido de um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados. O projeto educacional pode ser metafóricamente representado pelo campo de força gravitacional criado por um ímã. O núcleo, no caso, é uma *intencionalidade*, ou seja, um sentido, uma significação, que articula todas as ações, todas as medidas, todas as práticas, desenvolvidas por todos os sujeitos que se encontram no mesmo campo. É essa intencionalidade que evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas dos múltiplos sujeitos envolvidos: educadores, administradores, educandos, servidores, técnicos, especialistas, comunidade imediata, etc. É a união convergente em torno dessa significação catalisadora do projeto da instância educacional que articula e legitima a integração das atividades próprias do trabalho pedagógico, a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, que fundamenta as decisões e medidas de cunho administrativo que precisam ser tomadas e executadas no contexto da vida escolar. É na intencionalidade nuclear do projeto educacional que se encontram as raízes e as referências básicas dos objetivos que vão

² Projeto educacional, projeto político ou projeto político-pedagógico: qual a melhor designação? Nos termos do que é aqui desenvolvido, entendo a expressão "projeto educacional" recobrando o sentido de projeto político-pedagógico, na medida em que envolve os pólos político e pedagógico. Mas essas expressões têm sido usadas indiferentemente com o mesmo sentido.

nortear a proposta pedagógica da instituição de ensino que queira realizar, com eficácia e qualidade, o seu trabalho educativo.

A educação só pode realizar-se através de mediações práticas que se desenvolvem no âmbito de e a partir de um projeto educacional, vinculado, por sua vez, a um projeto histórico e social. A instituição escolar é o lugar por excelência desse projeto, no que concerne à sua dimensão educacional bem como ao trabalho profissional do educador. Isso quer dizer que a instituição escolar deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois tipos de projetos que têm a ver com o ser humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. A instituição escolar se dá como lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É nela que se viabilizam as ações pedagógicas dos educadores como ações propriamente educativas, na medida em que os impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação como mediação do processo humanizador dos educandos.

Reitero aqui que, numa sociedade como a atual sociedade brasileira, mais do que nunca, a escola continua sendo uma necessidade histórica, à vista de suas condições concretas. Mas esta contribuição da escola só se tornará efetiva se a escola constituir-se como *locus* de um projeto educacional. Mesmo quando as condições histórico-sociais de uma determinada sociedade estão deterioradas, marcadas pela degradação, pela opressão e pela alienação, como é o caso de nossa sociedade, o projeto educacional faz-se ainda mais necessário, devendo-se construir então como um projeto fundamentalmente contra-ideológico, ou seja, desmascarando, denunciando e criticando o projeto político opressor e anunciando as exigências de um projeto político libertador, buscando implementá-lo mediante sua prática.

Diante de situações de determinação alienadora, de opressão e de exploração, implementando projeto político voltado para interesses egoísticos de grupos particulares hegemônicos, como é o caso de nossa sociedade brasileira atual, torna-se ainda mais precária a força da instituição escolar nesse seu trabalho de construção da cidadania, uma vez que o projeto educacional autêntico estaria necessariamente em conflito com o projeto político da sociedade que, ao oprimir a maioria dos indivíduos que a integram, compromete até mesmo a possibilidade de o educador construir seu projeto pessoal. Esbarramos aí nos limites

impostos pela manipulação, pela expropriação e pela alienação dos seres humanos. Muitas vezes, investir na construção de um projeto educacional é pura prática de resistência.

Mas, mesmo nesse caso, a escola se torna ainda mais necessária, impondo-se um investimento sistemático com vistas a sua sustentação e ao desenvolvimento de um projeto educacional eminentemente contra-ideológico, ou seja, desmascarando, denunciando, criticando esse projeto político, não se conformando com ele, não o aceitando passivamente.

Assim, a escola faz-se necessária para abrigar e mediar o projeto educacional, imprescindível para uma sociedade autenticamente moderna. A especificidade do trabalho pedagógico exige uma institucionalização de meios que vinculem educadores e educandos. A escola não pode ser substituída pelos meios de comunicação de massa, toda relação pedagógica depende de um relacionamento humano direto. Toda situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si. Aliás, a fecundidade didática dos meios técnicos já é dependente da incorporação de significados valorativos pessoais.

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integrados na constituição e vivenciação dessa intencionalidade. Do mesmo modo que, no campo magnético, todas as partículas do campo estão imantadas, no âmbito de um projeto educacional, todas as pessoas envolvidas precisam compartilhar dessa intencionalidade, adequando seus objetivos parciais e particulares ao objetivo abrangente da proposta pedagógica decorrente do projeto educacional. Mas, para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente comprometida com a construção e explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la; e é nela que se lastreiam a significação e a legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático.

4. As exigências éticas e políticas da ação educacional.

No contexto dessas colocações sobre a natureza do conhecimento e do caráter prático da educação, ficam claros os compromissos éticos da educação e dos educadores, bem como as implicações para sua formação e para sua atuação como profissional, no exercício de seu trabalho. Na condição de prática especificamente voltada para os

sujeitos humanos em construção, desenvolvendo uma ação de intervenção nesses sujeitos, o seu compromisso fundamental é com o respeito radical à dignidade humana desses sujeitos. Com efeito, a legitimidade da educação pressupõe necessariamente sua eticidade.

Esse compromisso ético da educação, que se estende ao exercício profissional dos educadores, por assim dizer, acirra-se nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isso porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação, cristalizam-se nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes; as relações de poder, muito opressivas e a vivência cultural, precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos, muito desigual. Em outras palavras, as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras.

O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade pela transformação das pessoas que se educam sob sua intervenção profissional. Como vimos, ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a educação se tornará intrinsecamente ética. E só assim a atividade profissional do educador se tornará um efetivo investimento na construção e na consolidação qualitativa da cidadania.

5. Os reducionismos teóricos e práticos.

A ênfase exacerbada a certos aspectos particulares, presentes e sempre parcialmente necessários na configuração do perfil da formação e da atuação do professor, leva a reducionismos que, ao final, acabam por descaracterizá-lo. Assim, o reconhecimento da presença de um certo “dom natural”, de uma certa espontaneidade no exercício da docência, tem levado a uma visão de senso comum de que a ação pedagógica é idêntica à ação maternal. O senso comum abusa da metáfora da maternagem quando se refere à relação educador/educando. É uma confusão entre as exigências do grande respeito e cuidado que deve reinar na relação entre pais e filhos, em decorrência da dignidade de ambas as partes e da marca de elevado índice de afetividade que a marca. Muitas vezes, um apelo exacerbado à afetividade, à emoção acaba por prejudicar a qualidade da relação pedagógica, contaminando-a

igualmente com elementos estranhos e nocivos à identidade de cada um e à própria relação. A relação pedagógica não pode realizar-se apoiando-se em algum espontaneísmo instintivo, em dons naturais, ainda que essas formas de energia, sem dúvida, bem humanas, possam colaborar na dinâmica relacional, como forma própria de interação humana. Mas o espontaneísmo, teórico ou prático, é “inimigo” da prática educacional competente e saudável: estamos diante de uma exigência de prática profissional que necessita de referências científicas e de habilidades técnicas. Esta uma das razões pelas quais se pleiteia que a formação para a docência seja feita na Universidade, espaço em que, por definição, lida-se com a preparação científica e técnica³. Enfim, a relação do educador com o educando não se identifica, em que pese o vigor das imagens e das metáforas, com a relação maternal ou paternal. Nela, a afetividade, característica essencial da espécie, é de outra natureza e tem outro papel a exercer. Isso não quer dizer que a afetividade esteja dela ausente, mas que ela tem aí uma função muito diferenciada.

Análogo a esse primeiro reducionismo, vamos encontrar ainda, forte em nossa cultura, a tendência a ver, na relação pedagógica, uma relação sacerdotal. Aqui prevalece a identificação com a relação pastoral, de fundo místico e religioso, profundamente arraigada na cultura ocidental e, de modo particular, na cultura brasileira, em decorrência tanto da herança da pedagogia católica como também de uma mentalidade antropológica profundamente marcada por um habitus místico. Mas o educador não é um sacerdote ou um xamã e o magistério não é um ministério sagrado. Sem nenhuma dúvida, a relação pedagógica, profissionalmente conduzida, é uma relação de natureza antropológica, a ser escoimada de qualquer essencialidade religiosa, sob pena de perder sua especificidade.

Mas, por outro lado, também quando se recorre às ciências e às técnicas, para a superação desses reducionismos pré-científicos, reaparecem outras formas equivocadas de entender-se a formação e a atuação do educador. Uma delas é o reducionismo representado por uma exclusiva referenciação filosófica: o filosofismo, que predominou em nossa cultura sob sua configuração essencialista. Tende então a conceber a educação e sua prática a partir de modelagem teórico-conceitual

³ Decorre daí a restrição que faço à proposta da criação generalizada, no Brasil, dos Institutos Superiores de Educação. Com todos os defeitos e limitações, é no ensino superior que podemos encontrar um mínimo de condições para uma formação mais sólida dos profissionais da educação. Pela ausência de quadros, de recursos e de condições, a nova instância formadora tenderá a reproduzir muito mais o antigo curso normal do que uma efetiva modalidade de ensino superior. Cf. Severino, 2000. p.

despregada de vínculos firmes às realidades históricas concretas, às contingências das condições do existir real das sociedades e indivíduos, levando a uma concepção muito voluntarista dos processos educacionais. A filosofia, se não se praticar intimamente articulada com uma postura de vigilância crítica, corre sempre o risco de colocar-se em patamares transcendentais, desconsiderando a imanência da condição humana e, como tal, desencarna a relação pedagógica da contingência histórica, impondo-lhe aprioristicamente objetivos idealizados inatingíveis.

Mas o recurso às ciências modernas também não evitou graves reducionismos, na medida em que aspectos fundamentais do processo pedagógico são destacados, isolados e hegemonizados. É o caso do psicologismo, sob suas diversas formas de expressão, ao considerar que a relação pedagógica se exaure no relacionamento psíquico; do sociologismo, ao reduzir a educação a seus fatores sociais determinantes; do economicismo, ao considerar que são as dinâmicas próprias do processo produtivo os elementos mais importantes a referenciar o trabalho pedagógico. Também, intimamente vinculado a esses reducionismos cientificistas, é muito presente em nosso meio o reducionismo tecnicista, ou seja, a crença de que basta o profissional da educação dominar e aplicar competentemente, em sua atividade docente, determinadas habilidades técnicas, para que a relação pedagógica surta seus efeitos, independentemente de qualquer outra significação que não aquela funcionalmente implícita no puro conhecimento objetivo produzido pelas ciências. O tecnicismo pretende não se envolver com quaisquer referências política ou filosoficamente explícitas, por considerá-las desviantes da finalidade objetiva e pragmática do processo de formação profissional. Só que se esquece, ou não aceita, que tal postura é igualmente uma inegável forma de envolvimento político e filosófico, pois não há como, para os homens, evitarem essa situação. O que ocorre então é uma entrega total a um pragmatismo dogmático, quando não cínico, que faz do profissional um mero executor de tarefas mecânicas, totalmente conduzido por uma ideologia imediatista, sem capacidade de iniciativa e de autonomia crítica em frente aos desafios que a prática profissional enfrenta diuturnamente. Como os educadores não vão educar autômatos, mas pessoas complexas em situações ainda mais complexas -- o que faz a condição do educador muito diferente da condição de um engenheiro ou de um médico, por exemplo --- de pouca valia lhe serão os seus conhecimentos e habilidades técnicas.

Conclusão

Tanto no que concerne a sua formação como a sua atuação profissional, o educador não se confunde nem com as figuras do pai e da mãe, nem com aquelas do sacerdote, do engenheiro, do cientista, do filósofo, do psicoterapeuta. Ele é um “pedagogo”, no sentido originário do termo. Se é verdade que a relação pedagógica tem muitos aspectos em comum com essas outras intervenções, ela não se identifica com nenhuma delas, não se exaure em nenhuma delas. De grande abrangência antropológica, a relação pedagógica envolve a totalidade da condição humana, implica todos os aspectos da existência das pessoas, serve-se de todos os seus recursos, mas configura-se numa especificidade própria, a da construção histórico-antropológica dos seres humanos, ao mediar a inserção das novas gerações no complexo universo das mediações do existir histórico-social.

Quando se tem em pauta a condição profissional do educador, pode-se afirmar que só será assegurada qualidade a sua atuação se, ao longo dos processos iniciais e continuados de sua formação, lhe for garantido, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduzam competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. Será com uma prática guiada por referências dessa natureza que o profissional da educação poderá exercer sua função educativa no meio social, a partir de sua inserção num projeto educacional.

Portanto, as mediações formadoras precisam equipar-se com recursos que possam dar conta de todas essas dimensões. É por isso que os currículos, como recursos do ensino mediador da formação, precisam conter componentes do campo filosófico, do campo científico, do campo técnico, do campo artístico, do campo prático, do campo da política, com suas correspondentes atividades práticas.

É pela subjetividade que o homem pode intervir significativamente na objetividade. Por isso mesmo, sua formação, ainda quando voltada para a preparação profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade. Pois é só com os recursos da ciência e da técnica que ele pode dar conta de seus desafios em frente ao saber e ao fazer, no sentido de decodificação do mundo natural e social e da sua intervenção nesse mundo, com vistas a sua adaptação às necessidades da vida. É só com a sensibilidade ética que poderá legitimar sua ação, respeitando sua própria dignidade de pessoa humana bem como aquela de seus

semelhantes, tanto nas relações inter-individuais como nas relações sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética poderá aproveitar significativamente seus sentimentos e emoções, explorar sua imaginação criadora e relativizar os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política poderá entender o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequar seu comportamento em sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel V. e outros (org.). *Formação de professores*. São Paulo, Editora da Unesp, 1998. p. 161-174.
- BRZEZINSKI, Iria. (org.) *Formação de professores: um desafio*. Goiânia, Editora da UCO, 1997.
- BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992). *Em Aberto* 12(54):75-86. abr./jun 1992.
- CANAU, Vera M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*. Brasília, Inep. 1(8): 19-30, 1982.
- FORMAÇÃO do educador em debate, A. *Cadernos Cedes*. São Paulo/Campinas, Cedes/Cortez/Autores Associados, no. 2. 1981.
- FORMAÇÃO de profissionais da educação: políticas e tendências. *Educação & Sociedade*. Campinas. Cedes (68). Especial. Dezembro de 1999.
- LIBANEO, J. Carlos & PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*. Campinas. Cedes (68). Especial. Dez 1999., p. 239-277.
- MARQUES, Mário O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*. Brasília. INEP. 12(54): 43-50, abr./jun. 1992.
- MARQUES, Mário O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí, Unijuí, 1992.
- MEC/SEF *Referenciais para formação de professores*. Brasília, MEC, s/d
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez/Unesco, 2000.
- NÓVOA, António, *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António, *Profissão professor*. Porto, Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, António, *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa, Educa, 1992r
- NÓVOA, António, *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1992v
- NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. e outros (org.). *Formação de professores*. São Paulo, Editora da Unesp, 1998. p. 19-39.
- PIMENTA, Selma G. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996. p. 13-37.

- PIMENTA, Selma G. & GONÇALVES, Carlos L. *Reverendo o ensino de 1o. grau: propondo a formação dos professores*. São Paulo, Cortez, 1990. (Col. Magistério - 2o. Grau).
- SACRISTAN, G & GOMEZ, P. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madri, Morata, 1992.
- SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: *Anais do XI Endipe: Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula*. vol. III. Águas de Lindóia, Endipe, 1998. p. 11-28.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António, *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- SERBINO, Raquel V. e outros (org.). *Formação de professores*. São Paulo, Editora da Unesp, 1998.
- SEVERINO, Antônio J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista da ANDE*. São Paulo. (17):29-40, 1991.
- SEVERINO, Antônio J., *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SEVERINO, Antônio J., Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador. *Humanidades*. Brasília. UNB. (43): 75-82. 1997.
- ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa, Educa, 1993.

Antônio Joaquim Severino é atualmente professor titular de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Bacharel em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964, doutorou-se na PUCSP, apresentando tese sobre o personalismo de Emmanuel Mounier, em 1972. Prestou concurso de Livre Docência em Filosofia da Educação na Universidade de São Paulo, em 2000, e de titularidade, em 2003. Suas publicações e pesquisas atuais situam-se no âmbito da Filosofia e da Filosofia da Educação, com destaque para as questões relacionadas com a epistemologia da educação e para as temáticas concernentes à educação e à filosofia brasileiras.

E-mail: severino@usp.br

Artigo encomendado.