

MAGISTÉRIO E SEUS DILEMAS NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

THE TEACHING AND ITS DILEMMAS IN THE CONTEMPORARY SCENARIO

Dayse Martins Hora¹

Recebido para publicação em 19/10/07

Aceito para publicação em 26/10/07

RESUMO

A discussão sobre o magistério é recorrente no debate educacional. Antonio Nóvoa alerta para o contexto contemporâneo, comum a diversos países. Há um conjunto de retóricas políticas e científicas que delongam sobre as mais variadas necessidades para o magistério, bem como à sua formação, com o objetivo de fornecer respostas às demandas sociais emergentes. Este trabalho constata a complexidade de discursos paradoxais, cujo resultado é perfeitamente inócuo frente às mudanças profundas da sociedade e às exigências que as transformações mais recentes na organização do capital efetuam em relação aos projetos de educação que se colocam no contemporâneo. Tece, pois, considerações sobre o magistério frente aos dilemas impostos pelo contemporâneo e advoga a favor do currículo pautado na pedagogia da incerteza, em relação às ditas *verdades* científicas ou filosóficas.

Palavras-chave: Magistério, formação de professores, currículo

ABSTRACT

The discussion about Teaching is recurrent in the educational debate. Antonio Nóvoa alerts to the contemporaneous context, common to many countries. There is a set of political and scientific rhetoric that extend themselves to the various necessities of the teacher's career, as well as on its genesis, objecting to provide answers about the emerging social demands. This paper demonstrates the complexity of paradoxical discourses, and their result, perfectly innocuous to the profound society changes and the exigencies carried by recent transformations in the organization of capital, as referred to educational projects introduced nowadays. So, poses considerations about Teaching *vis-à-vis* the contemporaneous dilemmas and defends the *curriculum* based on the uncertainty pedagogy, referring to well-known scientific or philosophical *truths*.

Key words: Teaching, teacher's training, curriculum

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. e-mail: daysehora@yahoo.com.br

A educação já foi tida como mágica, podia tudo, e como negativa, nada podia. Chegamos à humildade: ela não é a chave da transformação da sociedade. (Paulo Freire)

O resgate do problema antigo

A discussão sobre o magistério remonta já longos anos no panorama do debate pedagógico brasileiro. Nóvoa (1996) desde o final da década de 1990, já nos chamava a atenção para o contexto contemporâneo, comum a diversos países. Há um conjunto de retóricas políticas e científicas que delongam sobre as mais variadas necessidades, percorrendo desde a formação do professor reflexivo (ZEICHENER, 1993); do intelectual transformador e da pedagogia radical (GIROUX, 1986); da educação como ato político (FREIRE, 2004) até às análises impostas com a crise da sociedade do trabalho (OFFE, 1990) e os impactos para a educação perante o confronto com o pós-estruturalismo e o pós-modernismo (SILVA, 1993; APPLE, 1995 a).

Estas questões tão latentes no final da década de 1990 parecem que esmoreceram ou foram abandonadas? No conjunto das análises se encontram implícitos os temas sobre a qualificação profissional; a relação professor, aluno e comunidade; as mudanças na constituição social do magistério; as questões de gênero e etnia; o multiculturalismo; a alfabetização científica e tecnológica, dentre outras.

No âmbito internacional, invariavelmente, as questões tendem a se aproximar, e recentemente mostram-se em número crescente, sofisticam-se as análises, aprimoram-se os métodos de pesquisa, mas a prática das escolas e sistemas escolares, na sua grande maioria, revela-se contraditória em relação aos produtos do conhecimento obtido no debate teórico. Há nitidamente um fosso entre as produções de nossa academia sobre a educação e suas práticas e aquilo que se faz nas escolas ou em outros espaços educativos formais ou não-formais.

O trabalho docente sofre uma grande intensificação com a sobrecarga de tarefas e de atividades dos professores. O acúmulo das responsabilidades sobre o professor torna insustentável a possibilidade de aumento da reflexividade ou do engajamento político e

social, o que se confronta com as propostas de Zeichner e Giroux, respectivamente, que ainda seguem sendo grandes referências ou, pelo menos uma delas, nas discussões sobre a formação do magistério. Porém, na prática os discursos são vazios e distantes da realidade desses mesmos professores e seus *loci* de trabalho.

Por outro lado, acentuam-se os dispositivos de controle e de avaliação do desempenho do professor, o que põe por terra os argumentos presentes no discurso pedagógico sobre a maior autonomia profissional. Os projetos de reformas educacionais mais recentes têm se pautado por práticas autoritárias e centralizadoras de avaliação da qualidade e da eficiência, onde o Estado aparece com um papel de regulador, e o discurso preconiza a privatização.

Os vários projetos de reforma do sistema educativo têm por tônica velada ou explícita a tentativa de deslocar para o professor a culpa dos males e deficiências do sistema. Nos mais variados casos, as análises terminam por confrontarem-se com a precariedade na formação, e os esforços pela melhoria da qualidade neste setor, quando realizados, não surtem efeitos diretos e quantificáveis conforme uma análise mais precipitada poderia pressupor, sem levar em consideração as descontinuidades de projetos educacionais voltados para este fim.

A formação continuada de professores, na maioria das vezes, pretende recolocá-lo em situação de aluno, pouco valorizando a pessoa do professor; sua história de vida como profissional e sua experiência, são quase sempre menosprezadas.

O que se percebe é um emaranhado complexo de discursos paradoxais, cujo resultado é perfeitamente inócuo frente às mudanças profundas da sociedade e, conseqüentemente, às exigências que as transformações mais recentes na organização do capital efetuam em relação aos projetos de educação que se colocam no contemporâneo.

Não pretendemos, neste breve ensaio, apontar propostas com soluções precipitadas. Nosso objetivo se estabelece na capacidade que possamos ter de reflexão teórica sobre os fatos que vêm se acumulando na educação e com pouca ou quase nenhuma mudança efetiva frente ao quadro caótico que vivemos. Pretendemos, no presente trabalho, apresentar algumas questões sobre o magistério, no que se refere aos

impasses das práticas cotidianas e à formação diante das imposições colocadas pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo, principalmente quanto ao “*adeus às metanarrativas educacionais*” (SILVA, 1994).

Optamos, por tecer considerações sobre a formação dos professores frente aos impasses e dilemas impostos pelo contemporâneo, que ao longo dos últimos anos traz questões que abalam os discursos-mesmes da educação. Advogamos, ao final, a favor da formação do professor pautada na opção pela incerteza e a insegurança em relação às ditas *verdades* científicas ou filosóficas.

A discussão do problema

A princípio e por força do contexto em que o problema se situa, faz-se necessária uma exposição do que se entende por pós-modernismo. Seguindo o trabalho de Rouanet podemos corroborar com suas idéias ao afirmar com propriedade que:

(...) depois da experiência de duas guerras mundiais, depois de Aushwitz, depois de Hiroshima, vivendo num mundo ameaçado pela aniquilação atômica, pela ressurreição dos velhos fanatismos políticos e religiosos e pela degradação dos ecossistemas, o homem contemporâneo está cansado da modernidade. Todos esses males são atribuídos ao mundo moderno. Essa atitude de rejeição se traduz na convicção de que estamos transitando para um novo paradigma. O desejo de ruptura leva à convicção de que essa ruptura já ocorreu, ou está em vias de ocorrer (...). O pós-moderno é muito mais a fadiga crepuscular de uma época que parece extinguir-se ingloriosamente que o hino de júbilo de amanhã que despontam. À consciência pós-moderna não corresponde uma realidade pós-moderna. Nesse sentido, ela é um simples mal-estar da modernidade, um sonho da modernidade. É literalmente, falsa consciência, porque consciência de uma ruptura que não houve, ao mesmo tempo, é também consciência ver-

dadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da modernidade (ROUANET, p. 229-277).

Os fundamentos das discussões presentes no campo do pós-modernismo se localizam na crise cultural que surgiu com o pós-guerra, colocando contra a parede conceitos fundamentais do pensamento moderno: verdade, razão, legitimidade, universalidade, sujeito, progresso, ciência etc. Estes são também os conceitos caros à educação e aos seus atores sociais, os professores. Como continuar a prática educativa sem ter como meta um conhecimento universal, o patrimônio cultural da humanidade para o desenvolvimento científico e o progresso da humanidade? Fomos todos, na grande maioria das vezes, formados a partir desse discurso, mesmo aqueles que se diplomaram mais recentemente, porque esse é um discurso hegemônico, que perpassa a sociedade de forma a impregná-la, tomando conta de nossas mentes a um ponto tal, que nos incomoda quando somos chamados a questionamentos sobre a sua veracidade. Quando somos tomados pelo exercício de desconstrução, perdemos o chão em que nos movíamos. É este exercício a que somos chamados, se queremos pensar a formação de professores, hoje. É o exercício de convivência com um mundo plural, no qual há uma diversidade de formas de conceber o homem, a verdade, a razão... Porém, na grande maioria, nós fomos formados *pela e para* a cristalização de conceitos, que se tornaram nossas verdades, que passamos a reproduzir nas aulas e nas avaliações. Poucas vezes centramos nossa atividade nos processos de aprendizagem, mas preconizamos aos outros a busca da aprendizagem. Chegamos a citar o relatório Delors (2007) com brilhantismo.¹ Entretanto, não superamos a denúncia de Japiassu (1983, p.22):

Quem, do ponto de vista do saber, só pode andar de corrimão ou amparado por muletas está despreparado para a vida, é vítima de paraplegia intelectual. A angústia da incerteza e a descoberta tão decepcionante de que nossas verdades não

¹ O Relatório Delors da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO) foi publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: um tesouro a descobrir. Dele ficaram bastante conhecidos e difundidos os pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Viver Juntos.

constituem *a* verdade são elementos constitutivos da processualidade de nossa razão. (grifo nosso)

Para discorrer sobre as transformações recentes na organização das sociedades e suas consequências Apple (1995 b) tomou, por exemplo, uma fila de crianças, pais e pessoas idosas da comunidade de Washington, a 2 km da Casa Branca. Eles aguardavam a distribuição gratuita de uma sopa no horário do almoço. Eram em número grande e estavam na expectativa de alimento para todos. Para Apple, a fila de mulheres, homens e crianças em Washington, é indicativa de algo que está por trás dela e, significativamente, muito maior que ela própria. O autor aproveita para fazer uso do fato e discorrer sobre a crise que se estende às cidades e áreas rurais, encoberta por estatísticas otimistas dos órgãos públicos na tentativa de camuflar a onda neo-liberal, o que não é apenas um fenômeno americano, porém a maioria dos educadores ignora.

O mundo da fuga de capital, do desemprego, da degradação do trabalho, da desintegração das cidades e comunidades, tudo isso não diz respeito à educação. [...] Afinal de contas, a educação é um processo psicológico; um processo inteiramente compreendido através do discurso da aprendizagem (APPLE, 1995 b, p. 6-7).

O que de início se poderia afirmar ser um fato antigo e ultrapassado (de 1995!), em nada nos parece ter mudado, muito ao contrário, uma leitura aligeirada de jornais e revistas recentes pode nos sinalizar evidências muito mais alarmantes do que aquelas que Apple apontava como inaceitável e destacava para que o público voltasse seus olhos e os políticos as suas ações. Aliás, o próprio autor já denunciava que a fila é reveladora de algo que não está ali de forma aparente e que é necessário desvelar a fila. Ela é um sinal; é emblemática.

Poderíamos utilizar o argumento de Apple para combater a fundamentação teórica que se delineou claramente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja referência é a reforma da educação feita na Espanha tendo por fonte, principalmente os trabalhos de César Coll, pesquisador, convidado como consultor, para as propostas do PCN. Sem pretender eli-

minar o significado da contribuição do conhecimento da psicologia, deles o PCN retira fragmentos que fornecem argumentos teóricos para responsabilizar o indivíduo e centrar as análises em equivocados processos de culpabilização da vítima (neste caso, o professor).

Porém, se pretendemos, nesse momento, apresentar questões sobre a formação do magistério, no que se refere à formação diante das diversas mudanças colocadas pelas transformações na organização do capital, que se globalizou, é preciso compreender um pouco sobre a lógica que nos acompanha e que se impõe às nossas ações.

Faz-se necessário, antes das pretensões expostas para o exercício teórico, situar o momento atual da docência no processo histórico em que as mudanças sociais transformaram o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui a própria educação. Nas palavras de Esteves (1995): “*A sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social*” (p.95).

O relato do autor citado se refere às mudanças nos sistemas educativos europeus dos últimos anos, onde também, se revelam o desgaste acentuado da imagem social do ensino e dos professores, processo esse não muito diferenciado para o caso brasileiro, agravando-se, é claro, o fato de não termos alcançado a escolarização plena e de qualidade das crianças de faixa etária escolar. Porém, a expansão do processo de escolarização se faz acentuada, alargando-se a demanda pelo ensino médio.

A existência da escola de massa, enfrentada pelo professor no seu dia-a-dia, ainda que teorizada, parece não ser um dado empírico considerado na prática das escolas e, principalmente, das instâncias de formação de docentes (as escolas de formação ao magistério de 1ª a 4ª série ou dos primeiros ciclos, de acordo com a organização curricular prevista; as licenciaturas; os cursos de pedagogia e as demais esferas de capacitação docente). Efetivamente, a escola não é a mesma de anos atrás, mas os projetos de formação inicial ou ainda aqueles destinados à formação

continuada permanecem atrelados a uma determinada imagem ideal, romantizada, de escola, de educação, de criança e de professor.

A saída de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas requer, obrigatoriamente, o enfrentamento com a elevação do quantitativo de professores e alunos. Na expansão do número fica embutido o crescimento de problemas que se referem à qualidade. Se queremos pensar em 100% de crianças na escola somos impelidos a conviver com 100% dos problemas sociais que elas carregam para as escolas (ESTEVES, 1995) e acrescentaríamos os problemas sociais levados também pelos professores, diretores e profissionais de apoio em geral. Quando se diz, e já vai longe o tempo em que se diz que “a escola não é uma redoma de vidro”, a frase expressa uma realidade, não é apenas pensar uma metáfora como simples exercício de retórica. Entretanto, ainda, no cotidiano, a prática permanece recrudescente, como se o discurso estivesse muito distante dela. Talvez, resida aí o maior problema da educação e a formação de professores seja apenas um recorte desse desvio entre o discurso e a prática, ou a chamada dicotomia entre teoria e prática, o que os acadêmicos expressam como ideal para situar a questão que queremos expor, mas que parece ser mais uma forma da mesma academia se situar distante dos professores, não somente nos casos da sua formação inicial como também da formação continuada. Aliás, este é um outro problema a enfrentar sem rodeios ou meias palavras. Afinal, qual é o espaço para a formação continuada de professores, com os salários nos níveis baixos em se encontram, sem uma política pública clara para a formação continuada, com os professores sem acesso aos meios e recursos modernos. Hoje, um professor alfabetizador de meninos e meninas, na maioria das vezes, pode se declarar um analfabeto tecnológico, e realmente ele é. De quais recursos financeiros ele dispõe para ter um computador em casa para o seu uso pessoal? E, não está se falando somente em tê-lo, mas mantê-lo e ter acesso ao uso dos periféricos (impressora, scanner, máquina fotográfica digital etc.) que facilitem o seu trabalho didático.

É pertinente, ainda que extensa, a menção a metáfora (1995) sobre professores e mudança social. O autor compara a situação dos docentes frente às transformações contemporâneas tanto do ensino de

massas quanto da sociedade, com o drama de um grupo de atores preparados para encenarem uma peça, vestidos com trajes de determinada época, e que são surpreendidos em cena aberta porque um novo pano de fundo cai sobre o cenário anterior, “*uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa*” (ESTEVES, 1995, p.97). Sabe-se, perfeitamente, que situações desastrosas acontecem por várias vezes no teatro, muitas delas se tornam quase imperceptíveis ao espectador, dependendo da iniciativa, criatividade e capacidade de improviso dos atores. Com frequência, mobiliários estão fora do lugar previsto nos ensaios, atores esquecem o texto confundindo os colegas com quem contradicem. No entanto, há um limite em que as condições já não são facilmente veladas ou disfarçadas. O público ao descobrir o erro, é perverso, não perdoa e a vaia se torna impossível de controlar. Durante a cena as decisões são de responsabilidade dos atores, a eles compete parar o espetáculo; continuar no texto que se contradiz com o cenário; recriar um texto novo mais adequado ao pano de fundo e outras providências que se façam possíveis de amenizar a situação. Ou seja, independente do problema criado, sem considerar a indignação com os contra-regras e cenógrafos, são os atores que estão ali frente ao público - são os professores - que “dão a cara”.

No caso dos atores as caras estão no palco; para o professor o palco é a escola. São eles que sofrem o “mal-estar docente”, não apenas físico, mas psíquico e emocional. Não estão preparados para enfrentá-lo, sequer possuem condições teóricas e práticas para localizar os descompassos de sua atuação, apenas sabem que algo está errado. Podem não ouvir as vaias como os atores, mas há algo estranho no ar, há uma dissonância velada, que aparece aqui ou acolá, nos conflitos, por exemplo, entre alunos e professores, ou com as direções e os pais. Há algo que não se encaixa. Há um descompasso velado, porém presente, que não se defini, mas dá a sua cara no palco da escola.

Ainda usando a metáfora anterior podemos nos confrontar com as perguntas de Silva (1993): quais são os impactos do pensamento pós-moderno sobre a teoria e a pesquisa educacionais? Que elementos do edifício teórico educacional (o pano de fundo de determinada época) são abalados pela reconceptualização do pós-modernismo (o novo pano de fundo colorido e

fluorescente)? Quais desses elementos permanecem intactos após o vendaval pós-moderno? Após as vaias da platéia, será que ainda é possível ouvir o texto original? Acrescentaríamos: será o que sobra do vendaval (se é que sobra algo) o que se possa considerar como o conhecimento? Diante dos destroços, as reconstruções que daí advêm, a quem favorecem? Quem perde e quem ganha?

Por uma Pedagogia da Incerteza!

Parece que retornamos à dúvida - uma idéia da racionalidade moderna - e, então, veríamos o pós-moderno como radicalização do moderno? Talvez resida neste ponto a saída para a formação de professores, assumir a dúvida, abandonar a cristalização de conhecimentos prontos e acabados. O conhecimento é um produto histórico, social e cultural. O que temos da produção científica atual nada mais são que aproximações temporárias e incertas sobre o conhecimento. A nova posição nos liberta, porém:

[...] nosso processo de emancipação é muito duro. É até mesmo doloroso. Porque exige que assumamos nossa própria condição e nos contentemos com a nossa miséria. Temos que aprender a viver na incerteza e na insegurança, pois nosso conhecimento nasce da dúvida e se alimenta de incertezas (JAPIASSU, 1983, p.14).

Por esse caminho fica mais fácil aceitar as aproximações que fazem autores da teoria crítica, que enfrentam as questões impostas pela pós-modernidade como grandes contribuições para uma pedagogia crítica, o que no primeiro momento pode parecer inconciliável. Se pensarmos que a educação é terreno fértil das grandes metanarrativas que se colocam como onipresentes e necessárias: o sujeito e a consciência são centrais; os aspectos regulativos e de governo são evidentes, e a “Razão” é soberana, fica claro que as críticas do pós-modernismo tornam-se avassaladoras com seu projeto de desconstrução desse edifício teórico. O sujeito concebido pelo humanismo está morto, faz parte do conjunto de dispositivos lingüísticos que definem a “realidade”. A própria linguagem não é veículo neutro e transparente de representação da reali-

dade, ela também é construída, permanece em constante fluxo, não é, portanto, transparente, o que impossibilita qualquer significado final.

A teoria educacional crítica tem por princípio principal atacar os arranjos educacionais desmascarando os objetivos de interesses e de poder que estão alocados em determinados saberes e conhecimentos, ou seja, desvelar ideologias. A atitude que se impõe na formação de um “educador crítico” peca quando esquece de dizer que através da crítica ideológica ele não chegará ao conhecimento desmistificador do mundo social. Logo, não há saída para uma compreensão não-mistificada da vida social, uma compreensão supostamente isenta de interesses de poder. Não há como analisar a noção de poder-saber sem estar envolvido com ambas. A sociedade contemporânea é caracterizada primordialmente por mecanismos difusos de regulação e de controle que se constituem a partir da noção de poder-saber representadas na conceituação da microfísica do poder (FOUCAULT, 1979).

Desse modo, a pedagogia crítica esqueceu de aplicar a si própria as críticas que realiza em suas análises, porque também elas se constituem como “tecnologias do eu”, ou seja, são mecanismos de regulação, poder e governo.

Desalojados da “crítica” que parecia conservá-los imunes, os intelectuais postos sob essa égide, agora estão igualmente desvelados. Se quisermos sair da matriz de análise foucaultiana da microfísica do poder, onde não existe imunidade - até porque o poder é produtor e todo saber é suspeito de vínculo com o poder - poderíamos tentar uma aproximação com a teoria dos campos de Bourdieu. Em determinado campo os agentes sociais competem por seus interesses. Os intelectuais não ficam livres de Bourdieu, pelo contrário seu ataque se faz presente ao campo acadêmico, ainda que sua produção sociológica tenha se desenvolvido no referido campo, com a proteção institucional deste mesmo espaço social (MARTINS, 1990).

O mundo da luta dos interesses não pode ser esquecido quando se pretende uma análise da formação de professores. Corremos o risco de assumir que as saídas não existem. A escola não responde às expectativas da sociedade e do indivíduo, porém ela é necessária e tem um papel definido. “*O poder moderno produz indivíduos governáveis através de*

tecnologias de individualização e normalização” (MARSHALL, 1994, p.32) que Foucault denomina “tecnologias do eu” implicando em auto-reconhecimento, posse de um saber sobre si resultante da atuação dos dispositivos de saber/poder presentes também na escola. Recoloca-se a escola como agência formadora de *habitus*, onde os conflitos se travam com todas as contradições desse espaço social.

E agora? O que dizer da formação do professor depois das considerações feitas em relação às práticas sociais de educação, principalmente as escolares? Produzir *indivíduos governáveis*, ou que possuam o *habitus*; uma coisa ou outra estará inserida na formação de sujeitos para o consumo. Resta saber que tipo de consumo, como e quanto cada um terá condições de consumir. Nas condições presentes marcadas pelas desigualdades sociais, porém com o refinamento do processo de produção e de propaganda onde o mercado se estratifica e cria diversos nichos para diferentes condições de consumo, os indivíduos não escapam da condição de consumidores. Quando não atingem o consumo são consumidores dos sonhos de poder consumir. Onde se situa o magistério em relação a esta condição contemporânea?

Considerações Finais: existe uma saída?

A formação para o magistério fica colocada num “beco sem saída”. O professor, na análise feita por Nóvoa (1995) tende a situar-se, no lugar do “morto” (em alusão ao bridge), ou seja, sofre exclusão no plano pedagógico, político e da produção do conhecimento, porque ele faz parte do jogo, mas não joga. Entretanto, nenhuma jogada é feita sem atender às suas cartas, mas ele não pode interferir no desenrolar do jogo. O autor insiste na tendência crescente das diversas formas de exclusão do professor, efetivadas em processos de tecnologiação, de privatização e de racionalização do ensino.

O trabalho de Giroux e Mc Laren (1992) reforça a formação do professor que privilegia uma política cultural, que instaura a escola como espaço de contra-hegemonia (a contra-esfera pública), retomando discursos de trabalhos anteriores sobre o rompimento com a linguagem da crítica e o alcance de uma linguagem da

possibilidade, na busca do exercício de uma pedagogia radical.

Silva (1994, p.258) depois de dar “adeus às metanarrativas”, frente ao receio de qualquer prescrição para “a intelectual”, que ele insiste em discorrer no feminino, numa alusão clara à feminização do magistério, prefere “terminar antes, pós-estruturalmente”.

A guisa de construir mais uma metáfora, porém, não apenas para produção retórica, que tal retomarmos a estória bastante conhecida “A roupa nova do rei”? Trata-se de uma fábula do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, como sempre cheia de humor e ironia e mais moldadas aos adultos que às crianças, propriamente. É preciso recontá-la, brevemente, por ser uma estória antiga que nem todas as infâncias tiveram oportunidade de conviver. Mas, vamos fazê-lo, pós-modernamente (com novo cenário colorido, fluorescente), a partir da versão de Rubem Alves apimentada de ironia à política brasileira recente e com algumas adaptações livres nossas.

Havia um rei muito tolo que adorava roupas bonitas. Pois esse rei enviava emissários por todo o país com a missão de comprar roupas diferentes. Era o melhor cliente da Daslu. Os seus guarda-roupas estavam entulhados com ternos, sapatos, gravatas de todas as cores e estilos. Eram tantas as suas roupas que ele estava muito triste porque seus emissários já não encontravam novidades.

Dois espertalhões ouviram falar do gosto do rei pelas roupas e viram nisso uma oportunidade de se enriquecerem às custas da vaidade da Majestade. A vaidade torna bobas as pessoas: elas passam a acreditar nos elogios dos bajuladores...

Pois os dois espertalhões foram até o palácio real e anunciaram-se na portaria, apresentando o seu cartão de visitas: “Doutor Severino e Doutor Valério, especialistas em tecidos mágicos.” Com a vaidade e a curiosidade do rei os espertalhões justificaram: “Majestade, diferente de todos os tecidos comuns, o tecido que nós tecemos é mágico porque somente as pessoas inteligentes podem vê-lo. Vestindo um terno feito com esse tecido Vossa Majestade será cercado apenas por pessoas inteligentes, pois somente elas o verão...”

Encantado o rei contratou os dois espertalhões, oferecendo-lhes um amplo aposento onde po-

deriam montar os seus teares e tecer o tecido que só os inteligentes poderiam ver...

Passados alguns dias o rei mandou chamar o ministro da educação e ordenou-lhe que fosse examinar o tecido. O ministro dirigiu-se ao aposento onde os tecelões estavam trabalhando.

“Veja, excelência, a beleza do tecido”, disseram eles com as mãos estendidas. O ministro da educação não viu coisa alguma e entrou em pânico. “Meu Deus, eu não vejo o tecido, logo sou burro...” Resolveu, então, fazer de contas que era inteligente e começou a elogiar o tecido como sendo o mais belo que havia visto.

“Majestade”, relatou o ministro da educação ao rei, “o tecido é incomparável, maravilhoso. De fato os tecelões são verdadeiras magos!” O rei ficou muito feliz.

O mesmo ocorreu com os outros ministros porque ninguém se atrevia a assumir sua ignorância. Logo, o rei entregou-se aos elogios entusiasmados ao tecido que não havia.

O cerimonial do palácio determinou então que deveria haver uma grande festa para que todos vissem o rei em suas novas roupas. E todos ficaram sabendo que somente os inteligentes as veriam. A mídia, televisão e jornais convidaram todos os cidadãos inteligentes a que comparecessem à solenidade.

“Cidadãos do nosso país! Dentro de poucos instantes a sua inteligência será colocada à prova. O rei vai desfilar usando a roupa que só os inteligentes podem ver.” Abriram-se os portões do palácio e o rei marchou vestido com a sua roupa nova.

Foi aquele oh! de espanto. Todos ficaram maravilhados. Como era linda a roupa do rei! Todos eram inteligentes.

No alto de uma árvore estava encarapitado um menino a quem não haviam explicado as propriedades mágicas da roupa do rei. Ele olhou, não viu roupa nenhuma, viu o rei pelado exibindo sua enorme barriga, suas nádegas murchas e vergonhas dependuradas. Ficou horrorizado e não se conteve. Deu um grito que a multidão inteira ouviu:

“O rei está pelado!”

Foi aquele espanto. Um silêncio profundo. E uma gargalhada mais ruidosa que a salva de artilharia. To-

dos gritavam enquanto riam: “O rei está nu, o rei está nu...”

Depois do exposto, até o momento, para a questão da formação de professores, e utilizando a estória da “roupa nova do rei”, preferimos assumir que o rei está nu, o que seguramente tem por consequência enfrentar o conflito, porque fazemos parte dele, não escapamos imunes e ilesos. Ao contrário, o rei está nu, não há prescrições a fazer porque nenhuma delas dá conta da realidade multifacetada e, portanto, não há “porto seguro”.

Se defendemos uma pedagogia da incerteza, não estabelecemos *verdades* prontas, admitimos a provisoriedade do conhecimento, ou seja, que a verdade é uma realidade histórica e, neste sentido, é relativa. O “porto seguro” ou os “portos seguros” – o conhecimento científico edificado sob o paradigma das ciências físicas e naturais, expresso em linguagem matemática e fragmentado – são mitos que se impõem como parâmetros dogmáticos e absolutos de verdades definitivas, que possuem uma existência transitória (JAPIASSU, 1983).

Admitir que a ciência é uma prática social como outra qualquer, que sua organização e os sujeitos nela envolvidos estão presos aos mesmos preceitos, requer que se debruce melhor sobre uma análise sociológica do conhecimento e da própria ciência.

A teoria construída por Bourdieu descreve que a função da sociologia é compreender o mundo social, aqui entendido por distintos espaços sociais, que possuem uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais - os campos - desvelando os mecanismos de poder subjacentes a cada um e a produção dos agentes, que a partir de suas condutas buscam alterar ou conservar estes espaços sociais (MARTINS, 1990).

Quando nos defrontamos com um conjunto de retóricas sobre educação não podemos esquecer que elas são construções produzidas (“tecnologias do eu” para Foucault) e legitimadas, principalmente, no campo acadêmico onde se trava entre os agentes, uma luta de concorrência em função de relações de poder presentes no seu interior. As relações de que falamos são assimétricas, consequência da distribuição desigual do capital dominante no campo em análise. Os que detêm maior capital específico do campo ocupam posições

dominantes e os que estão em situação desfavorável quanto ao capital ocupam posições subalternas. Quem monopoliza o capital específico possui o fundamento do poder e da autoridade e, portanto, desqualifica os outros agentes sociais, defendendo os privilégios da estruturação do campo (as regras do jogo para Bourdieu). De outro lado os que se encontram em desvantagem tendem a assumir as posições de contestação e buscam estratégias de transformação (reformulação das regras do jogo). Todos estão investindo seus recursos, participando das disputas e reativando as lutas concorrenciais.

Na medida em que não se conhece bem o funcionamento de um determinado campo, fica mais fácil a adesão do agente social, porque ele desconhece os seus princípios de estruturação e os sistemas de disposições duráveis (o *habitus*) para atuar no seu interior. A ausência do conhecimento sobre a engrenagem de funcionamento no campo contribui para as formas de violência que perpetuam as relações de domínio. Assim, podemos analisar melhor a questão da formação do professor como um agente social detentor de um capital específico do campo que possibilite inseri-lo no campo e não para a sua freqüente desqualificação, o que é observado com freqüência.

Para uma prática que propicie o desatar das amarras, se faz necessário a construção de conhecimento sobre os fundamentos da produção dessa prática. Neste ponto pode residir a utopia compatível com o “adeus as metanarrativas”, que Moreira defende, tomando por referência teórica Boaventura Santos (MOREIRA, 1996), mesmo contra a desconfiança do pós-moderno, visto que estaríamos diante de uma formulação que envolve a crítica de tensões e conflitos que descortinam possíveis alternativas, tais como a linguagem da possibilidade e a desconstrução pós-estruturalista das metanarrativas no interior do campo específico de lutas de interesse (o campo acadêmico) confrontado com outros campos com os quais mantém relações intrínsecas.

Podemos alinhar-nos ao pensamento de Bourdieu ao preconizar que uma análise sociológica é boa se é capaz de identificar as determinações sociais, os interesses materiais e simbólicos que fundamentam a produção de dado conhecimento. O caminho aberto por uma sociologia da sociologia propicia ao investigador

o conhecimento das estratégias dos adversários no campo e elucida sua própria prática.

Sem dúvida alguma, retornamos acobertados por uma opção clandestina, ao moderno. Assim o fazendo, ressaltamos as contribuições de Apple (1994) quando vê em posição marginalizada as preocupações com a economia política e com as relações de classe, no discurso dos pós-modernistas. Estes, em seu afã iconoclasta contra as “metanarrativas” (e o materialismo histórico é um dos alvos) esquecem de pontos vitais, ou seja, dos modos subliminares como as relações entre o capital cultural e o conhecimento oficial, mesmo que formalmente negadas em tais discursos podem vir a possibilitar uma defesa niilista do *status quo*. “Ignorar as complexas relações entre o capital cultural e o capital econômico não tornará a situação mais fácil. O mundo pode ser um texto, mas alguns grupos parecem ser capazes de escrever suas sentenças sobre nossas vidas com mais facilidade que outros”. (APPLE, 1994, p.202).

A citação de Apple vem a ser a forma como podemos resgatar, no âmbito das esperanças igualitárias, herdeiras de um discurso de extração libertária, o episódio da fila de crianças, homens e mulheres perto da escola de Washington. As referências de Apple expressam os cortes de programas essenciais de educação, saúde, nutrição, amparo legal, segurança, bem-estar, perda de empregos, trabalho de baixa qualificação e aumento da centralização do poder econômico, associando-se neoliberalismo com o pós-modernismo, mas sabendo-se que a história não chegou ao fim, nem para os que se encontram na fila, nem mesmo para os professores.

Podemos, ainda, refinar a análise com base nas palavras de Apple. O mundo é um texto, mas alguns professores são capazes de escrever as sentenças sobre a vida de outros professores com mais facilidade. Alguns pretendem dizer ou ditar sobre algo que não conhecem, conhecem muito pouco, ou já conheceram em tempos remotos, que não se coadunam com os atuais. Mesmo assim, alguns professores (a academia e, eu, em especial também faço parte dela) pensam ditar textos para contextos que não se encaixam. Professores chegam a tentar o uso de tecnologias, da informática, do vídeo etc., mas o aluno não tem papel e lápis ou não há acesso à internet. Nossos últimos

programas de Educação a Distância estão repletos dessas contradições. Fica presente, então, a insegurança e a incerteza não para um cinismo pedagógico de que nada vale a pena ou não há saída. Ao contrário, a saída está no exercício contínuo de repensar diversas *saídas* e, ao repensá-las, não se conformar com os dados prontos e acabados que podem nos iludir com certezas, apenas provisórias.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **O Rei nu**. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/oreinu.htm>>. Acesso em: 14 out., 2007.
- APPLE, Michael. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo A. A. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995 a.
- _____. **Trabalho Docente e Textos**: Economia Política das relações de classes e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Editora. 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 11. ed., 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GIROUX, Henry A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias da reprodução. Tradução de Angela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **A Teoria Crítica e a Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. e MC LAREN, Peter. A formação do professor como esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- MARSHALL, James. Governamentabilidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **EM ABERTO**, Brasília: ano 9, n. 46, abr./jun., 1990.
- MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo, Utopia e Pós-modernidade**. 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, fev. de 1996, mimeo.
- NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2. ed., 1995.
- _____. **Profissão Professor: Identidade e Formação**. Conferência proferida na PUC/SP, abril de 1996 (anotações).
- OFFE, Claus. Sistema Educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação & Sociedade**, São Paulo: n. 35, ano 11, abril, 1990.
- ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: C. Letras, 1987.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em tempos Pós-Modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva dos Professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.