

unesp 
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LIDIANE TEIXEIRA

**A CENTRALIDADE DO CONCEITO DE
CONHECIMENTO TÁCITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ANÁLISE CRÍTICA DA INFLUÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA DE
MICHAEL POLANYI NA EDUCAÇÃO**

**ARARAQUARA – SÃO PAULO
JUNHO DE 2011**

LIDIANE TEIXEIRA

**A CENTRALIDADE DO CONCEITO DE CONHECIMENTO
TÁCITO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ANÁLISE CRÍTICA DA INFLUÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA DE
MICHAEL POLANYI NA EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas,
Trabalho Educativo e Sociedade**

Orientador: Profº Dr. Newton Duarte

**ARARAQUARA – SÃO PAULO
JUNHO DE 2011**

Lidiane Teixeira

**A CENTRALIDADE DO CONCEITO DE CONHECIMENTO TÁCITO
NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE CRÍTICA
DA INFLUÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA DE
MICHAEL POLANYI NA EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.
Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Data de aprovação: 20/06/2011

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e orientador: Prof. Dr. Newton Duarte
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Dermeval Saviani
Faculdade de Educação -- UNICAMP

Membro Titular: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida
IBILCE – UNESP/São José do Rio Preto

Membro Titular: Prof^a. Dra. Sandra Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Prof. Dr. Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

A concretização de um trabalho acadêmico é fruto de inúmeras contribuições diretas ou indiretas, no espaço e tempo que demandam sua produção. Nessa caminhada, agradeço...

... Ao professor *Newton Duarte*, orientador desse trabalho e de minha dissertação de mestrado, pelo apoio e atenção, pelos valiosos ensinamentos e pela oportunidade de chegar até aqui à luz de sua produção intelectual.

... Ao professor *José Luís Vieira de Almeida*, pelas contribuições no exame de qualificação, pelo privilégio de poder contar com sua interlocução desde o mestrado, além da amizade, afeto e constante incentivo.

... À professora *Eneida Oto Shiroma*, pelas contribuições em meu exame de qualificação.

... Aos professores *Dermeval Saviani*, *Sandra Della Fonte* e *Robson Loureiro*, pelo privilégio e pela oportunidade de contar com sua presença e contribuições na defesa dessa tese.

... Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara, pela contribuição com minha formação acadêmica e intelectual.

... Ao professor *José Vaidergorn*, pelo apoio à conclusão desse trabalho.

... Aos meus pais, *Ilza* e *Marival*, ao meu irmão *João Luiz* e à minha cunhada *Joelma*, pelo interesse, pela torcida, alegria e vibração ao longo desse processo. Pelo alento nos momentos mais difíceis...

... A minha querida sobrinha *Sophia*, pelo amor, afeto e alegria que sua existência desperta...

... Aos amigos que estiveram presentes durante essa jornada acadêmica *Juliana Campregher Pasqualini*, *Nádia Mara Eidt*, *Marcelo Ubiali Ferracioli* e *Valmir Pereira*. Em especial a *Ana Carolina Galvão Marsiglia*, pelo incentivo constante nos últimos meses, fundamental à minha perseverança.

... Aos amigos do IFSULDEMINAS, campus Inconfidentes, em especial, a *Aline Arruda*, *Audria Bovo*, *Cristiane Cordeiro*, *Flávia Toledo*, *Guilherme Andrade*, *Melissa Bresci*, *Paula Coelho*, pelo apoio, incentivo, socorro e alento... Por compartilhar a indignação e também a luta pela qualidade da formação de professores num espaço ainda em construção...

... Aos *alunos dos cursos de licenciatura* do IFSULDEMINAS, campus

Inconfidentes, pela torcida.

... Ao *CNPq*, pelo apoio financeiro na forma de bolsa de estudos, no período inicial do curso de doutorado.

... À *Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”*, campus de Araraquara, que me propiciou, ao longo de dez anos de formação, entre a graduação e a pós-graduação, as experiências educacionais mais significativas da minha vida.

... Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da *UNESP Araraquara*, pelas orientações e informações sempre precisas, em especial, *Lidiane Mattos*.

Aos funcionários e estagiários da *Biblioteca e do Pólo Computacional*, pelo atendimento e orientações.

TEIXEIRA, Lidiane. A Centralidade do Conceito de Conhecimento Tácito nas Políticas de Formação de Professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. 151f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma análise crítica sobre a centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores a partir das reformas político-educacionais desencadeadas no Brasil na década de 1990. Investiga os pressupostos teóricos e epistemológicos subjacentes aos documentos oficiais que conduzem a reforma da educação nacional à luz das contribuições da pedagogia histórico-crítica no que se refere à formação humana, ao trabalho educativo e à educação escolar. O desenvolvimento da argumentação se organiza em torno das temáticas: vinculações entre a reestruturação produtiva e as reformas político-educacionais da década de 1990; relações entre as transformações no mundo do trabalho e as demandas para a educação; profissionalização docente nos documentos oficiais; o conhecimento tácito. As conclusões da investigação apontam que: a preocupação com a formação docente no contexto da reforma educacional mais ampla é estratégica do ponto de vista de sua consecução; a perspectiva oficial de formação docente, fundamentada em teorias pedagógicas que tomam o conhecimento tácito como categoria central na construção da profissionalização do professor reforçam, por um lado, a desvalorização de conteúdos de natureza teórico-científica, assim como da reflexão filosófica, na formação de professores e, por outro, a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino.

Palavras-chave: Política Educacional; Formação de Professores; Epistemologia da Prática; Pedagogia das Competências; Conhecimento Tácito; Pedagogia Histórico-Crítica.

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIA	Marxists Internet Archive
MPS	The Mont Pelerin Society
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RFP	Referenciais para a Formação de Professores
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
-----------------	----

CAPÍTULO I

O CONCEITO DE CONHECIMENTO TÁCITO NA OBRA DE MICHAEL POLANYI.....	15
---	----

1.1. Considerações sobre vida e obra de Michael Polanyi.....	18
--	----

1.2. O conceito de liberdade e a defesa da ciência pura na obra de Michael Polanyi.....	29
---	----

1.3. O conhecimento tácito.....	34
---------------------------------	----

CAPÍTULO II

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO E AS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	40
---	----

2.1. Estratégias para a superação da crise e as demandas para a educação escolar na década de 1990.....	43
---	----

2.2. Competências: a valorização do conhecimento tácito na dinâmica do trabalho e na educação escolar.....	53
--	----

2.3 As reformas educacionais da década de 1990 e a centralidade da formação por competências nos documentos oficiais.....	73
---	----

2.4 Os organismos internacionais e a regulação dos conteúdos da reforma educacional.....	75
--	----

CAPÍTULO III

A PERSPECTIVA OFICIAL PRECONIZADA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	94
---	----

3.1. Referenciais e diretrizes para a formação docente no Brasil: concepções teóricas.....	91
--	----

3.1.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores	119
---	-----

3.2. Compreendendo os fundamentos teóricos da reforma.....	116
3.2.1 A epistemologia da prática e a pedagogia das competências: a questão do conhecimento profissional e a centralidade do conhecimento tácito na formação docente.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152

INTRODUÇÃO

A preocupação que se materializa no presente trabalho tem origem nos estudos e reflexões realizados em nossa pesquisa de mestrado defendida em março de 2007 e intitulada **Formação Continuada de Professores: análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente.**

Naquela pesquisa, buscamos investigar e analisar os pressupostos teóricos, filosóficos e epistemológicos das perspectivas oficiais de formação de professores em meio às reformas político-educacionais desencadeadas na década de 1990. Para tanto, tomamos como objeto de estudo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)¹, implementado a partir do ano de 2001 pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental. Como instrumento de capacitação destinado a professores das escolas públicas brasileiras, o principal objetivo do programa era o de resolver o indiscutível fracasso da escola em alfabetizar, propondo um modelo de formação estruturado em torno da pedagogia das competências, da prática reflexiva e da pedagogia construtivista.

Buscando coerência com os pressupostos filosóficos do método materialista histórico e dialético, nossa investigação procurou apropriar-se dos determinantes históricos, políticos e econômicos das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, cujo desenvolvimento resultou em proposições teórico-filosóficas, bem como em ações concretas para a formação de professores, em especial, a continuada. Nesse contexto, a análise do PROFA buscou compreender e explicitar sua coerência interna, isto é, sua determinação em relação a essas proposições.

¹ Desde o ano de 2003 o PROFA tem sido apresentado à rede pública de ensino do Estado de São Paulo sob o título **Letra e Vida**, com a mesma estrutura e os mesmos propósitos.

Nas conclusões de nosso trabalho apontamos que o PROFA configurava-se como uma importante mediação entre as proposições políticas para a formação de professores e as práticas escolares desenvolvidas no interior da escola, uma vez que carrega os fundamentos teórico-filosóficos da reforma, com orientações e prescrições diretas não apenas para o processo formativo de professores, mas também para as atividades desenvolvidas com os alunos, particularmente, os das séries iniciais do Ensino Fundamental².

No que se refere aos fundamentos teóricos da reforma, para além das filiações com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2001a), chamamos a atenção para a existência de uma determinada valorização da prática na formação do professor, cuja principal referência, em evidência no pensamento teórico contemporâneo, está na **epistemologia da prática** ou na **prática reflexiva**. Desenvolvida pelo arquiteto norte americano Donald Schön e seguidores, a epistemologia da prática resulta, no campo da formação docente, na teoria do **professor reflexivo** (NÓVOA, 1995a).

Essa concepção de formação profissional tem como um de seus pilares o conceito de **conhecimento tácito**. Entretanto, boa parte dos trabalhos utilizados como referência no campo da formação de professores, ainda que se proponha a historicizar a prática reflexiva, circunscreve-se à menção do conceito e a de seu teórico principal³.

² Embora o PROFA compreenda a alfabetização como um processo que ocorre ao longo da vida, isto é, não circunscrito a alguns anos da escolaridade, apresenta atividades que devem ser desenvolvidas com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a alfabetização de adultos.

³ Pimenta (2006), ao propor uma crítica ao conceito de professor reflexivo, esclarece que Schön teria fundamentado sua “pedagogia de formação profissional” em vários autores, dentre eles, Luria e Polanyi, especialmente no que se refere ao conceito de conhecimento tácito. Entretanto, a autora não aprofunda essa questão, nem as relações que poderiam existir entre as obras de Luria e a de Polanyi. Para um maior esclarecimento sobre os equívocos dessa aproximação, vide DUARTE, 2003b.

Considerando essa questão como um limite à compreensão do discurso oficial sobre a questão da formação do professor como profissional da educação, a proposta desse trabalho tem como objetivo aprofundar as análises desenvolvidas na pesquisa de mestrado, buscando, por um lado, realizar uma aproximação ao conceito de conhecimento tácito na obra do teórico que o idealizou, Michael Polanyi (1891-1976) e, por outro, apontar seu movimento e suas implicações nas políticas propostas para a formação do trabalhador em geral, a quem se destina a educação básica, e a do professor em particular.

Nossa hipótese de pesquisa é a de que a constituição e institucionalização de um modelo de profissionalização docente, fundado na epistemologia da prática e, portanto, na centralidade do conceito de conhecimento tácito, atende às expectativas de uma nova proposta de regulação das políticas educacionais orientada pelas amplas reformas empreendidas no contexto brasileiro desde o início dos anos 1990. Nossa tese é a de que ao contrário do que se apresenta no discurso oficial, tal centralidade implica a desvalorização do conhecimento teórico-científico na formação de professores, assim como em mudanças na definição de sua profissionalização e de sua atuação, convertendo-o em um prático.

Buscaremos desenvolver nossa análise considerando os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003), que compreende a educação em termos concretos, como parte integrante do processo global de produção da existência humana. Compartilhamos, portanto, da ideia de que a compreensão do fenômeno educativo requer a investigação e a análise crítica do contexto histórico no qual se desenvolve, considerando suas múltiplas determinações. Além disso, essa teoria pedagógica ainda permite a compreensão da atividade educativa como um processo de humanização. Isso significa que a educação, quando pautada por concepções histórico-

sociais que prezam pela emancipação humana, contribui para a formação do indivíduo como um agente ativo no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2003).

Nesse sentido, é possível afirmar que a pedagogia histórico-crítica oferece subsídios teórico-metodológicos consistentes para a análise da temática em questão, tendo em vista seu posicionamento radical frente aos modelos que primam pela adaptação do indivíduo às condições de existência na sociedade capitalista.

Tomando como pressuposto as categorias de **educação escolar** e **trabalho educativo** na pedagogia histórico-crítica, buscaremos desenvolver uma reflexão sobre como essas categorias são compreendidas na educação contemporânea, no sentido de pensar a problemática do esvaziamento da atividade de ensino e dos próprios conteúdos da formação na educação escolar brasileira.

Em nossa trajetória de pesquisa, partiremos da compreensão do conceito de conhecimento tácito na obra de Michael Polanyi; aprofundaremos a análise da educação em geral e da formação de professores em particular indicando a centralidade do conceito de conhecimento tácito e suas implicações para os processos formativos, por meio de estudos teórico-bibliográficos; em contraposição às propostas oficiais, apresentamos a concepção de formação humana, o lugar da educação escolar e da formação de professores na pedagogia histórico-crítica.

O primeiro capítulo propõe uma aproximação ao conceito de conhecimento tácito na obra de Michael Polanyi, contextualizando sua produção, e buscando compreender seus fundamentos teóricos. Vale observar que a produção desse autor referencia conceitualmente dois movimentos na ampla reforma política, econômica e social na contemporaneidade. É da obra de Michael Polanyi que Hayek (1984) retira o conceito de **ordem espontânea** na elaboração da teoria que embasa o neoliberalismo. Já

no campo da educação, o conceito de **conhecimento tácito**, especialmente, na produção de Donald Schön sobre a epistemologia da prática.

No segundo capítulo, desenvolveremos uma reflexão sobre as demandas colocadas para a Educação Básica a partir da reestruturação produtiva e das transformações no mundo trabalho, destacando a valorização do conhecimento tácito por meio do discurso das competências. Também discutiremos as políticas de formação de professores no contexto das reformas educacionais da década de 1990, analisando documentos oficiais elaborados por organismos multilaterais, internacionais e regionais, com destaque para a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (BRASIL, 1998) e o *Relatório Jacques Delors* (DELORS, 2002).

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos documentos oficiais que orientam a formação de professores destacando a centralidade do conhecimento tácito. São eles: os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Parecer n. 09/2001 (BRASIL, 2002).

Nos esclarecimentos finais apresentamos a concepção de formação humana preconizada pela pedagogia histórico-crítica como contraposição àquela requerida pela ordem capitalista; o papel da educação escolar na socialização de conhecimentos científicos e na formação de professores, assim como o da reflexão filosófica.

Nossa pesquisa se constitui, nesse sentido, em uma tentativa inicial de explorar as possibilidades dessas proposições como compromisso ético e político de superação do esvaziamento da formação docente e do trabalho educativo.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

O CONCEITO DE CONHECIMENTO TÁCITO NA OBRA DE MICHAEL POLANYI

O objetivo deste capítulo é o de analisar os fundamentos teóricos do conceito de **conhecimento tácito** apresentado por Michael Polanyi (1891-1976) em sua teoria epistemológica.

Embora esse conceito seja objeto de referência para muitas produções contemporâneas que defendem a importância do conhecimento advindo da experiência para a formação humana, tanto no debate político, quanto no teórico-educacional, raras obras se dedicam à explicitação do mesmo, tomando-o em abstrato.

Vale considerar que nosso esforço de aproximação ao conceito não é uma atividade inédita no campo da educação. Devemos aqui destacar a tese defendida por Saiani (2005) na Faculdade de Educação da USP intitulada **Valorizando o Conhecimento Tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola**. Nesse trabalho, o pesquisador propõe-se a apresentar a epistemologia de Polanyi no sentido de superar a dicotomia objetivo/subjetivo no campo da construção do conhecimento, buscando, como desdobramento da pesquisa, possibilidades de aplicação dessa epistemologia na educação escolar, a partir dos estudos desenvolvidos na área de Gestão do Conhecimento, segundo os interesses do mundo corporativo.

Nesse sentido, o pesquisador considera que o modo como o **conhecimento tácito** de funcionários tem sido aproveitado pelas grandes corporações, revelando-se

como um importante recurso para o sucesso das empresas, pode ser tomado como referência na proposição de “estratégias compatíveis com a função da escola”⁴ (SAIANI, 2003, p.06).

Embora Saiani (2003) faça referência ao contexto histórico e social que motivaram a produção teórica de Polanyi no campo da filosofia da ciência, consideramos de fundamental importância aprofundar a análise de tal contexto como forma de compreender os determinantes de sua produção e de sua atuação como intelectual orgânico⁵, engajado no movimento de restabelecimento dos princípios do liberalismo clássico no período pós-guerra. Permite ainda compreender a pertinência de sua obra para determinadas teorias consideradas como as mais avançadas no que se refere à formação humana, por meio da educação escolar, tendo em vista a preparação dos indivíduos para uma determinada sociabilidade.

Todavia, essa tarefa está longe de ser simples e isenta de alguns equívocos, considerando que as informações sobre o autor, seus círculos de amizade e de colaboradores, assim como sobre sua trajetória acadêmica, são encontradas de forma fragmentada em diversos documentos e autores que tratam de sua obra. Procuramos, então, nos basear, principalmente, naqueles autores que apresentam-se como continuadores de sua obra, também filiados à *The Polanyi Society*⁶, e em informações presentes em documentos introdutórios aos trabalhos de Polanyi.

⁴ Trata-se da apropriação do modelo da espiral do conhecimento proposto por Nonaka e Takeuchi (1997), que será discutido no segundo capítulo desse trabalho.

⁵ Em linhas gerais, o conceito de intelectual orgânico em Gramsci (1998) refere-se àquele que atua na formulação de uma nova hegemonia ou se engaja na manutenção da hegemonia existente.

⁶ Trata-se de uma sociedade que tem por objetivo divulgar o pensamento de Polanyi, bem como produções acadêmicas de membros associados, além de promover eventos que têm a obra do autor como referência teórica. Endereço eletrônico: <http://www.missouriwestern.edu/orgs/polanyi/>.

1.1. Considerações sobre vida e obra de Michael Polanyi

Michael Polanyi nasceu em uma família judia na cidade de Budapeste, Hungria no ano de 1891. Irmão mais novo do economista Karl Polanyi, Michael deixou uma diversificada obra com publicações de mais de duzentos títulos, incluindo correspondências com intelectuais, notas de pesquisa, manuscritos, patentes, conferências e textos científicos⁷.

Segundo fontes biográficas⁸, os interesses acadêmicos iniciais de Polanyi estiveram voltados para o campo da medicina. Porém, ainda no início de sua carreira, sua atenção teria se concentrado na área de Físico-Química, na qual suas pesquisas tiveram grande destaque.

Como médico, Polanyi serviu no exército austro-húngaro na I Guerra Mundial (1814-1918), uma das experiências que teria determinado sua oposição a modelos sociais centralizados, planejados e, por ele considerados, “supostamente científicos” (WARNER, 2003).

Na área de físico-química Polanyi publicou, no início dos anos 1930, mais de cento e setenta artigos técnicos, ocupando posições de pesquisador na Alemanha no Instituto Kaiser Wilhelm para a Química de Fibras (1920-1923) e no Instituto de Físico-Química (1923-1933), além de prestar consultoria para empresa de fabricação de equipamentos elétricos. Deixou o país em 1933, em decorrência do regime nazista, assumindo a cátedra de Físico-Química (1933-1948) na Universidade de Manchester, Inglaterra. Em 1948, Polanyi assume a cadeira de professor de estudos sociais na

⁷ Documentos originais e a biblioteca pessoal de Polanyi compõe o acervo de coleções especiais da biblioteca da Universidade de Chicago. Até a defesa dessa tese, encontramos apenas uma obra do autor traduzida para a língua portuguesa. Trata-se da coletânea intitulada: **A Lógica da Liberdade: reflexões e réplicas**, publicada pela editora TopBooks em 2003.

⁸ Utilizamos como referência os trabalhos de WARNER (2003); SAIANI (2003); ACTON INSTITUTE (2008); GUIDE (2009); JACOBS (1998).

mesma universidade. Dez anos mais tarde, tornou-se pesquisador sênior da Merton College, Oxford, permanecendo nesta atividade até seu falecimento em 1976. Recebeu o título de doutor *honoris causa* em Ciências pela Universidade de Princeton em 1949.

Segundo Warner (2003, p. 09), o interesse de Polanyi pela vida política na Europa teria se intensificado a partir dos anos 1930, consolidando-se nos anos 1940, período de grande turbulência histórica e social: ascensão de Hitler na Alemanha, os movimentos de regimes totalitários em países europeus, a Segunda Guerra Mundial. Desse contexto decorre sua participação ativa em grupos de discussão sobre economia e política que se opunham a modelos centralizados de organização econômica, em especial, o Estado de Bem-Estar e o Socialismo.

Conforme o GUIDE⁹ (2009), durante seus primeiros anos na Inglaterra, o intelectual teria dedicado atenção à crítica filosófica apresentada pelos governos totalitários, alemão e russo, às sociedades livres. Suas opiniões foram publicadas em 1935 em trabalho intitulado *U.S.S.R. Economics: Fundamental Data System and Spirit*. A questão principal nesse texto consistia na apresentação do que Polanyi considerava como ameaça à liberdade individual oferecida pelo sistema econômico soviético, que mais tarde passou a categorizar como “desprezo pela liberdade”.

Ainda segundo o documento, essa questão se configurará como o foco de suas produções nos anos seguintes dividindo seus escritos econômicos entre “[...] ataques ao sistema soviético e comentários lúcidos sobre o trabalho de Lord Keynes” (GUIDE, 2009).

Em 1938 Polanyi integra, juntamente com Raymond Aron (1905-1983), Friedrich Hayek (1899-1992) e Ludwig von Mises (1891-1973) a sociedade de

⁹ Guia de auxílio à pesquisa do Centro de Coleções Especiais da Biblioteca da Universidade de Chicago para consulta ao acervo de documentos de Michael Polanyi referentes ao período de 1900-1975.

intelectuais concebida por Walter Lippmann (1889-1974) para restabelecer os ideais do liberalismo clássico¹⁰. Entretanto, as atividades do grupo teriam se enfraquecido com a II Guerra Mundial, sendo mais tarde retomadas pela *The Mont Pelerin Society*¹¹ em 1947, por iniciativa de Hayek. Dentre os sessenta e quatro membros fundadores dessa nova sociedade, destacam-se ao lado de Polanyi e Hayek, os intelectuais Bertrand de Jouvenel (1903-1987), Karl Popper (1902-1994), Hans Barth (1897-1956), Milton Friedman (1912-2006) e C. V. Wedgwood (1910-1997).

Além do resgate dos fundamentos iluministas do liberalismo clássico, a MPS tinha como finalidade favorecer a troca de experiências entre estudiosos e defensores dessa corrente teórica, tendo em vista o fortalecimento dos princípios e das práticas da “sociedade livre”, além do estudo sobre o funcionamento de sistemas econômicos e de mercado (MPS, 2010).

Em sua declaração de objetivos, a MPS esclarecia, ainda, que sua atuação não tinha fundamento político-partidário, mas o de contribuição para a preservação e melhoria da sociedade livre frente às ameaças dos regimes totalitários e ao modelo socialista de organização econômica. Nesse sentido, propunha-se à análise das origens morais e econômicas presentes na crítica ao Estado de Direito, assim como às ameaças às liberdades econômicas e individuais que se apresentavam no período de crise do pós-guerra (MPS, 2010).

Cabe aqui uma observação quanto às preocupações dos intelectuais da MPS nos dias atuais. Nas palavras de seu presidente Deepak Lal (*Independent Institute of*

¹⁰ Conforme Warner (2003), o início das atividades intelectuais do grupo se deu em um encontro organizado por Louis Rougier, em Paris, 1938, cuja inspiração se deveria a obra de Walter Lippman intitulada *An Inquiry into the Principles of a Good Society* (Uma Investigação sobre os Princípios de uma Boa Sociedade).

¹¹ *The Mont Pelerin Society* (MPS), ainda em atividade e conservando os mesmos princípios e objetivos desde sua fundação, conta hoje com cerca de 500 associados, entre economistas, políticos e filósofos de mais de 40 países, realizando reuniões gerais (bienais) e regionais em todos os continentes.

California), essas mesmas ameaças, além das oferecidas aos ideais iluministas que inspiraram o liberalismo clássico, estariam presentes no clima político e intelectual contemporâneo, em decorrência da crise financeira enfrentada por países que exercem poder hegemônico no sistema capitalista. Seria papel da MPS, portanto, discutir a pertinência de tais ideais, bem como sua renovação por meio de avanços científicos no campo das ciências humanas, especialmente no que se refere às contribuições da neurociência e da sociologia. Para tanto, o 37º Encontro da MPS realizado em outubro de 2010 na Austrália, tendo como tema *Towards a 21 Century Liberal Enlightenment*, inseriu em meio às sessões tradicionais, algumas conferências, painéis e outras atividades de discussão apresentando pesquisas fundamentadas no liberalismo clássico, cujo conteúdo apontaria para novas formas de lidar com os problemas econômicos atuais (LINDSAY, 2010).

Essa iniciativa, comemorada pelos organizadores do evento e também pelos associados a MPS, exemplifica a preocupação e atuação militante dessa sociedade na permanente defesa dos ideais liberais, tal como pretendido por seus fundadores.

O envolvimento de Michael Polanyi em atividades dessa natureza, por meio da participação em sociedades e grupos de estudo, associado aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais de sua época, marcariam sua transição do campo da química para o da filosofia da ciência, tendo como interlocutores economistas, cientistas sociais e filósofos, dentre os quais se destacam Keynes (1883-1946), Hayek, Harry Prosch (1917-2005) e Karl Mannheim (1893-1947), com os quais manteve correspondência entre os anos de 1935 a 1950.

Em 1940 publicou o texto *The Contempt of Freedom*, que consiste em análises sobre a economia soviética a partir da revisão de duas obras: *Webbs' Soviet*

Communism: a new civilization (1936) e *The Social Function of Science* (1939) de J. Bernal (ALLEN, s/d.). Essas análises serviram como referência para o fundamento do ideal de liberdade defendido por Hayek em **O caminho da Servidão** (1984), especialmente no que se refere ao conceito de **ordem espontânea**, considerado como a “pedra angular” de sua obra (JACOBS, 1998).

Polanyi foi membro fundador da *Society for Freedom in Science* (1941). Também participou, além de outros grupos de discussão, cujo interesse voltava-se para o estudo das relações entre cristianismo, cultura e política (ACTON INSTITUTE, 2008), daquela que é considerada a maior força intelectual anti-comunista na Europa pós-guerra, *The Congress for Cultural Freedom*¹² (1950).

Interessou-se ainda pelo papel da religião na sociedade e na vida dos indivíduos modernos. Seus estudos nessa área resultaram não apenas na publicação de uma de suas mais importantes obras *Science, Faith and Society* (1945), mas também no convite para a realização das *Gifford Lectures*¹³, cujo processo de elaboração permitiu a sistematização de sua teoria epistemológica sobre o conhecimento pessoal (GELWICK, 2008).

Além dessas atividades, outra experiência teria sido crucial para a produção intelectual de Polanyi. Trata-se da visita à Rússia no ano de 1935 motivada, dentre outras circunstâncias, por seu posicionamento contrário ao “movimento filosófico

¹² *The Congress for the Cultural Freedom* (CCF) foi um grupo anti-comunista criado em 1950, considerado como uma das operações secretas mais eficazes da *Central Intelligence Agency* (CIA) durante a Guerra Fria. Essa relação, revelada somente em 1967, consistia no financiamento de atividades culturais e artísticas que apontassem o comunismo como “inimigo mortal da arte e do pensamento” promovendo, ao mesmo tempo, a cultura liberal. Para tanto, contava com o apoio da Fundação Ford como fachada. Possuía 35 escritórios localizados em diferentes países, financiando a publicação de revistas literárias e políticas, promovendo encontros e conferências, contribuindo também com a privação de recursos a intelectuais e artistas identificados como comunistas. (BILBERG, 2011)

¹³ Segundo Gelwick (2008), o programa das *Gifford Lectures* contou com uma série de vinte conferências realizadas ao longo de dois anos, entre 1951-52, na University of Aberdeen. Entre o convite e a realização das conferências teriam sido necessários a Polanyi seis anos de estudo e aprofundamento das questões propostas para discussão.

moderno” (POLANYI, 2003) em prol da ciência aplicada, cuja difusão na Europa teria se intensificado a partir do *Segundo Congresso Internacional de História da Ciência e da Tecnologia*¹⁴ realizado Londres no ano de 1931 (JACOBS, 1998).

O contato com o posicionamento científico defendido pelo economista russo Nikolai Bukharin (1888-1938)¹⁵ teria dado origem à produção de artigos e conferências nos quais Polanyi, além de realizar a defesa do “estatuto teórico puro da ciência”, por considerá-lo o modelo de “liberdade pública”, intensifica suas críticas à produção científica daquele país, por caracterizá-la instrumentalista e pragmática (WARNER, 2003). Dentre essas produções destaca-se o texto *The Growth of Thought in Society* (1941) no qual Polanyi se dedica à defesa da ciência pura a partir da explicação das diferenças consideradas essenciais entre a sociedade livre e a totalitária.

Bukharin, buscando contribuir para o estabelecimento de uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido em seu país, coloca como falsa a distinção entre ciência pura e aplicada. Tal distinção deveria, portanto, ser superada pelo “novo cientista” que poderia explorar livremente seus interesses de pesquisa (ALLEN, s/d).

Esse posicionamento, fundamentado em uma determinada compreensão sobre materialismo histórico-dialético, parece ter sido interpretado por Polanyi como ceticismo, além de uma visão utilitarista da ciência.

¹⁴ O *Segundo Congresso Internacional de História da Ciência e da Tecnologia* contou com a participação de uma delegação soviética composta por oito pesquisadores dentre os quais se destaca Boris Hessen (1893-?), diretor do Instituto de Física de Moscou, com trabalho intitulado “As Raízes Sócio-Econômicas da Mecânica de Newton” (D’AMBROSIO, 1998). Esse trabalho, publicado na coletânea *Science at the Crossroad: Papers from the Second International Congress of the History of Science and Technology*, organizada por Nikolai Bukharin e outros, tornou-se referência nos estudos modernos da história da ciência, especialmente para a sociologia da ciência e para o estudo das revoluções científicas.

¹⁵ Bukharin formou-se em economia pela Universidade de Moscou, onde também deu início à vida política participando de movimentos estudantis durante a Revolução de 1905. Ingressou no Partido Operário Social-Democrata Russo em 1906 na ala Bolchevique, ocupando diversos cargos políticos no partido. Manteve estreitas relações com Leon Trotski até 1923. Após a morte de Lenin (1870-1924), tomou partido de Stalin (1878-1953), mas foi executado por esse mesmo governo em 1938.

Warner (2003, p. 10) destaca que Polanyi teria se impressionado com a afirmação de Bukharin acerca do valor prático e material da ciência. Nas palavras do autor, o teórico russo teria argumentado que “o próprio tecido da ciência *tinha* que ser costurado com coisas práticas e materiais, porque era o prático da vida sempre responsável pela reflexão científica” (grifo do original).

Nesse ponto, gostaríamos de destacar que na coletânea de textos intitulada *A Lógica da Liberdade* Polanyi (2003, p. 31), ao defender a tese de que a essência da ciência estaria no amor ao conhecimento e que sua utilidade não seria preocupação primordial do cientista, se opõe de modo contundente à ciência produzida na Rússia socialista, por ele caracterizada como “sabedoria fácil do pessimista moderno.

A tensão entre marxismo e ciência, que fez sua aparição na Rússia soviética e que se tornou persistentemente mais intensa nos últimos quinze anos, é uma manifestação dessa ameaça e uma consequência lógica do conflito entre as aspirações do positivismo e a natureza autêntica da ciência. (POLANYI, 2003, p. 35)

Diante dessa afirmação, Polanyi (2003, p. 29) assevera que é tarefa do cientista opor-se à filosofia marxista e atacá-la no campo da ciência. Nessa empreita, dialoga com a produção de Bukharin, estabelecendo identidade entre marxismo e positivismo.

Essa mesma defesa, assim como a referência à produção do teórico russo, são também retomadas na obra *Personal Knowledge* (POLANYI, 1964). Entretanto, não fica claro se Polanyi buscou outras referências para compreender a “ciência marxista” para além da produção de Bukharin, embora haja citações indiretas a Marx e Engels em seus trabalhos, e a outros teóricos, dentre eles Trotsky (1879-1940), no contexto da crítica à ordem corporativa.

Essa questão é de grande importância para compreendermos possíveis equívocos do autor sobre a compreensão da própria teoria marxista, considerando a qualidade da produção daquele que parece ter sido eleito como seu principal interlocutor.

Lênin (1922), em sua Carta ao Congresso, também conhecida como seu testamento político, apresenta algumas considerações ao Comitê Central do Congresso do Partido Comunista a respeito de alguns de seus membros mais jovens, dentre eles Bukharin, que naquele período compunha o Birô Político (organismo responsável por encaminhar as decisões do Comitê Científico). Em suas palavras,

Bukharin não é só um valiosíssimo e notabilíssimo teórico do Partido, senão que, ademais, se lhe considera legitimamente o favorito de todo o Partido; *porém suas concepções teóricas muito dificilmente podem qualificar-se de inteiramente marxistas, pois há nele algo escolástico (jamais estudou e creio que jamais compreendeu por completo a dialética)*. (LÊNIN, 1922, grifo nosso)

As considerações de Lênin sobre os limites da compreensão de Bukharin da dialética marxista, realizadas já no início dos anos 1920, são endossadas mais tarde pelas análises de Antonio Gramsci e Georg Lukács, especialmente em relação ao livro intitulado “Teoria do Materialismo Histórico: ensaio popular de sociologia marxista”, publicado pela primeira vez em Moscou em 1921.

Em “Concepção Dialética da História”, Gramsci (1986) apresenta uma minuciosa e severa crítica à publicação de Bukharin, colocando em destaque diversos problemas conceituais e metodológicos. Chamamos a atenção para dois deles, por referirem-se às críticas e objeção observadas por Polanyi em sua contestação à ciência marxista.

O primeiro deles, diz respeito à própria compreensão do materialismo histórico. Segundo o autor, Bukharin promoveu uma aproximação da filosofia da práxis a uma determinada “sociologia” científica e, ao fazê-lo, teria contribuído para a cristalização de uma tendência, já comum naquele tempo, à redução de toda uma concepção de mundo - essência da filosofia da práxis - em um “formulário mecânico” próprio à sociologia, edificada sobre as bases de uma filosofia positivista evolucionista (GRAMSCI, 1986, p. 152).

A sociologia é, portanto, uma tentativa de extrair “experimentalmente” as leis de evolução da sociedade humana, de maneira a “prever” o futuro com a mesma certeza com que se prevê que de uma semente nascerá uma árvore. O evolucionismo vulgar está na base da sociologia, que não pode conhecer o princípio dialético da passagem da quantidade à qualidade, passagem que perturba toda evolução e toda lei de uniformidade entendida em sentido vulgarmente evolucionista. (GRAMSCI, 1986, p. 151)

De acordo com Gramsci (1986), essa aproximação só seria possível graças à inexistência da dialética na obra de Bukharin, que poderia ser associada a duas questões:

A primeira pode ser constituída pelo fato de se supor que a filosofia da práxis esteja cindida em dois elementos: uma teoria da história e da política entendida como sociologia, isto é, que deve ser construída segundo o método das ciências naturais (método experimental no sentido vulgarmente positivista), e uma filosofia propriamente dita, que seria o materialismo filosófico ou metafísico ou mecânico (vulgar). (GRAMSCI, 1986, p. 158)

Nesse sentido, Gramsci (1986) observa que ao abrir mão do esforço psicológico necessário para compreender a dialética, Bukharin subordinou a filosofia da práxis a uma outra filosofia indo de encontro ao senso comum, ao pensamento dogmático, à

lógica formal. Desse modo, impossibilitou a compreensão de que a integralidade e originalidade da filosofia da práxis superam, em sentido dialético, tanto o idealismo, quanto o materialismo tradicionais.

O segundo problema conceitual destacado por Gramsci (1986, p. 163) refere-se ao próprio conceito de ciência que se apresenta na obra de Bukharin e que, segundo o autor, deveria ser criticamente destruído.

Em decorrência do pouco domínio metodológico do materialismo histórico-dialético, Bukharin teria cometido um dos maiores equívocos teórico-científicos de sua obra: a aplicação de um método descolado da teoria científica que o embasa. Para Gramsci (1986, p. 163)

Deve-se fixar que toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada, bem como que o método desenvolveu-se e foi elaborado conjuntamente ao desenvolvimento e à elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único.

Ao fixar o conceito de ciência no campo das ciências naturais, Bukharin teria empregado um determinado método à ciência marxista, ignorando o método, os conceitos e os critérios do materialismo histórico e dialético. Nesse sentido, o autor reivindica a ortodoxia ao método, em especial, aos pressupostos marxistas e reclama o compromisso do cientista com o progresso da ciência:

[...] não é cientista quem demonstre escassa segurança em seus critérios particulares, quem não tenha plena inteligência dos conceitos utilizados, quem tenha escassa informação e conhecimento do estágio precedente dos problemas tratados, quem não seja muito cauteloso em

suas afirmações, quem não progrida de uma maneira necessária, mas sim arbitrária e sem concatenação, quem não saiba levar em conta as lacunas existentes nos conhecimentos já atingidos, mas os ignore e se contente com soluções ou nexos puramente verbais, ao invés de declarar que se trata de posições provisórias que poderão ser retomadas e desenvolvidas, etc. (GRAMSCI, 1986, p. 163)

Essas mesmas questões teriam sido observadas por Lukács. Embora o filósofo húngaro tivesse ressaltado os méritos da tentativa de Bukharin em elaborar um manual sistemático do marxismo (buscando utilizar uma linguagem mais acessível aos trabalhadores), chamou a atenção para restrições metodológicas consideradas fundamentais em relação à filosofia marxista, especialmente no que se refere à simplificação excessiva de algumas relações. (BIANCHI, 2003, p. 183).

Com relação às restrições metodológicas, Lukács teria destacado um ponto crítico na obra de Bukharin: o papel determinante atribuído à tecnologia. Essa postura teria conduzido o teórico a uma falsa objetividade ao aproximar-se do materialismo natural-cientificista, reduzindo as forças produtivas a instrumentos técnicos e, conseqüentemente, a fetichização da própria técnica (BIANCHI, 2003).

Retomamos nesse ponto a crítica de Polanyi (2003) à filosofia marxista, em especial, à ciência que vinha sendo produzida na Rússia soviética. Considerando sua interlocução com Bukharin, podemos afirmar que suas percepções em relação à identidade entre marxismo e positivismo são válidas, uma vez que foram duramente criticadas por teóricos marxistas comprometidos, efetivamente, com o método e com a ciência. Entretanto, Polanyi parece não ter tomado conhecimento dessas críticas, propondo-se a um combate fundamentado, essencialmente, em uma obra que apresenta problemas e em um teórico que não compreendeu os pressupostos do teórico-filosófico do materialismo histórico-dialético.

1.2. O conceito de liberdade e a defesa da ciência pura da obra de Michael Polanyi

Numa primeira tentativa de sistematização da produção teórica de Michael Polanyi no campo da filosofia da ciência, poderíamos selecionar duas ideias principais:

1. A defesa do estatuto da ciência pura

Tal defesa implica na crítica: à produção teórica de seu tempo, especialmente, à objetividade da ciência; ao materialismo histórico-dialético, no que se refere aos supostos limites do planejamento nas diversas áreas da atividade humana, particularmente a científica.

2. Epistemologia do conhecimento

Fundada na defesa da tese de que cada ato de conhecimento envolve “paixão pessoal” e que este é um componente vital para a dedicação a ideais transcendentais; **conhecimento tácito**.

Segundo Allen (s/d), grande contribuição da produção teórica de Polanyi, no campo da Filosofia da Ciência, estaria, justamente, na apresentação de uma filosofia pós-crítica, fundada em elementos subjetivos “fiduciários” e coerentes em si mesmos, que postulam a máxima de que para saber e entender, é necessário crer.

A influência da obra de Polanyi na contemporaneidade se dá nos âmbitos político e conceitual, como veremos mais adiante.

A questão da liberdade, como conceito e suas características estruturais, assim como de seu lugar no período pós-guerra, ocuparam grande parte das reflexões teóricas de Michael Polanyi.

Tal como observado por Warner (2003, p. 12), na obra **A Lógica da Liberdade** o teórico busca explorar a estrutura do conceito de **liberdade pública** defendendo a tese de que as ordens sociais mais importantes ao bem-estar dos homens são

necessariamente espontâneas, uma vez que “resultam do inter-relacionamento dos indivíduos, que ajustam mutuamente suas ações as ações dos outros”.

Segundo Polanyi (2003), um exemplo elucidativo de tal ordem é o mercado econômico, cuja lógica teria sido revelada com perspicácia por Adam Smith (1723-1790) naquela que é considerada sua mais importante obra **A Riqueza das Nações: uma investigação sobre sua natureza e suas causas**.

Ao demonstrar em sua investigação que as ações espontâneas dos indivíduos movidos por interesses próprios (*self-interest*) resultavam no crescimento econômico e no desenvolvimento tecnológico promovendo, como um “efeito colateral”, o bem-estar social e o crescimento das nações, Adam Smith teria contribuído para esclarecer que a livre competição resulta em uma determinada ordem que torna desnecessária a intervenção governamental ou planificada.

Seguindo o exemplo do economista, Polanyi (2003) busca explicar a lógica da **liberdade pública** por meio de outra ordem que considera igualmente espontânea: a ciência. Entretanto, o teórico adverte que a crença na fórmula individualista de liberdade característica do século XVIII deve ser rejeitada, uma vez que não corresponde aos desafios postos pelos “novos oponentes” de seu período histórico, sintetizados no socialismo.

É necessário esclarecer que tal rejeição não se deve ao questionamento do sentido da liberdade, mas à crítica ao que Polanyi (2003, 19) chama de **fundações fiduciárias da liberdade**, isto é, ao racionalismo “com suas ingênuas auto-evidências e inabaláveis verdades científicas” que se apresentariam como fundamento teórico daquele conceito.

Para enfrentar os novos oponentes, Polanyi chama a atenção para a necessidade

do reconhecimento de novos pressupostos fiduciais da ciência que incidem no fato de que a descoberta e a aceitação do conhecimento científico correspondem a um compromisso com determinadas crenças que podem não ser, necessariamente, partilhadas por outras pessoas.

O teórico afirma que

A liberdade na ciência surge, assim, como a Lei Natural de uma comunidade comprometida com *certas convicções*, e o mesmo parece se aplicar, por analogia, a outras espécies de liberdade intelectual. Nessa ordem de idéias, a liberdade de pensamento é justificada desde que acreditemos no poder do pensamento e reconheçamos nossa obrigação de cultivar as questões da mente. (POLANYI, 2003, p. 18, grifo nosso)

Desse modo, a defesa do estatuto da ciência pura na teoria de Polanyi, fundamenta-se em uma concepção de liberdade individual que não se identifica imediatamente com o individualismo particular, isto é, com a concepção de liberdade na qual os indivíduos, agindo de acordo com seus interesses e respeitando o direito do outro agir do mesmo modo, corrobora para o desenvolvimento econômico.

Tal liberdade é considerada pelo teórico como uma técnica social indispensável a uma forma de administrar uma determinada técnica produtiva, mas não ao desenvolvimento científico. Este, embora fundamentado em “crenças” e interesses individuais, isto é, sem controle oficial ou dogmático, deve comprometer-se com determinadas convicções ou “crenças” comuns a uma determinada comunidade (p. 18).

A ciência e seu progresso são, portanto, dependentes dessa liberdade pública fundamentada em determinado tipo de ordem dinâmica e espontânea que consiste em ajustes mútuos de ações livres, caracterizadas como atos pessoais de fé, entre indivíduos

que compartilham certas convicções científicas.

Nesse sentido, Polanyi (2003, p. 53-54) assevera que

As crenças científicas não são uma preocupação pessoal. [...] As crenças dos cientistas referentes à natureza das coisas são sustentadas com uma alegação de validade universal e assim possuem caráter normativo. *Eu descreveria, então, a ciência como uma crença normativa, de que partilho*; justamente como a astrologia é uma crença normativa que rejeito – mas que é aceitável pelos astrólogos. [...] Quem quer que abrace uma crença aceita um compromisso. Os compromissos não só são aceitos pelas pessoas que acreditam em alguma coisa, como também por quase todos os seres vivos, em particular pela totalidade dos animais engajados em ação intencional (que persiga um objetivo). (grifo nosso)

Seguindo o raciocínio do teórico, um cientista, ao compartilhar das ideias de uma determinada comunidade científica, deverá assumi-las como uma crença, confiando nas descobertas, no método e na normatização realizada por outros cientistas daquela mesma comunidade.

Entretanto, essa aceitação deverá ocorrer mediante a submissão de tais descobertas a interpretações pessoais, cabendo ao cientista comportar-se como um homem de negócios; avaliando a relevância de seu investimento cognitivo, solicitando a aprovação da comunidade a que se encontra livremente associado, tendo em vista ajustar-se às forças internas inerentes a essa comunidade – concorrência e consulta conjunta (JACOBS, 1998).

Segundo Jacobs (1998), Polanyi considera a ciência como uma ordem dinâmica e espontânea predominantemente cognitiva e essencialmente normativa, assim como outras ordens culturais como a linguagem, a escrita, a literatura, a medicina entre outras. Essa característica pressupõe que o patrimônio histórico acumulado por essas ordens

sejam compartilhados com as novas gerações, convertendo-se em patrimônios públicos.

Por meio da consulta, concorrência ou da combinação dessas ações, novos cientistas ajustam-se às crenças compartilhadas por sua comunidade e quando surgem novas descobertas ou releituras científicas, retornam a público reivindicando a aceitação social de suas ideias, para que sejam incluídas nesse patrimônio público comum.

A afirmação da ciência como uma ordem dinâmica e espontânea na obra de Polanyi, encontra-se fundamentada no conceito de ordem dinâmica da Gestalt, em oposição à ordem imposta. É justamente a partir desse fundamento que Polanyi lança as bases para a construção do conceito e da defesa do **conhecimento tácito**.

Estabelecendo uma correlação de funções dos conceitos de ordem dinâmica e de ordem imposta da Gestalt, a ordem espontânea corresponderia ao **conhecimento tácito**. Este é, por sua vez, caracterizado como espontâneo, não declarativo, dependente de elementos internos como competências e habilidades para a realização da integração tácita de detalhes subsidiários à compreensão do todo. Já a ordem imposta, fixada, corresponde ao conhecimento explícito, normativo, declarativo e que permitem a presença de elementos externos determinantes e da própria possibilidade de uma ordem planejada.

Embora Polanyi (2003) não apresente uma ordem como superior à outra, considera que para a ciência, modelo de liberdade pública para outras experiências sociais, a ordem espontânea é mais eficiente e mais justa do ponto de vista do crescimento, do desenvolvimento e da dinâmica da ciência (JACOBS, 1998).

Cumprindo ainda destacar duas questões importantes com relação ao conceito de ordem espontânea na obra de Polanyi. A primeira refere-se à apropriação desse conceito por Hayek em sua teoria da evolução cultural.

De acordo com *Acton Institute* (2008, p.01),

Polanyi antecipou o ponto de partida da análise de Hayek ao opor a visão geral contemporânea de que onde existe ordem há sempre alguém que a ordena conscientemente. Nos sistemas sociais complexos e intrincados, um ordenamento apropriado para as necessidades de uma mudança permanente de ambiente só é possível ao se dar espaço suficiente para a auto-determinação e para a adaptação voluntária e mútua dos membros dessas sociedades.”

A segunda questão decorrente do posicionamento defendido por Polanyi refere-se ao fato que sua oposição à “planificação científica” resultou nas ideias expostas nas *Gifford Lectures*, publicadas em 1958 sob o título: *Personal Knowledge: towards a post critical philosophy*, considerada sua obra magna. Nesse trabalho, o autor apresenta o conceito de **conhecimento tácito** como categoria de uma nova epistemologia que pretende opor-se à objetividade herdada da Revolução Científica do século XVIII, e ao marxismo, como fundamento teórico, epistemológico e político.

1.3. O conhecimento tácito

Embora Polanyi tenha introduzido a expressão “conhecimento tácito” na discussão epistemológica contemporânea, afirmações sobre a existência de processos cognitivos embasados por operações inconscientes já estariam presentes nos trabalhos de Herman von Helmholtz¹⁶ no século XIX.

Em oposição ao ideal de “objetividade absoluta” herdada da Revolução Científica do século XVIII e às produções fundamentadas pela “ciência marxista”, Polanyi (2003) propõe a construção de uma nova epistemologia, cujo conceito central é

¹⁶ Herman von Helmholtz (1821-1894), médico e físico alemão, cuja produção no campo da filosofia teria como principal referência as obras de Kant.

o **conhecimento tácito**. São características dessa epistemologia:

- a compreensão de que o conhecimento fundamenta-se no próprio ato da percepção e, nesse sentido, o conhecimento não se separa do sujeito que conhece;
- o compromisso do cientista com a “ciência que fabrica”, em oposição ao “mito” da imparcialidade;
- o ato da descoberta como eixo central e fundamental à Filosofia da Ciência, colocando em segundo plano a descoberta em si (POLANYI, 1964). Nesse ponto, Polanyi se aproxima da teoria epistemológica construtivista de Jean Piaget, cuja obra é referenciada em seu trabalho. Para ambos, mais importante que o conhecimento ou a descoberta científica é o próprio ato de conhecer.
- o conhecimento explícito é uma ínfima parte em relação a um todo complexo. O conhecimento implícito, ou tácito, construído a partir das percepções e história de vida do sujeito – sua experiência – é o que dá sustentação ao conhecimento explícito (POLANYI, 1964; SAIANI, 2003).

Segundo Polanyi (1964), conhecemos muito mais do que somos capazes de expressar, pois o ato de conhecer implica elementos de percepção cuja complexidade de relações opera de modo subliminar, sem que possamos percebê-las diretamente, ou de forma consciente.

Para exemplificar tal idéia, Saiani (2003) utiliza-se da imagem/metáfora de um *iceberg*, na qual o conhecimento explícito é a parte exposta do bloco de gelo que podemos ver na superfície do oceano. O que não podemos ver, o que está abaixo da superfície, é o conhecimento tácito.

Vale considerar que Saiani (2003) retira a imagem do *iceberg* da obra de Nonaka (1935) e Takeuchi (1946)¹⁷ intitulada **Criação e conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**, publicada no Brasil pela editora Campus em 1997.

Ao discutir essa imagem, o autor defende a valorização do conceito de conhecimento tácito no âmbito da educação escolar, observando que no mundo “corporativo, no qual a Gestão do Conhecimento vê o conhecimento tácito dos funcionários como um importante recurso da empresa”, há a sua extrema e indiscutível valorização (SAIANI, 2003, p. 17-18).

Assim sendo, Saiani (2003) se dispõe a buscar nas estratégias empresariais para o aproveitamento desse conhecimento, os “andaimes” para propor estratégias semelhantes para a escola na tentativa de “integrar” uma dada dualidade entre pedagogia tradicional e pedagogia nova/progressista¹⁸.

Para compor o referencial teórico de sua epistemologia, Polanyi (1964) fundamenta-se na psicologia Gestalt apropriando-se de termos da anatomia para explicar a forma como se dá a percepção da realidade e a construção do conhecimento pelo sujeito que conhece.

Tomando o sentido da visão como exemplo, o autor afirma a existência de um mecanismo perceptivo que permitiria ao sujeito captar um objeto em seu campo visual

¹⁷ Professores da Universidade de Hitotsubashi, Tokio, Nonaka e Takeuchi conceberam o modelo teórico conhecido como “espiral do conhecimento”, amplamente citado pelos textos que se dedicam a uma proposta de gestão empresarial que valorize pessoas e conhecimento como fatores produtivos. Além da obra já citada, outra também é bastante referenciada nesse campo: *A Dynamic Theory of Organization Knowledge Creation*, publicado na revista norte-americana *Organization Science*.

¹⁸ Saiani (2003) apresenta uma crítica à escola tradicional e à escola progressista caracterizando a primeira como “fábrica”, que moldaria os produtos (alunos) para a satisfação das várias demandas da vida, e à escola nova/progressista como “espasmo anárquico” que renegaria toda autoridade e imposição externa. Entretanto, a alternativa proposta pelo autor não é a de superação dos modelos, mas de integração por meio do conhecimento tácito.

como uma totalidade integrada, fazendo uso de dois tipos de indícios: os **subliminares** e os **marginais**.

Os indícios subliminares seriam eventos corporais que não somos capazes de perceber diretamente. Já os marginais, além de sofrer influência de experiências anteriores, poderiam ser percebidos, conforme a vontade ou necessidade do sujeito que conhece.

Assim sendo, os eventos corporais (subliminares), que não podem ser percebidos focalmente por meio da introspecção, são utilizados de modo subsidiário na estrutura de um objeto, na percepção focal. Portanto, quando vemos um objeto contra um fundo, executamos um ato mental, em função do qual o todo funciona de modo subsidiário.

Alguns desses indícios (subliminares) não são notados pelo sujeito, e nem poderiam ser, durante a atividade perceptiva. Porém, como participam de modo subsidiário na estruturação de um objeto integrado, pode-se afirmar que sabe mais do que consegue relatar.

Polanyi (1964) toma termos de empréstimo da anatomia para criar as categorias explicativas do conhecimento tácito. São elas: **proximal** (subsidiário) e **distal** (focal).

De acordo com Saiani (2003), a relação entre ambas é semântica, uma vez que no ato da percepção, a atividade distal confia nas características percebidas de modo proximal e a ela confere significado.

Dessa forma, podemos dizer que a percepção é sempre significativa. O que é integrado num ato perceptivo são certos particulares que fazem sentido inteligente numa forma ou padrão abrangente; sendo assim também significantes por serem importantes para uma inteligência. Por isso, o significado não é mera equilibração de forças que possa ocorrer numa máquina. É algo que pode ser captado, criado, ou visto

por uma mente. Polanyi também denomina esse conhecimento **de-para**, uma vez que sua estrutura funcional incorpora um “de” subsidiário e um “para” (ou “em”) focal. A relação de um pormenor subsidiário para um foco é determinada pelo ato de uma pessoa que integra um ao outro.” (SAIANI, 2003, p. 35, grifo do original)

De acordo com Polanyi (1964), essa relação desaparece se o sujeito conhecedor muda o foco de sua atenção para indícios subsidiários.

Nesse sentido, Saiani (2003), faz referência ao trabalho de Polanyi e Proch por assinalarem que

[...] qualquer coisa servindo como subsidiária deixa de fazê-lo quando a ela dirige a atenção focal. Ela se torna outra coisa, desprovida do significado que tinha enquanto funcionava como subsidiária. Assim, os subsidiários são – por essa razão, e não por não podermos encontrá-los – essencialmente não especificáveis. (POLANYI e PROSCH, 1977, apud SAIANI, 2003, p. 36)

Saiani (2003) ainda aponta para a necessidade de “habitarmos” os pormenores da atenção subsidiária, sem que se tornem objeto de nossa percepção focal, para que de fato, a percepção se verifique.

Com relação à construção do conhecimento, as ferramentas intelectuais oferecidas por um referencial “interpretativo” comporiam a atenção subsidiária que, associada aos mecanismos perceptivos e às experiências pessoais influenciariam mutuamente o resultado final do conhecimento de caráter essencialmente pessoal.

Desse modo, Polanyi (1964) parece considerar que a construção do conhecimento pessoal e, da própria ciência, resulta de processo de integração semelhante à percepção comum. Essa construção dependeria da incorporação, em

alguma medida, das chamadas ferramentas cognitivas oferecidas por um referencial teórico, de tal modo, que se tornassem autômatos e cumprissem o papel de elementos subsidiários na percepção do todo, atuando como elementos tácitos de uma nova construção.

No âmbito da produção flexível, como veremos no próximo capítulo, esses elementos passam a ser valorizados sob a noção de competência, em decorrência da necessidade da utilização do conhecimento tácito para uma atuação eficiente dos indivíduos em suas atividades de trabalho, tanto para aquelas que exigem pouco conhecimento teórico, quanto para as que demandam certo domínio de conhecimento científico e tecnológico.

Nesse sentido, a centralidade do conhecimento tácito no trabalho e na escola, tanto no que se refere à formação do trabalhador em geral, quanto à do professor em particular, apresenta-se por meio do conceito de competência, erigido como modelo de formação nas reformas políticas e curricular da educação brasileira, especialmente, a partir da década de 1990. Discutir e analisar essa questão são objetivos do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO E AS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

As demandas da reestruturação produtiva para a formação ou qualificação do trabalhador, apoiadas na tese da reintegração das atividades de trabalho e da necessidade de emprego de mão-de-obra qualificada, começam a ser difundidas no Brasil a partir da década de 1990. Nesse período, observamos a promoção de reformas educacionais e de programas de educação baseados na competitividade, em decorrência da centralidade assumida pela educação no interior dos novos modelos de produção¹⁹ que adotam como conceitos chave a flexibilidade, a autonomia e a polivalência.

Conforme Frigotto (1995), a crise do capitalismo dos anos 1970/1990 coloca à educação questões vinculadas à especificidade da crise do capital caracterizada pelas transformações no mundo do trabalho e por suas formas de inserção na estrutura produtiva.

Dentre as estratégias de superação dessa crise apresentam-se o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva que atuaram como movimentos complexos, diferentes e complementares no processo de desenvolvimento econômico, em âmbito mundial, e na redefinição do papel do Estado, especialmente, no que se refere às políticas sociais.

¹⁹ Referimo-nos aos modelos caracterizados pela acumulação flexível. Antunes (2005) ressalta que a acumulação e a especialização flexível são expressões de uma mesma processualidade que, tendo a “Terceira Itália” como experiência concreta, possibilitou o advento de um “novo paradigma produtivo” que articula desenvolvimento tecnológico e desconcentração produtiva. Entretanto, o toyotismo ou o “modelo japonês”, configura-se como o de maior impacto, tanto pela revolução técnica, quanto por sua potencialidade de propagação.

Nesse contexto, Peroni (2008) ainda destaca a Terceira Via – originada na Inglaterra em contraposição ao governo de Margaret Thatcher (1970-1990) –, como alternativa ao neoliberalismo e à social-democracia. Entretanto, a autora observa que mesmo sendo estratégias de superação diferentes daquelas adotadas pelo neoliberalismo, ambas comungam do diagnóstico de que o Estado é responsável pela crise do capital em decorrência, principalmente, de sua intervenção no mercado e de investimento em políticas sociais.

Conforme Oliveira (2000, p. 26), essas estratégias caracterizam-se como um

[...] rearranjo estrutural, produto do próprio desenvolvimento capitalista [...]. São novos procedimentos adotados pela economia mundial, obrigando os estados nacionais a assumirem uma outra conduta política, que muitas vezes implica em aceitar a interferência de instituições externas, nem sempre formalizadas.

Sendo assim, apresentam-se como propostas de superação da crise e não de ruptura com o modo de produção e de organização social capitalista, “cujo tecido estrutural do conjunto das relações sociais tem por objetivo central e permanente a maximização da acumulação de capital”. O objetivo dessas estratégias limita-se à tentativa de superação dos elementos que se apresentam como complicadores a cada nova crise cíclica do capital (FRIGOTTO, 1995, p. 62).

Embora não seja objetivo desse trabalho apresentar um estudo aprofundado das questões que perpassam as estratégias de superação da crise que se apresenta nas décadas de 1970/1990, consideramos necessário apontar para alguns aspectos que elucidam a compreensão das demandas que se apresentam à educação escolar nesse período.

2.1. Estratégias para a superação da crise e as demandas para a educação escolar na década de 1990

No final da década de 1960, com a manifestação, em panorama mundial, dos primeiros sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento keynesiano-fordista²⁰, tornou-se necessária a redefinição de políticas econômicas na tentativa de contornar a crise do capital atribuída à intervenção do Estado, considerada excessiva pelos proponentes da reforma.

A partir daí, iniciou-se a defesa da retração das políticas de investimento social e da restauração das “leis naturais do mercado” pautadas pela defesa da livre concorrência e do Estado Mínimo, que associadas aos processos de desregulamentação e liberalização, característicos da globalização²¹ econômica, submeteram, sem exceção, todos os âmbitos da vida social à valorização do capital privado e à adaptação aos modos de produção e de intercâmbio surgidos nesse contexto (CHESNAIS, 1996).

Vale considerar que o fenômeno da globalização vem sendo estudado por vários pesquisadores²² e sob diferentes perspectivas, promovendo interessantes debates em torno de suas raízes históricas, bem como suas dimensões política, econômica e cultural.

²⁰ O modelo de desenvolvimento keynesiano-fordista representou a solução para a crise econômica da década de 1930 no período pós-guerra, caracterizado por elevados índices de desemprego, baixos salários e baixo consumo. Suas bases teóricas fundamentaram-se na teoria econômica de Keynes (1883-1946), tomando como modelo de organização do trabalho o Fordismo – a esse respeito consultar Pinto (2007). De acordo com Frigotto (1995) os sinais de esgotamento do referido modelo caracterizam-se pela saturação progressiva de bens de consumo duráveis nos mercados internos, pela concorrência intercapitalista e pelas crises fiscal e inflacionária. Esses eventos provocaram a diminuição dos investimentos nas políticas sociais, delineando a crise do chamado Estado de Bem-Estar Social.

²¹ Chesnais (1996, p. 24) problematiza o termo “globalização”, chamando a atenção para o seu caráter ideológico no interior do discurso econômico e político. Afirma ainda que o termo francês “mundialização” permite introduzir, com muito mais força e nitidez, “[...] a idéia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento”.

²² Dentre os quais destacamos: Afonso (2001), Chesnais (1996), Costa (2008), Dale (2004), Harvey (1992), Oliveira (2000). Outros estudos, não utilizados diretamente nas análises desse trabalho, também corroboram para a compreensão do fenômeno: Octavio Ianni: **A sociedade global** (1996); **Teorias da globalização** (1996); **A era do globalismo** (2004), publicados pela editora Civilização Brasileira; Serge Latouche, **A ocidentalização do mundo** (1992); Jean Chesneaux, **Modernidade-Mundo** (1995); Mike Faetherstone (coord.) **Nacionalismo, globalização e modernidade** (2001), publicados pela Editora Vozes; Renato Ortiz, **Mundialização e cultura** (1996), Editora Brasiliense.

Guardadas as devidas especificidades das análises, é possível observar nessas produções duas questões importantes que convergem para a crítica de concepções otimistas com relação à globalização. Uma delas diz respeito à crença em “[...] uma configuração favorável a mudanças na histórica divisão internacional do trabalho” (ADRIÃO, 2006, p 26.).

De fato, a incorporação de inovações tecnológicas e da generalização da produção internacionalizada permitiu a introdução de mudanças significativas na divisão internacional do trabalho por meio de formas mais flexíveis de gerenciamento da produção e dos recursos humanos. Porém, como veremos mais adiante, essas mudanças acarretam formas mais sutis de alienação e de precarização do trabalho, especialmente, nos países da periferia capitalista.

A outra questão refere-se à emergência de instâncias e organizações supranacionais de regulação que ditam um conjunto de ideias, normas e valores que se apresentam como

[...] parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adopção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemónica. (AFONSO, 2001, p. 24)

No caso dos países da América Latina e Caribe, destacam-se organismos internacionais multilaterais como, CEPAL, OREALC, PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e BID, que exercem protagonismo no gerenciamento do desenvolvimento capitalista, impondo mudanças no Estado e nos sistemas educacionais.

Tais configurações, associadas aos princípios da teoria neoliberal, particularmente, o posicionamento defendido por Hayek (1899-1992)²³, compõe o quadro de defesa de reforma do Estado, de acordo com os interesses da nova configuração capitalista.

Inspirado na obra de Michael Polanyi²⁴, cuja teoria tem particular importância em nossa análise, Hayek (1984) desenvolve sua argumentação em torno do conceito de **ordem espontânea**. Para ele, a economia é um sistema extremamente complexo para ser submetido à planificação de tipo coletivista (que pressupõe uma autoridade planejadora central), devendo, portanto, evoluir de modo espontâneo, por meio do livre mercado.

Segundo Hayek (1984), qualquer forma de planejamento sobre o desenvolvimento econômico apresenta-se como ato de coação ao desenvolvimento “natural” da economia, que deve pautar-se na liberdade política e criativa dos indivíduos. Nesse sentido, defende a idéia de que movidos por seus “desejos”, “dotes” e “inclinações pessoais”, os indivíduos contribuiriam tanto para o progresso pessoal (elevação do padrão de vida material), quanto para o social (desenvolvimento econômico do país).

Tendo como premissa a perspectiva de que “a liberdade econômica constitui o requisito prévio de qualquer outra liberdade”, o autor ainda argumenta que a livre concorrência é o melhor método para orientar os esforços individuais, ajustando as

²³ As principais ideias desse autor encontram-se sintetizadas na obra **O Caminho da Servidão**, publicada em 1944. Nesse trabalho, Hayek procura resgatar os preceitos liberais do conceito de individualismo, em contraposição ao coletivismo e ao socialismo, bem como às políticas que caracterizam o Estado de Bem-Estar Social.

²⁴ Michael Polanyi (1891-1976), intelectual liberal, membro da sociedade *Mont Pelerin*, fundada por Hayek em 1947 com o objetivo de restabelecer os ideais do liberalismo clássico, aqui se apresenta como referência para o campo político. Dentre suas principais obras destacam-se a **Lógica da Liberdade** (2003) e **Personal Knowledge** (1964). Aproximações à obra desse teórico encontram-se no primeiro capítulo desse trabalho.

atividades humanas ao desenvolvimento econômico (HAYEK, 1984, p. 107).

Assim sendo, o método da livre concorrência, como princípio de organização social, provocaria duas consequências imediatas. Em primeiro lugar, excluiria a necessidade de interferência do Estado nas atividades econômicas, limitando sua atuação àquelas consideradas não lucrativas, que não devem esgotar o tempo e os recursos da iniciativa privada.

Nesse contexto, caberia ao Estado criar, a estrutura legal para garantir o bom funcionamento de certas instituições como o sistema financeiro, os mercados, e os “canais de informação” e formação, minimizando seu protagonismo nas atividades de controle e de planejamento da economia, ou como agente planejador e financiador de políticas sociais (HAYEK, 1984, p. 59).

Na perspectiva neoliberal, portanto, a atuação do Estado não é descartável para o rearranjo estrutural do desenvolvimento capitalista. Tal como destacado por Oliveira (2000, p. 34), “A representação do poder localizada na figura do Estado-nação é importante enquanto mantém e disponibiliza estruturas necessárias ao pleno desenvolvimento do capital”, de onde decorre a necessidade de reformar o Estado, segundo os interesses da nova ordem capitalista.

Por outro lado, analisando a face política da globalização, Oliveira (2000) observa que a nova disposição, fundada sobre os pilares da internacionalização econômica e da globalização do mercado, permite que decisões sejam tomadas pelas grandes corporações e pelos estados nacionais por meio de acordos comerciais. Nesse contexto, os estados têm seu poder enfraquecido diante de interações globalmente administradas e operadas intra-empresas.

Em segundo lugar, o método da livre concorrência regularia a atuação dos

indivíduos, especialmente os inovadores, que em busca de sucesso/satisfação pessoal – e mediante a competitividade, a diversidade de opções disponíveis no que se refere ao consumo, à escolha profissional, à atividade econômica, ao uso da racionalidade e da eficiência em benefício próprio etc. –, acabariam, no conjunto de suas atividades, promovendo o desenvolvimento econômico e social do país.

Cumprе assinalar que essa é a concepção que embasa a perspectiva que hoje perpassa os conceitos de autonomia, competitividade, flexibilidade e criatividade, proclamados pelo novo modo de regulação econômica, segundo o qual o sucesso ou o fracasso dos indivíduos depende, exclusivamente, de suas próprias capacidades, atributos e iniciativas de adaptação ao mercado. O que possibilita justificar, por meio de argumentos subjetivos, a exclusão social de grande contingente de indivíduos, sob a égide da livre concorrência.

Ainda em contraposição ao Estado de Bem-Estar e ao Socialismo, Hayek (1984) apresenta o argumento de que se as forças espontâneas dos homens, em uma sociedade livre, produzem tudo o que conhecemos e consumimos. Sendo assim, as consequências de se conceber mecanismos coletivos e conscientes para direcioná-las poderiam resultar em organizações sociais totalitárias, desprovidas de liberdade e de personalidade, em suas próprias palavras, “ao caminho da servidão”.

Em meio a esse universo, a perspectiva neoliberal ainda defende a utilização das instituições do Estado, dentre elas a escola, para a implementação de reformas nos âmbitos político, econômico, cultural e jurídico, consideradas necessárias à nova sociabilidade imposta pela reestruturação capitalista. Trata-se da necessidade de reprodução, no plano ideológico, das características imprescindíveis à conformação dos indivíduos à lógica competitiva e flexível do mercado, ou seja, de promover a aceitação generalizada da política excludente da livre concorrência para a qual a sobrevivência no

mercado de trabalho é garantida àquele que melhor se adapta, oferecendo as melhores condições de venda da própria força de trabalho.

É nesse sentido que Frigotto (1995, p. 80) afirma que a reestruturação capitalista das décadas de 1970/1990²⁵ não se apresenta, unicamente, como uma saída para a crise, mas como um mecanismo de recomposição da reprodução do capital. Esse mecanismo objetiva garantir a maximização da acumulação à custa da intensificação do processo de alienação, decorrente dos novos elementos que se apresentam de modo específico para a organização do trabalho e para a formação humana.

Conforme Saviani (2002, p. 22), o colapso do modelo fordista-keynesiano coincide com as transformações de base material impulsionadas pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas ocorridas em seu interior. O resultado se materializou no avanço tecnológico, proporcionando a superação da mecanização pela automação, dando origem a uma nova “revolução industrial” de base microeletrônica.

O aspecto revolucionário dessa mudança estaria na possibilidade da transferência para as máquinas das operações intelectuais, ampliando a capacidade produtiva do trabalho humano por meio de processos auto-reguláveis de produção que automatizam o saber e o fazer humanos. Entretanto, o que poderia significar a liberação do homem “para a esfera do não-trabalho”, mediante a generalização da apropriação do avanço tecnológico, converte-se, sob as relações sociais de dominação, em ampliação da exclusão social.

O avanço tecnológico, apropriado pelas classes proprietárias dos meios de produção, foi assim transformado em meio para alterar o processo produtivo

²⁵ A reestruturação capitalista desse período caracteriza-se, segundo Frigotto (1995), pelo Estado Mínimo, pela restrição dos ganhos de produtividade, assim como das garantias de emprego e de estabilidade, pela retomada das leis de mercado sem restrições, pela elevação das taxas de juros para aumentar a poupança e moderar o consumo, pela diminuição dos impostos sobre o capital e igualmente das receitas públicas e dos investimentos em políticas sociais.

“introduzindo a acumulação flexível a qual substitui o fordismo-taylorismo pelo toyotismo” (SAVIANI, 2002, p. 23).

Na década de 1980 o taylorismo e o fordismo já não se apresentavam como formas únicas de organização do trabalho mesclando-se com outras que buscavam responder à reestruturação econômica com base na produtividade e na competitividade, o toyotismo. Essas experiências fizeram surgir novos processos de trabalho caracterizados pela flexibilização da produção, por novos padrões de produtividade, por novas formas de adequação à lógica de mercado e pela especialização flexível e polivalente do trabalhador. Os desdobramentos dessas mudanças tornaram ainda mais agudas a exploração da força de trabalho e a marginalização social por meio do desemprego estrutural (ANTUNES, 2005).

Em contraposição ao modelo fordista²⁶, o toyotismo caracteriza-se por uma produção diversificada e dirigida pela demanda. Mediante a criação e utilização de métodos, como o *just in time* e o *kanban*²⁷, busca otimizar o tempo, o espaço e a forma de exploração do trabalho, com vistas a aumentar a produtividade e a qualidade dos produtos, maximizando os lucros empresariais.

Antunes (2005) observa que o movimento de renovação na relação produção/trabalho, por meio da incorporação do novo padrão tecnológico, possibilitou a promoção e veiculação de uma imagem “apologética” da produção flexível, pelos ideólogos do capital. Nessa imagem, o modelo flexível superaria a separação entre

²⁶ O modo de produção fordista encontra-se apoiado nos princípios de padronização e simplificação de tarefas para a eficiência operacional propostos por Frederick Taylor (1856-1915). É caracterizado pela produção e consumo em massa, pela fragmentação das funções, pelo controle do tempo e dos movimentos, pela separação entre a elaboração e a execução no processo de trabalho exigindo baixa qualificação do trabalhador das linhas de montagem.

²⁷ O sistema de administração de produção *just in time* é considerado a principal base do Sistema Toyota de Produção, também chamado de Produção Enxuta. Consiste na determinação de que a compra de matéria prima, a produção e o transporte de produtos ocorrem mediante demanda, reduzindo estoques e custos. O *kanban* é uma ferramenta de sinalização de controle de fluxos ou de transporte da produção, que contribui para o melhor funcionamento do sistema. Para um maior aprofundamento, consultar Liker (2005).

concepção/planejamento e execução do trabalho, assim como a especialização técnica, advinda da fragmentação das funções, ambas intrínsecas ao fordismo e aos elementos de alienação do trabalho.

Entretanto, ressalta o autor que a “substituição” do modelo de produção fordista pelo toyotismo “*só é possível porque se realiza no universo estrito e rigorosamente concebido do sistema produtor de mercadorias, do processo de criação e de valorização do capital*” (ANTUNES, 2005, p. 41, grifo do original).

Para atender às demandas cada vez mais individualizadas do mercado consumidor com qualidade e menor tempo, a produção flexível necessita de trabalhadores com características igualmente flexíveis²⁸ que demandariam, por sua vez, uma formação considerada mais sólida e mais geral.

Hirata (1994, p. 30) destaca que essa formação poderia ser suprida por uma educação básica, guiada por determinados preceitos de qualidade e de gestão, de origem empresarial e capaz de dotar o trabalhador das capacidades “[...] de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha”. Em síntese, a habilidade de “[...] ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro”.

É inegável que tais características contrastam com a qualificação do trabalhador requerida pelo modelo fordista-taylorista, que como pudemos observar nas descrições anteriormente apresentadas, encontravam-se apoiadas no treinamento para o trabalho fragmentado, parcelar, repetitivo e isolado. Entretanto, a formação requerida pelo novo modo de produção, não significa uma maior qualificação (enriquecimento da formação

²⁸ Dentre essas capacidades Antunes (2005) destaca as: de operar com várias máquinas simultaneamente, adaptando-se aos imprevistos da produção (tendo em vista os processos complexos e vulneráveis de automação do sistema produtivo); de organizar o próprio trabalho com relação ao tempo e ao espaço da produção; de trabalhar em equipe e de se comunicar com os elementos do grupo de forma satisfatória; de envolvimento com os objetivos e metas da empresa.

humana), nem mesmo a superação do fenômeno de alienação do trabalho.

Na produção flexível o trabalhador é colocado diante de um sistema de máquinas automatizadas e integradas, que exige que o exercício de sua atividade seja realizado em equipe. E não apenas pelo fato de que a flexibilidade pressupõe uma distribuição rotativa dos trabalhadores (conforme as necessidades da produção) e uma adaptação flexível e ágil do sistema de produção (mediante a demanda por novos produtos), mas também porque os problemas e imprevistos que surgem em um setor atingem a produção em seu conjunto.

Esse contexto de trabalho exigiria o envolvimento do trabalhador com os objetivos e metas da empresa, implicando na “incorporação e aceitação por parte dos trabalhadores, da política concorrencial e de competitividade formulada pelo capital, que passa a fornecer o ideário dos trabalhadores” (ANTUNES, 2005, p. 40).

Segundo Antunes (2005), é justamente nesse aspecto que se dá o fenômeno de alienação no trabalho, menos perceptível devido ao seu caráter mais “consensual”, “envolvente” e “participativo”. Embora nesse modelo ocorra uma diminuição das hierarquias, uma redução do despotismo no chão de fábrica e uma maior participação do trabalhador na concepção do processo produtivo (por meio de sugestões para melhorar a qualidade e a produtividade, o que imputa ao trabalhador o sentimento de responsabilidade por ambos), o produto de seu trabalho, assim como o conhecimento sobre grande parte dos processos e das tecnologias que opera, em grande medida, lhes permanece desconhecidos.

Do mesmo modo, os elementos e atributos que definem a qualidade dos produtos, a forma de concebê-los, ou a decisão de produzi-los independem do trabalhador. Ainda que atinja, de forma circunstancial, um grau de autonomia com relação à sua atividade, o trabalhador permanece alienado porque sua participação, seu

pensar e seu agir são para o capital, encontram-se subordinados a objetivos e decisões que não lhe coube eleger e que, na maioria das vezes, desconhece (ANTUNES, 2005).

Nesse sentido, Antunes (2005, p. 42) afirma que a alienação no modelo toyotista é decorrente de elementos singulares que se manifestam pelo “envolvimento cooptado” do trabalhador, assim como de órgãos representativos de classe, como os sindicatos, que diante da flexibilização também dos direitos trabalhistas, se limitam à participação no debate de sugestões, direitos e condições de trabalho, “no universo da agenda e do ideário neoliberal”.

Processo semelhante ocorre com a qualificação do trabalhador. Embora esse modelo, em tese, necessite de uma capacitação intelectual mais elevada, o que explica o interesse e a defesa da educação básica pelos donos dos meios de produção, assim como a valorização de aspectos subjetivos ou sócio-psicológicos do trabalhador, isso não implica, necessariamente, a generalização das potencialidades promovidas pelo avanço tecnológico.

Assim como no processo produtivo a subordinação se dá por meio da “subsunção do ideário do trabalhador àquele veiculado pelo capital” (ANTUNES, 2005, p. 42), no processo educativo, a formação humana encontra-se submetida à delimitação dos conteúdos que satisfazem aos novos conceitos de conformação do trabalhador.

Para Frigotto (1995, p. 144), essa

[...] súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana.

Nesse sentido, a valorização dos aspectos subjetivos ou sócio-psicológicos nos processos de qualificação, considerando as demandas que essa questão apresenta para o campo educativo, parece não apontar para uma perspectiva de enriquecimento da formação humana, mas sim para a conformação do trabalhador às necessidades do capital.

Essa questão vem sendo observada por alguns pesquisadores que têm se dedicado ao estudo das noções de qualificação profissional, bem como das relações entre trabalho e educação e suas configurações nas reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990, especialmente no que se refere à emergência do conceito de competência como código de formação privilegiado para o novo modo de produção capitalista.

Vale considerar que mesmo no caso dos países de capitalismo periférico, assim como de determinados setores produtivos, que ainda utilizam, em grande medida, procedimentos de organização do trabalho característicos do modo de produção fordista, estão presentes muitos dos novos elementos trazidos pela produção flexível, especialmente, os relativos à intensificação do trabalho, desregulamentação e flexibilização dos contratos trabalhistas e do gerenciamento da produção.

2.2. Competências: a valorização do conhecimento tácito na dinâmica do trabalho e na educação escolar

Não são poucos os autores que buscam interpretar o conceito de competência no universo educacional. Dentre eles, destacamos os trabalhos de Guedes (2005), Hirata (1994), Kuenzer (2002), Kuenzer, Abreu e Gomes (2007), Ramos (2002), dentre outros. Ainda que com perspectivas diferentes, esses autores problematizam a idéia de que uma educação fundamentada em competências possa ser de fato compreendida com uma

proposta favorável a uma concepção de formação humana emancipatória, em decorrência de sua função no interior da estrutura produtiva.

Conforme Kuenzer (2002), a certificação por competências está presente na organização do trabalho desde os anos 1970, portanto, desde o modo de produção taylorista/fordista.

No âmbito da divisão social, técnica e parcelar do trabalho, a competência assumiria o significado

[...] de um *saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer*. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de *saber tácito*, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir de diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. (KUENZER, 2002, p. 01, grifo nosso)

Nesse sentido, as competências estariam fundamentadas em um determinado tipo de conhecimento que não pode ser ensinado, explicado ou mesmo sistematizado, não apresentando relações observáveis com o conhecimento teórico, prescindindo, portanto, da educação escolar.

Kuenzer (2002) observa que as modificações ocorridas no mundo do trabalho decorrentes do modo de produção flexível, teriam impulsionado uma mudança no conceito de competência que passaria a pressupor certo domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, devido à relação entre o trabalhador e a “superfície” do conhecimento materializado nos equipamentos e nas máquinas que opera, colocando-o na condição de “usuário”.

Essa relação demandaria

[...] o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, competências estas desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional. (Kuenzer, 2002, p. 02)

A certificação de competência passaria, assim, por uma mudança de qualidade no modo de produção flexível, exigindo alguma aquisição sistematizada de conhecimentos teóricos. Estes, por sua vez, possibilitariam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas necessárias às atividades de trabalho mediadas pela microeletrônica, que não se precarizam, embora tendam à intensificação (KUENZER, 2002).

Nesse sentido, Ramos (2002) observa que o redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação implica na definição de novos parâmetros de formação geral e profissional, de acesso e manutenção do emprego, de classificação e de remuneração.

Entretanto, ao considerar as alternativas reais de trabalho, isto é, a perda de hegemonia do modo de produção taylorista/fordista (mas não a sua extinção), e fundamentados em pesquisas de campo, Kuenzer (2002) e Kuenzer, Abreu e Gomes (2007) afirmam que as mudanças observadas no conceito de competências, no que diz respeito à qualificação, não atingem a grande maioria dos trabalhadores, submetida à precarização e à informalidade. Para estes, o discurso da formação por competências, de caráter cognitivo, cumpre um papel meramente ideológico, já que para as atividades de trabalho que lhes caberiam exercer, bastava conhecimento tácito e o saber fazer.

Assim sendo, Kuenzer (2002, p. 03), aponta para o caráter parcial do novo

conceito de competência por referir-se essencialmente à modalidade de trabalho reestruturado

[...] que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquirido através de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade é fundamental.

Ainda que as conclusões derivadas dessas análises culminem na defesa da formação por competências no âmbito do processo produtivo por meio da diferenciação entre a pedagogia escolar e a “pedagogia da fábrica”²⁹, vale ressaltá-las, já que contribuem para a questão que nos interessa nesse trabalho: o papel ideológico que essa concepção de formação humana cumpre na sociedade contemporânea, seja na formação do trabalhador em geral, seja na formação do professor em particular.

Destacamos duas questões importantes, com relação à função do conhecimento tácito no interior do modo de produção flexível. A primeira questão refere-se à observação de que quanto mais precarizada, repetitiva e simplificada for a atividade laboral maior a utilização do conhecimento tácito pelo trabalhador (KUENZER, 2002). Segundo Kuenzer, Abreu e Gomes (2007) essas atividades contam com poucos recursos teórico-científicos para a capacitação devido às especificidades das operações, vinculadas a práticas rotineiras focalizadas no como fazer.

Nesse contexto, o aprendizado decorreria do ensino tutorial, isto é, por meio da observação da prática dos trabalhadores mais experientes, assim como, da experimentação, de tentativas, de acerto e erro.

Importante observar, que esse processo restrito a operações simplificadas e

²⁹ Sobre essa diferenciação consultar Kuenzer, 1986 e 2002.

repetitivas ancoradas essencialmente no saber tácito, seria percebido pelos próprios trabalhadores como “desqualificante” (KUENZER, ABREU e GOMES, 2007, p. 464).

Ainda segundo os autores, tal constatação não invalida o conhecimento tácito. Por suas características práticas e psicofísicas, esse tipo de conhecimento garantiria uma determinada capacidade para enfrentar riscos e resolver problemas que extrapolariam a dimensão cognitiva, tais como: disposição para atuar em situações de *stress*, estabilidade emocional, comprometimento com o coletivo etc. (KUENZER, 2002, p. 06).

Para essa questão, Guedes (2005) contribui afirmando que esse conhecimento é de grande importância para a resolução dos problemas e imprevistos que ocorrem na produção. Mas, como se trata de um saber que por suas próprias características, não pode ser sistematizado e nem apropriado pelo capital, passa-se a valorizar tanto o saber-fazer quanto o saber-ser do trabalhador, incorporando-o ao processo produtivo sob o conceito de competência.

Sendo assim,

[...] a formação por competência é defendida no âmbito empresarial como uma necessidade técnica do capital, cujo objetivo é desenvolver um novo comportamento do trabalhador, de modo que este corresponda às exigências técnicas da produção flexível (GUEDES, 2005, p. 48).

Dentro dessa mesma perspectiva, Hirata (1994) considera que a própria noção de competência na contemporaneidade, é marcada política e ideologicamente pelo paradigma da produção flexível, caracterizado pela crise dos postos de trabalho, dos perfis ocupacionais e da definição de tarefas especializadas ao trabalhador.

Essas características explicariam, em certo sentido, a imprecisão da noção de competência, muitas vezes observada também no campo educacional, e a referência a aspectos gerais sobre aptidões e capacidades individuais, subjetivas do trabalhador.

A segunda questão incide na observação de que as relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico não são de exclusão, mas de interdependência e por dois motivos. Em primeiro lugar, pela própria divisão do trabalho no interior do modo de produção flexível que integra desde atividades repetitivas e precarizadas, até atividades que dependem de um domínio teórico-científico e tecnológico mais avançado.

Conhecimento tácito e conhecimento científico seriam, portanto,

[...] categorias que se integram nos processos de trabalho flexibilizados, nos quais a prevalência do tácito ou do científico responde à especificidade do trabalho a ser realizado por uma força de trabalho de qualificações diferenciadas que se articulam para atender às necessidades das cadeias produtivas (KUENZER, ABREU e GOMES, 2007, p. 466).

Em segundo lugar, para que as novas técnicas de trabalho, fundadas em sistemas de base microeletrônica sejam implementadas com sucesso nos novos processos de produção, faz-se necessário “o conhecimento enraizado em uma prática anterior bem sucedida”, ou seja, no conhecimento tácito dos trabalhadores, especialmente os mais experientes, que conhecem o cotidiano da produção em sua face prática. Dessa necessidade, decorre a continuidade da valorização desse tipo de conhecimento no âmbito da produção flexível, ainda que com características diferentes (KUENZER, ABREU e GOMES, 2007).

Nesse sentido, afirmam os autores que

[...] o conhecimento tácito não desaparece com a implantação de novas tecnologias, particularmente com as de base microeletrônica, mas muda de qualidade, passando a exigir maior aporte de conhecimentos científicos que não podem ser obtidos somente pela prática, senão por cursos sistematizados. (KUENZER, ABREU e GOMES, 2007, p. 465)

Todas essas questões convergem para a defesa de processos formativos mais gerais e, muitas vezes no próprio ambiente de trabalho, que em alguma medida integrem o saber fazer com o saber ser, pautado pela qualificação tácita.

2.2.1. Formação e construção do conhecimento no trabalho e na escola tendo em vista a promoção e valorização do conhecimento tácito.

No que se refere à formação no ambiente de trabalho, destacam-se as estratégias de socialização do conhecimento tácito utilizadas pelo mundo corporativo, no campo da assim chamada gestão do conhecimento.

Embora não tenhamos a intenção de realizar uma análise aprofundada dessa questão, a discussão nos interessa, na medida em que propõe uma adaptação anunciada da teoria sobre o conhecimento tácito de Michael Polanyi, tendo como objetivo converter esse conhecimento, em decorrência de suas características, em mais um produto da empresa ou em seu diferencial (STILLWELL, 2003).

Essas mesmas estratégias, vêm sendo propostas como modelos de reorganização escolar tendo em vista a promoção e a valorização do conhecimento pessoal³⁰ tanto de alunos, como de professores (SAIANI, 2003), como vimos no primeiro capítulo deste

³⁰ Gostaríamos de registrar aqui uma observação. Os trabalhos acadêmicos que se referem à produção do conhecimento no ambiente corporativo fazem uso, predominantemente, do conceito conhecimento tácito para referir-se ao conhecimento construído pelo indivíduo no ambiente de trabalho e a partir de suas experiências profissionais. Já os trabalhos do campo da educação, utilizam-se da expressão “conhecimento pessoal” para referir-se a esse mesmo “tipo” de conhecimento.

trabalho.

No mundo corporativo, o conhecimento tácito é definido como intuitivo, construído a partir de experiências diversificadas em contextos de trabalho, isto é, *on the job*. Dependeria de esquemas mentais individuais, nem sempre passíveis de comunicação, mas que garantiriam um comportamento inteligente no cotidiano profissional de indivíduos bem-sucedidos (LINS, 2003).

Na tentativa de melhor caracterizá-lo, Lins (2003) apresenta uma definição que corrobora as percepções das pesquisas realizadas por Kuenzer (2002) e Kuenzer, Abreu e Gomes (2007) anteriormente discutidas.

O conhecimento tácito pode ser visto como um composto de experiências condensadas, princípios, atitudes, comportamentos, informação contextual, experiência e *insights* experimentados. Por servir de plataforma para novas experiências e informações, este tipo de conhecimento gera cada vez mais conhecimentos quando usado por quem o possui. É o conhecimento adquirido ao longo do tempo que forma critérios e filtros, habilitando cada indivíduo a selecionar a relevância das informações de acordo com seus próprios mecanismos de seleção [...]. (LINS, 2003, p. 33-34)

Considerando o caráter pessoal do conhecimento tácito, Lins (2003) ainda observa a dificuldade de apresentá-lo em termos lógicos por fazer parte da própria “idiosincrasia” do indivíduo: construído segundo modelos mentais pessoais, manifestando-se como elemento implícito e inconsciente em suas ações, muitas vezes identificado como habilidades inatas.

Por ser um conhecimento de grande relevância no mundo do trabalho, essa característica do conhecimento tácito é motivo de preocupação para empresários e

intelectuais a serviço do capital, por conta da pouca viabilidade de sua apropriação e da dependência que se estabelece em relação ao trabalhador que o detém.

Nesse sentido, “identificar”, “nomear” e “embalar” as capacidades tácitas eficientes poderia ser a base de uma nova carreira profissional (STEWART, 1998), além de possibilitar processos educativos que permitam, em alguma medida, sua transferência, disseminação, multiplicação e ampliação (LINS, 2003).

Além disso, pensando na existência de um conhecimento tácito organizacional parte do **como** e do **por que** do funcionamento de uma empresa seriam acumulados em anos de compartilhamento de modelos mentais, permanecendo como uma "memória coletiva tácita, sombria e frágil, mas necessária à determinada comunidade de trabalhadores" para que continuem existindo como tal. Ocorre que, para além da dificuldade de comunicá-lo, esse conhecimento pode estar errado e sua modificação seria bastante difícil, justamente por encontrar-se fundado em percepções intuitivas, valores, princípios e hábitos pessoais compartilhados (LINS, 2003).

Desse modo, tanto a valorização desse conhecimento como uma vantagem competitiva – na medida em que não pode ser reproduzido ou imitado sem a presença do conhecedor (SAIANI, 2003) –, quanto a sua modificação mediante propostas de inovação, dependem do conhecimento de sua dinâmica, de seu processo de construção e das possibilidades de sua transmissão.

Com base nessas considerações, Lins (2003) afirma que a transmissão do conhecimento tácito só poderia ser realizada por meio da observação e do acompanhamento cotidianos daquele que o detém, assim como sua verificação somente seria possível por meio de experiências e situações simuladas que provoquem sua manifestação.

Seu aproveitamento dependeria, portanto, de estratégias de mobilização que permitam o envolvimento dos trabalhadores em atividades que exijam sua utilização e, igualmente, sua observação e reprodução ampliada e refletida.

Uma das principais referências no âmbito dessas estratégias parece ser o modelo teórico proposto por Ikujiro Nonaka (1935) e Hirotaka Takeuchi (1946). Os autores defendem a criação e o desenvolvimento do conhecimento organizacional, tomando a experiência japonesa como exemplo de geração e dinâmica da inovação com base no aproveitamento do conhecimento tácito de funcionários.

De acordo com Stillwell (2003), ao tomar o conhecimento como questão central na organização das empresas (conhecimento organizacional), a abordagem dos autores influencia diretamente na qualidade dos produtos, na mesma medida em que possibilitaria a manutenção de sua atratividade para funcionários e clientes.

O modelo em espiral, proposto por Nonaka e Takeuchi (1997) pressupõe quatro modos de conversão do conhecimento, partindo do tácito, alcançando o explícito e retornando ao tácito por meio de estágios que envolvem experiências diferentes de auto-superação para os participantes. São eles: **socialização, externalização, combinação e internalização** (STILLWELL, 2003).

O estágio da socialização consiste em converter o conhecimento tácito de cada indivíduo que compõe um grupo de trabalhadores, envolvidos em uma dinâmica de resolução de problema (“campo de interação”), em conhecimento compartilhado pelos demais membros, como diferentes possibilidades de realização de uma mesma atividade. Trata-se, portanto, do compartilhamento de modelos mentais e de experiências entre os indivíduos do grupo (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Na etapa seguinte, externalização, o conhecimento tácito seria convertido em

conhecimento explícito, passível de compreensão em decorrência da “acomodação” dos diferentes elementos presentes nas práticas dos indivíduos. Tal acomodação decorreria de diálogos e reflexões coletivas com emprego de metáforas e/ou analogias que ajudem os indivíduos no processo de comunicação do motivo ou do por que de seus procedimentos e de suas ações.

A combinação seria justamente a criação de um novo conhecimento, ou a cristalização do conhecimento tácito de cada indivíduo de um grupo, em um novo “produto, serviço ou sistema gerencial” com base nas discussões, reformulações e modificações dos diferentes elementos presentes nas práticas individuais socializadas e externalizadas (NONAKA E TAKEUCHI, 1997, p. 80).

A última etapa, a internalização, implica a utilização do novo conhecimento por todos os indivíduos por meio do “aprender fazendo”, que converteria o conhecimento explícito em conhecimento tácito novamente, finalidade última do processo de criação ou de desenvolvimento do conhecimento organizacional.

Ao atingir essa etapa, conclui-se um ciclo de criação que, segundo os pesquisadores, deve ter início, necessariamente, no “nível individual” e alcançar outras “unidades de interação” que ultrapasse fronteiras de departamentos, divisões de produção, seções etc. (NONAKA E TAKEUCHI, 1997), o que demanda da empresa a oferta de condições que satisfaçam a ocorrência da espiral do conhecimento.

Stillwell (2003) observa duas questões importantes com relação à abordagem preconizada por Nonaka e Takeuchi no modelo teórico da espiral do conhecimento. A primeira, refere-se ao fato de que esse modelo guardaria relação “com uma compreensão construtivista do conhecimento” em contraposição a ideia de conhecimento como representação.

Ao valorizar o conhecimento tácito em relação ao explícito na tentativa de alcançar o conhecimento pessoal ou a “experiência pura”, Nonaka e Takeuchi se propõem a justificar crenças pessoais no interior de uma determinada comunidade, a organizacional, tendo em vista a cristalização do conhecimento tácito dos indivíduos e a possibilidade de viabilizar uma maior compreensão de todo o conhecimento que podem vir a receber no trabalho (STILLWELL, 2003).

Corroborando para essa ideia, a afirmação de Saiani (2003, p. 124) sobre a compreensão dos teóricos acerca do conhecimento como uma “crença verdadeira justificada”, porque fundada em experiências e percepções, positivas ou negativas, do próprio indivíduo que o constrói.

Essa questão, não é vista de forma negativa pelo teórico polanyiano, nem mesmo por Saiani em sua defesa pelo modelo da espiral do conhecimento na educação escolar. Tão pouco choca com uma concepção de conhecimento construtivista.

A epistemologia construtivista compreende o conhecimento como resultante de uma ação do sujeito sobre a realidade, e não como uma verdade objetiva, adquirindo existência somente em relação ao sujeito cognitivo. Sua construção ocorre na medida em que o sujeito se adapta à realidade por meio de sua atividade, isto é, por meio da interação entre as estruturas perceptivas e conceituais por ele construídas em experiências progressivas e o meio, que constitui objeto de novas experiências.

De acordo com Glasersfeld (1998, p. 20), representante de uma corrente denominada construtivismo radical, na epistemologia genética o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção essencialmente subjetiva, resultante da relação entre as estruturas cognitivas do sujeito e o seu mundo experiencial. Nesse sentido, o autor sugere que o conhecimento seja tratado

[...] não como uma representação mais ou menos acurada de coisas, situações e eventos externos, mas antes como um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor.

A formulação acerca do processo de construção do conhecimento apresentada por Azenha (1999, p. 23) igualmente o coloca como um dado subjetivo, no qual a construção gradativa do “estoque de conhecimentos ou do conjunto de significados que constituem a entidade psicológica, é resultante do ativo esforço do homem para atribuir significados na sua interação com o mundo” (AZENHA, 1999, p. 23).

Dessa atividade cognitiva resulta a adaptação que, embora seja mais eficiente, é mais restrita que a puramente biológica. Tal restrição se deve ao fato de que a atividade cognitiva do sujeito tem como finalidade elaborar formas de estruturação que possam ser aplicadas às estruturas do meio imediato. Assim sendo, o conhecimento seria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio, sendo sua validade referendada por sua utilidade no processo de adaptação do sujeito à realidade, tal como ele a vê.

Essa valorização do conhecimento subjetivo na epistemologia construtivista, de fato, em muito se assemelha ao conhecimento requerido pela produção flexível, assim como pelo modelo de conhecimento em espiral proposto por Nonaka e Takeuchi. Nesse sentido, podemos afirmar que para esse modelo de construção de conhecimento (que também se apresenta como uma adaptação da teoria do conhecimento tácito de Michael Polanyi), mais importante que uma adequada compreensão da realidade, é a validade do conhecimento nos termos de sua utilidade, como vantagem competitiva.

Uma segunda observação de Stillwell (2003) que merece atenção refere-se ao ganho alcançado pelas corporações com o investimento na criação e no

desenvolvimento do conhecimento organizacional. Por um lado, o processo de incorporação dos novos conhecimentos e inovações na dinâmica de funcionamento das empresas, se daria com maior eficiência devido a sua qualidade consensual, uma vez que resulta de construção coletiva, envolvendo os próprios trabalhadores e suas experiências de compartilhamento do conhecimento tácito.

Por outro, esse investimento não pressupõe, necessariamente, e nem apresenta como um de seus objetivos, mudanças de qualidade na capacidade de análise e reflexão dos trabalhadores, em termos de desenvolvimento do pensamento, ou ainda a respeito das possibilidades concretas de desenvolvimento de suas atividades. Mas, restringe-se tão somente à possibilidade de atingir o conhecimento tácito do próprio trabalhador, também como consumidor e, conseqüentemente, amplia essa possibilidade em relação aos demais usuários/consumidores dos produtos e serviços da empresa (STILLWELL, 2003, p. 20).

No nosso entender, essas observações evidenciam que, ao contrário do discurso que pretende afirmar a qualificação no âmbito da produção flexível, como uma conquista do trabalhador, do ponto de vista do domínio teórico-científico, o que se verifica é que tal apropriação não supera o domínio dos saberes estritamente necessários à prática laboral. E, ainda, sendo o modelo proposto por Nonaka e Takeuchi uma proposta circular de construção do conhecimento (do tácito – para o explícito – retornando ao tácito), o desenvolvimento do pensamento dos indivíduos, em processos formativos que o tomem como pressuposto restringe-se, unicamente, aos limites do pensamento empírico.

Contribuem ainda para confirmar o posicionamento defendido por Antunes (2005) de que no modo de produção flexível a alienação torna-se menos perceptível, por pressupor a participação e o envolvimento dos trabalhadores em atividades que resultam

em soluções consensuais, seja para os problemas que se apresentam no processo produtivo, seja para as necessidades da empresa, na renovação de seus produtos e serviços.

Nesse sentido, Stillwell (2003, p. 21) ainda observa que, para Nonaka

Todos os funcionários – não apenas uma elite criativa ou alguns especialistas – *são pagos para exercer suas capacidades criativas*. Aos clientes não cabe apenas (supostamente) usufruir de melhores produtos e serviços, mas também participar do processo de criação dos mesmos. [...] acredita que, com isso, contribui para o avanço de uma “teoria básica sobre a construção da *sociedade do conhecimento*, verdadeiramente humanista, para além das limitações da mera racionalidade econômica”. (grifo nosso)

Há que se considerar que o ideário da “sociedade do conhecimento”, amplamente difundido pelas reformas educacionais iniciadas na década de 1990 em nosso país, assim como pela literatura voltada a sua defesa e justificação, harmoniza-se com o novo perfil do trabalhador e do consumidor que interessa aos empresários, à lógica capitalista contemporânea.

Esse ideário incorpora as chamadas pedagogias do “aprender a aprender” – a pedagogia das competências, o construtivismo e a teoria do professor reflexivo – cujo núcleo fundamental, apontado por Duarte (2003a, p. 11), revela seu caráter adaptativo: “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante adaptação à sociedade regida pelo capital”.

Cumpramos ainda ressaltar que Stillwell (2003) avalia como positiva a compreensão de conhecimento tácito apresentada por Nonaka, por propor uma mudança radical no “modo de trabalhar juntos”, assim como um novo olhar para esse tipo de conhecimento.

Entretanto, considera discutível a distinção epistemológica realizada pelo pesquisador entre conhecimento tácito e explícito, afirmando que Polanyi provavelmente condenaria a fragmentação do conhecimento pessoal na intenção de examiná-lo ou apreendê-lo para viabilizar sua aplicação.

No que se refere à educação escolar, em suas dimensões teórica e política, consideramos que a pedagogia das competências apresenta-se como **a embalagem** a qual se refere Stewart (1998) ao destacar a necessidade de “identificar”, “nomear” e “embalar” capacidades tácitas individuais consideradas eficientes no mundo do trabalho, tendo em vista elaborar processos educativos que permitam sua transferência, disseminação, multiplicação e ampliação.

De acordo com Ramos (2002) o movimento de reformulação dos sistemas de ensino em vários países do mundo, associado aos processos de mundialização da economia e à crise do emprego, colocam a necessidade de criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas, dos avanços tecnológicos e da organização do trabalho.

Dentre esses códigos destaca-se o conceito de competências constituído como referência no meio educacional para conferir legitimidade às aprendizagens realizadas na escola frente às demandas empresariais, estabelecendo um estreitamento dos vínculos entre a escola e a empresa, seja na formação inicial, básica ou profissional, seja na formação continuada ou em serviço.

Uma das principais referências tanto nos documentos oficiais, quanto na produção acadêmica acerca das competências é a obra de Philippe Perrenoud, sociólogo suíço que tem se dedicado a discussão sobre a construção de um currículo escolar

fundamentado em competências, bem como à profissionalização do professor³¹ considerando o mesmo fundamento.

Segundo Perrenoud (1999, p.04), a competência deve ser compreendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Dentre os vários recursos cognitivos que seriam mobilizados para enfrentar uma situação, o conhecimento é apenas um deles.

As competências não se constituiriam em saberes, “saber-fazer” ou atitudes em si, mas expressariam a capacidade do indivíduo de mobilizar, integrar e combinar esses recursos em situações singulares e imprevisíveis. O conhecimento científico seria apenas um dos recursos a serem empregados na solução dessas situações.

Nesse sentido, o autor defende a redução dos conteúdos escolares em pelo menos dois terços, considerando o compromisso com uma formação que vá além do conhecimento pragmático e utilitário da realidade, um sacrifício de competências úteis para a maioria.

No contexto das reformas educacionais da década de 1990 tornou-se lugar comum erigir a educação básica como um dos fatores preponderantes para o desenvolvimento de competências, habilidades cognitivas e comportamentais implicadas na construção de uma sociedade pautada por novos processos de socialização, pela mudança nas relações sociais e de trabalho e pelas novas exigências de qualificação ao novo perfil de trabalhador e cidadão.

Nesse sentido, Campos (apud SHIROMA; CAMPOS, 1997) afirma que a defesa da educação básica na formação do trabalhador atende a dois aspectos de um mesmo

³¹ Aprofundaremos a análise sobre a pedagogia das competências no terceiro capítulo desse trabalho, pois interessa-nos sua expressão nas proposições sobre formação decente.

objetivo, qual seja, preparar o trabalhador para a adaptação requerida pela flexibilidade e pelas constantes mudanças dos processos produtivos. O primeiro refere-se à necessidade de elevar o nível de escolaridade do trabalhador visando, de um lado, melhorar seu desempenho profissional e, de outro, desenvolver um comportamento caracterizado por atitudes receptivas às mudanças. O segundo refere-se à necessidade de dotar o trabalhador de uma formação geral mais sólida considerada imprescindível ao treinamento em serviço e aos programas de educação continuada.

Nessa concepção, a educação básica, parece não apresentar, como princípio, o pleno domínio dos conhecimentos teórico-científicos sobre os quais fundamentam-se as novas técnicas produtivas. Mas, apenas disponibilizar aos trabalhadores aqueles conhecimentos de ordem operacional, capazes de dotá-los das competências necessárias à atuação polivalente e flexível no mercado de trabalho. (FRIGOTTO, 1995; ANTUNES, 2005).

Saviani (1994) ressalta que, na sociedade capitalista, o conhecimento e o saber foram convertidos em força produtiva cuja apropriação se dá de modo privado pela classe dominante. É essencial a esse modo de organização que o trabalhador não detenha os meios de produção, mas apenas a força de trabalho.

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. (SAVIANI, 1994, p. 161)

A solução encontrada pela sociedade capitalista para a superação dessa contradição é lembrada por Saviani (1994) ao apontar criticamente a proposição do economista Adam Smith, para quem o saber deveria ser ministrado em “doses

homeopáticas”, apenas o mínimo para operar a produção.

É nesse sentido que devemos compreender o movimento aparentemente contraditório que se apresenta nas proposições e reformas educacionais contemporâneas. Ao mesmo tempo em que se defende a ampliação do acesso à educação básica, se providencia seu esvaziamento por meio do cerceamento da formação humana àquelas competências requeridas pelo mundo do trabalho, pela intensificação da exploração e pela justificação da exclusão social.

Nesse contexto, converte-se a função específica da educação, compreendida como o processo de humanização, em um meio para a satisfação das necessidades de adaptação e enquadramento dos indivíduos ao capital (MARTINS, 2004).

Como pudemos observar o conceito de competência, no modo de produção flexível, encontra-se atrelado ao conhecimento tácito numa relação de interdependência.

O interesse dos capitalistas frente ao trabalho, à educação básica e à qualificação profissional na década de 1990 (não medindo esforços, inclusive, para captar e adulterar os reclames da sociedade e dos trabalhadores da educação), configura-se como um mecanismo de recomposição hegemônica da classe dominante mediante o ajuste neoliberal.

Tal arranjo, no campo educativo, revitaliza a teoria do “capital humano”, colocando a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países e como atrativo para investimentos empresariais de capital internacional.

Conforme Gentili (1998), a orientação neoliberal continua a justificar a educação em termos econômicos, afirmando o caráter utilitário dos investimentos em educação para o desempenho do mercado e a expansão econômica dos países em âmbito globalizado.

Entretanto, ao contrário do Estado de Bem-estar “que incrementava o gasto público social e destinava cada vez mais recursos à área educacional”, centralizando o planejamento e o funcionamento de sua estrutura, o neoliberalismo propugna o recuo da intervenção do Estado no financiamento e na gestão da educação, atribuindo ao mercado o papel regulador dos mecanismos descentralizadores de investimento na formação de trabalhadores competentes, para um mercado competitivo e excludente (GENTILLI, 1998, p 105).

Para efetuar essa inversão, a perspectiva neoliberal passa a proclamar, por um lado, a crise da qualidade, da eficiência e da produtividade da escola como consequência da centralidade e da burocratização características do Estado interventor. Essas “amarras” incapacitariam o Estado de assegurar a democratização do acesso à educação, assim como a qualidade das práticas pedagógicas, tendo em vista a formação de competências adequadas às demandas do processo produtivo. Por outro, passa a defender a institucionalização de mecanismos competitivos e “meritocráticos” para orientar os investimentos nas instituições educativas, o estabelecimento de mecanismos de controle de qualidade e, a vinculação entre o sistema educacional e o mercado de trabalho.

A questão central para a melhoria da qualidade da educação básica, desse modo, não estaria no aumento de recursos financeiros, mas na gestão racionalizada e descentralizada com base na produtividade. Não estaria também na ampliação dos quadros de recursos humanos para a educação, mas na qualificação e capacitação dos docentes, especialistas e gestores escolares (GENTILLI, 1998, p. 16-19).

Nesse contexto se inserem as reformas educacionais implementadas nos países da América Latina e Caribe na década de 1990, que inspiradas nas orientações político-ideológicas neoliberais, associadas à reestruturação produtiva e às consequentes

mudanças no perfil dos trabalhadores, orientam-se para a flexibilização nos investimentos, na estrutura organizacional das escolas, e do trabalho educativo (SAVIANI, 2002).

2.3 As reformas educacionais da década de 1990 e a centralidade da formação por competências nos documentos oficiais.

De acordo com Moraes (2003), a década de 1990 é reconhecidamente o período das reformas na educação brasileira no qual se viu a produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais. Dentre eles: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, BID, PNUD, CEPAL, OREALC, que mais uma vez exercem protagonismo no gerenciamento do desenvolvimento capitalista.

A partir da elaboração de grande quantidade de documentos diagnósticos, análises e propostas para a reforma educativa e econômica direcionadas aos países da América Latina e Caribe, a centralidade da educação é afirmada de modo imperativo para o desenvolvimento econômico do país, atribuindo à formação docente uma importância estratégica para o sucesso das políticas educacionais.

Essa expectativa pode ser exemplificada por uma das justificativas apresentadas pelo MEC e SEF no documento intitulado Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998, p. 33), ao afirmar a necessidade emergente de investimento na formação docente com vistas à superação do fracasso escolar:

O professor não pode ser visto como “o” problema, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que *pode* e *deve* implementar

parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros. (grifo nosso)

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429), o sentido da produção e disseminação massiva de documentos oficiais na reforma educacional brasileira atende à necessidade dos organismos internacionais e das instituições responsáveis pela reforma, de “popularizar um conjunto de informações e justificativas que as tornem legítimas e almejadas”, sendo capazes de penetrar o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano, apresentando-se como demanda necessária e consensual à modernidade.

A produção desses documentos aponta igualmente para o caráter conservador e contraditório que se impõe à reforma educacional, mediante a necessidade do capital de generalização da educação básica sem colocar em risco os interesses da classe dominante.

Trata-se do caráter centralizador do ideário da reforma neoliberal, que a despeito da defesa e promoção da descentralização dos mecanismos de investimento e de gestão da educação, procura garantir a não socialização efetiva do saber, por meio de documentos, leis, diretrizes e parâmetros que ditam a ordem dos conteúdos, dos métodos e dos processos de formação a serem empreendidos na educação nacional, da qual a formação docente também não escapa ao controle.

Para evidenciar essa característica centralizadora da reforma educacional, que consideramos fundamental para a análise das concepções que embasam a formação docente sob a ótica oficial na década de 1990, propomos a apresentação das questões que se apresentam em documentos oficiais destinados a delimitar as exigências colocadas para a formação de professores em decorrência daquelas apresentadas à

educação básica.

Vale destacar que as orientações dos documentos encontram-se afinadas com as demandas da reestruturação produtiva e com o novo modelo de regulação política e econômica em cenário mundial. Desse modo, vêm acompanhadas por princípios pedagógicos pretensamente imbuídos do poder de formar o homem para os enfrentamentos postos por uma dinâmica social competitiva e inconstante, bem como por avanços na produção do conhecimento e das tecnologias de informação e comunicação, atribuindo à educação para o século XXI a função de preparar o “trabalhador de novo perfil” dotado de competências técnicas e atitudinais mais adequadas à produção flexível” (MORAES, 2003, p. 08).

2.4 Os organismos internacionais e a regulação dos conteúdos da reforma educacional.

Diversas pesquisas sobre as reformas educacionais contemporâneas³² apontam para a existência de novas formas de regulação das políticas educativas que interferem na organização de todo o sistema educacional – passando por todas as mediações necessárias para alcançar a escola em sua organização —, e na “gestão” do trabalho educativo.

Esses estudos ainda ressaltam o fato de que as orientações das reformas não são particulares ao universo brasileiro ou latino americano, apontando para a existência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2004), na qual as políticas educativas de cada nação compõem um quadro nacional regulador mais amplo, visando, acima de qualquer outro conjunto de valores e a manutenção do sistema

³² Dentre esses estudos destacamos as importantes contribuições de Oliveira (2005, 2003), Afonso (2003), Dale (2004), Maués (2003) e outros.

capitalista.

Nesse contexto, ganha destaque a atuação de organismos internacionais pertencentes a ONU, especialmente o Banco Mundial e BID, na condução das reformas educacionais recomendando o mesmo modelo para realidades nacionais distintas (OLIVEIRA, 2005).

Desse modo, consideramos que a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral e na formação do professor em particular deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo, cuja finalidade última é a adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista, tanto no que se refere ao modo de produção, quanto no que se refere ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

Segundo Shiroma e Campos (1997) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) a importância econômica atribuída à educação nesse contexto, foi tratada, primeiramente, em um documento da Cepal de 1990 intitulado *Transformación productiva com equidad*, no qual se pregava a necessidade de preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais (América Latina e Caribe).

As recomendações do documento giravam em torno da necessidade de investimentos em reformas dos sistemas de ensino com a finalidade de adequá-los a oferta de conhecimentos e habilidades específicos à reestruturação do sistema produtivo. Dentre eles destacam-se: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptação a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, priorizando a educação básica para o desenvolvimento dos mesmos.

Também no ano de 1990, a educação básica foi tema da *Conferência Mundial de*

Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), cuja síntese, dada na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (BRASIL, 1993), incide em orientações sobre como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar exageradamente os gastos com recursos financeiros e humanos destinados à educação.

Contando com o financiamento das agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, participaram da Conferência 155 países, signatários da Declaração, agências internacionais e profissionais da educação, interessados nas metas, estratégias, e referenciais elaborados por esses organismos para a universalização da educação básica até o ano 2000.

A Conferência configurou-se como o marco para o início das reformas político-educacionais nos nove países com os maiores índices de analfabetismo do mundo³³ na tentativa de consolidar os princípios acordados na Declaração, articulados ao *Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for All)*, que ao longo da década de 1990 realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa sob coordenação da UNESCO.

Diante de um quadro dramático sobre o analfabetismo³⁴, o documento apresenta orientações para a universalização da educação básica, buscando aliar os avanços alcançados com as novas tecnologias, realizações científicas e culturais, à experiência acumulada em muitos países que teriam promovido o progresso educacional por meio de reformas, pesquisas e inovações educacionais.

Nesse sentido, propunha o desenvolvimento das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) consideradas essenciais para melhorar a qualidade de vida dos

³³ Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

³⁴ Conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos, no início da década de 1990 mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso à escola, dessas 60 milhões eram meninas. Mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos ou analfabetos funcionais, dentre os quais dois terços eram mulheres.

indivíduos (e em alguns casos, garantir a própria sobrevivência) e, principalmente, para ensiná-los a “aprender a aprender”. Conforme o documento, somente uma educação pautada nessa perspectiva poderia dar conta dos desafios esperados para o século XXI, cujo volume de informação disponível, cresceria em ritmo acelerado e agregado aos avanços da capacidade de comunicação do mundo globalizado.

Os conteúdos das NEBA compreendiam os **instrumentos essenciais para a aprendizagem**: leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas, e os **conteúdos básicos da aprendizagem**: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

Esses conhecimentos configurariam “a base para a aprendizagem e o desenvolvimento permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” atendendo às necessidades e às características culturais das diversas realidades existentes entre os países e entre as localidades de um mesmo país (BRASIL, 1993, p. 02).

Com relação ao diagnóstico insatisfatório sobre a qualidade da educação, a Comissão propõe, para além do acesso à educação básica: a articulação entre os instrumentos e os conteúdos que constituem as NEBA às novas tecnologias e aos meios de comunicação de massa; a formulação de programas nacionais de educação que definam os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos; a implementação de sistemas de avaliação de desempenho voltados para a verificação dos resultados das aprendizagens.

Outra questão que merece atenção no documento, diz respeito ao alargamento do conceito de educação, tanto no que se refere à exigência pela ampliação do número de anos da escolaridade básica, indicando a incorporação da educação infantil, quanto no que se refere ao conceito de aprendizagem. Esse último não se limita à educação escolar e aos conteúdos formais apontando para a necessidade de se acionar novas formas de

“educar” e novos mecanismos de formação, tais como os meios de comunicação e os serviços de assistência social.

Frente a essas condições, “o papel vital dos educadores” é destacado juntamente com o da família e o da comunidade, na seção *Educación para Todos: una visión abrangente e um compromisso renovado*, artigo 7º, no qual se assinala a necessidade do fortalecimento de alianças para o oferecimento e financiamento da educação básica. Nesse sentido, o documento afirma que a comunidade escolar não deve esperar que as autoridades responsáveis pela educação “supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa” (BRASIL, 1993, p. 04).

Assim sendo, temos que a Declaração afirma a necessidade de investimentos na educação básica para a erradicação do analfabetismo a partir de uma série de exigências com relação à formulação de estratégias de planejamento, gestão e avaliação da qualidade da formação oferecida. Porém, no que se refere ao financiamento, o documento apresenta uma série de possibilidades de mobilização de recursos humanos e financeiros, voluntários, públicos ou privados, delegando a tarefa às famílias, aos professores e administradores escolares, incluindo a supervisão da utilização dos recursos e dos programas disponibilizados à educação.

O documento ainda apresenta como metas o investimento urgente na situação social docente, por considerá-la elemento decisivo na implementação das propostas e das políticas educacionais com vistas à universalização da educação básica, porém não há maiores esclarecimentos sobre como deveriam ser realizados. Entretanto, é possível inferir sobre essa questão a partir das recomendações para a formação docente preconizadas pela UNESCO, assim como pela ótica de investimentos na educação básica do Banco Mundial, ambos co-patrocinadores da Conferência.

No documento *Prioridades y Estrategias para la Educación* (1995) o Banco

Mundial estabelece as diretrizes políticas para orientar as reformas educacionais nos países de baixa escolaridade, buscando na educação sustentação para uma política de contenção da pobreza (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004).

A partir dos anos 1990 o Banco Mundial decide destinar os investimentos em educação para alguns insumos como: textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem, entre outros, atuando também em atividades de pesquisa, assistência técnica e acessoria aos governos na elaboração e implementação de políticas e reformas educacionais (TORRES, 2009).

Conforme Torres (2009), o interesse do organismo pela concentração de recursos e de investimentos na educação básica, fundamenta-se no argumento de que esse nível seria responsável pelos maiores ganhos sociais e econômicos (em relação ao custo-benefício) necessários ao desenvolvimento sustentável e de longo prazo e a diminuição da pobreza.

Destaca-se, nesse sentido, a vinculação estabelecida entre investimentos na educação básica e crescimento econômico, colocando como uma de suas principais finalidades, a formação de indivíduos funcionais, adaptáveis às demandas do mundo trabalho e da economia.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um *nível básico de competência em áreas gerais* tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. *Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho.* (BANCO MUNDIAL, 1995, apud TORRES, 2009, p. 131, grifo nosso)

Torres (2009) ainda observa que essa afirmação indica a direção dos investimentos para a reforma curricular (condição para a construção das habilidades, competências e atitudes requeridas pelas transformações sociais) e para os insumos que interfeririam diretamente na qualidade e na eficiência da educação.

Embora o organismo apresente um elenco de fatores considerados determinantes para o aprendizado escolar, segundo ordem de prioridade: biblioteca, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor e tamanho da classe, as recomendações incidem sobre os investimentos no aumento do tempo de instrução, na elaboração e distribuição de livros didáticos e na melhoria do conhecimento dos professores “privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância” (TORRES, 2009).

O aumento do tempo, prevê a extensão dos dias letivos e da carga horária, assim com a adequação ou flexibilização dos horários, dos períodos letivos e das tarefas de casa. Já o investimento em livro didático é justificado por seu baixo custo e pela alta incidência sobre a qualidade da educação e do rendimento escolar, em decorrência de sua característica auto-instrutiva e programada.

Já o investimento no livro didático possibilitaria, por si só, a operacionalização do currículo, isto é, sua realização efetiva em sala de aula, compensando os baixos níveis de formação docente. Nesse sentido, o organismo recomenda que a produção e distribuição dos livros seja realizada pelo setor privado, cabendo ao setor público a capacitação dos professores para sua utilização, além da elaboração de guias didáticos (TORRES, 2009).

No que se refere à melhoria do conhecimento do professor, o Banco Mundial reconhece os saberes docentes como determinantes para a aprendizagem dos alunos,

considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de oferecer maiores vantagens com relação ao financiamento.

Assim sendo, o organismo recomenda que a formação inicial do professor deva ser realizada em menor tempo e projetada para uma formação superior, centrada nos aspectos pedagógicos. Tal recomendação diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa que, na avaliação do BM, não garantiria os melhores resultados para a aprendizagem dos alunos.

A capacitação em serviço deveria ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. Ainda com relação ao quesito baixo custo, o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação à distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço.

Essas orientações foram endossadas pela UNESCO que em 1996 publicou o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre *Educação para o Século XXI*, sob coordenação de Jacques Delors³⁵.

No período de 1993 a 1996, a Comissão teria identificado necessidades e tendências consideradas essenciais à formação dos indivíduos para os enfrentamentos de natureza social, cultural, econômica e política. Tais enfrentamentos seriam específicos ao novo século e reforçariam o papel da educação na preparação dos indivíduos, assim como a centralidade da formação docente para implementar a reforma política estrutural

³⁵ O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi publicado no Brasil no ano de 1998 sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*, com o apoio do Ministério da Educação. Na apresentação da edição brasileira do Relatório Jacques Delors (2002) – como ficou conhecido no Brasil –, o então Ministro Paulo Renato de Souza destacou sua importância para “repensar a educação brasileira”, numa referência à reforma política e administrativa em processo no país, afinada com as orientações dos organismos multilaterais.

e curricular nos diversos países.

Conforme o Relatório são muitos os desafios a serem enfrentados pela educação para o século XXI em âmbito global. Nesse sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 66) destacam algumas tensões consideradas centrais pela Comissão, dentre elas: ser cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as características locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas por conhecimento científico e tecnológico, sem desrespeitar sua autonomia; adaptar o indivíduo para a “indispensável competição”, sem deixar de oferecer oportunidades iguais; conciliar competitividade com solidariedade; enfim, “resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes”.

Para enfrentar essas tensões, a Comissão propõe um novo conceito de educação, cujas bases são consideradas mais eficazes à adaptação autônoma dos indivíduos no mundo em constante mudança. Trata-se do conceito de educação como um *continuum*, como um processo que ocorre **ao longo de toda a vida**: o “aprender a aprender”, edificado sobre quatro pilares que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos indivíduos. São eles:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, que espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2002, p. 101-102).

No que se refere ao *aprender a fazer*, o documento é taxativo quanto à obsolescência do modelo de qualificação profissional frente às características de formação do trabalhador (operadores e técnicos) exigidas pelos novos processos de produção. Tais processos demandam domínio cognitivo e informativo dos sistemas tanto para as tarefas de produção (comando das máquinas, manutenção e vigilância), quanto para as tarefas de concepção, estudo e organização do trabalho, que implicam o *aprender a conhecer*. Como esse novo modo de produção prioriza a organização do trabalho em grupo (“grupos de projetos”), cuja principal referência no documento é o modelo japonês, a descoberta do outro e a condução das atividades para objetivos comuns são imprescindíveis e, por isso, preconizadas pelo *aprender a viver juntos* (DELORS, 2002, p. 93-94).

É nesse sentido que o Relatório afirma que as indústrias, os empresários e empregadores têm dado muito mais importância à “competência pessoal” do trabalhador, do que a uma qualificação associada à idéia de “competência material” em sentido tradicional, isto é, adquirida pela formação profissional técnica ligada à concepção de trabalho prescrito (DELORS, 2002, p. 94). Essa competência pessoal é considerada pelo documento como

[...] uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação,

em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, *considerado como agente de mudança*, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida. (DELORS, 2002, p. 94, grifo nosso)

Vale ressaltar o fato de que tal afirmação assemelha-se à percepção de Lins (2003), destacada anteriormente nesse capítulo, sobre a definição de conhecimento tácito, cuja dificuldade em apresentá-lo em termos lógicos (devido às suas características), resulta em sua identificação com habilidades inatas do indivíduo. Além disso, as habilidades descritas nesse excerto, como exigências do mundo trabalho, também guardam identidade com aquelas preconizadas pela reestruturação produtiva.

Tendo em vista as constantes transformações do processo produtivo em busca de competitividade, a rápida evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos e o aumento do tempo livre em decorrência da flexibilização dos contratos de trabalho e do desemprego, a Comissão propõe uma compreensão ampliada dos tempos e espaços de formação.

A educação básica é concebida como principal acesso à formação de habilidades e de competências iniciais (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas, cálculo, valores, atitudes e aptidões), que permitiriam aos indivíduos a preparação para aprendizagens futuras, para prever e adaptar-se às mudanças, para atualização e desenvolvimento profissional permanentes no contexto da “sociedade educativa”. Entretanto, sendo a educação compreendida como um processo que ocorre ao longo de toda a vida, os espaços e as oportunidades para aprender tenderiam a se multiplicar e a se diversificar, abandonando os sistemas formais e os limites da aquisição de conhecimentos para ocupar novos espaços e explorar novas possibilidades.

Nesse sentido, a educação de adultos também é objeto de atenção da Comissão, que recomenda a utilização do potencial educativo desses novos espaços para satisfazer as demandas da população em geral por educação, que seriam: a) das comunidades e das ações comunitárias; b) do mundo do trabalho, sugerindo a formação em alternância escola/empresa, assim como o estabelecimento de parcerias entre esses espaços de formação, como garantia da necessária aproximação entre a formação inicial e contínua dos trabalhadores; c) do lazer, sugerindo a utilização do tempo livre para o desenvolvimento pessoal e cultural; d) dos meios de comunicação (DELORS, 2002, p. 113-116).

Admitindo o papel ambicioso atribuído à educação para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, a Comissão apresenta suas expectativas, não menos ambiciosas, com relação à atuação do professor.

Do mesmo modo que o trabalhador da indústria (operadores e técnicos), o professor também é considerado um *agente de mudança*, responsável pela concretização das reformas do sistema educativo e do ideário da educação para o século XXI. Sua contribuição é tida como essencial para a formação do caráter e do espírito das novas gerações para que compreendam e dominem o fenômeno da globalização visando à coesão social, à construção de um futuro universal, plural e democrático, à tolerância e compreensão mútua e, finalmente, à existência de um mundo tecnologicamente unido (DELORS, 2002, p. 152-153).

Nesse contexto, são destacadas pela Comissão as novas tarefas atribuídas ao professor: a) tornar a escola um local mais atraente aos alunos; b) “fornecer-lhes a chave de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação”; c) discutir e enfrentar problemas sociais, tais como, pobreza, fome, violência, drogas, tolerância, controle da natalidade etc., buscando suprir as falhas deixadas pelos pais, instituições religiosas e

poderes públicos na compreensão dessas questões; d) prolongar o processo educativo estabelecendo ligação entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana dos alunos; e) despertar a curiosidade; desenvolver a autonomia e estimular o rigor intelectual; f) criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente; g) formar, enfim, para o exercício da cidadania (DELORS, 2002, p. 152-154).

O professor deve, portanto, ser dotado das seguintes características: competência, profissionalismo e devotamento. Também deve ter a capacidade de trabalhar em equipe e de estabelecer uma “nova relação” com os sujeitos aprendentes no desenvolvimento da prática pedagógica. Sendo assim, o professor deve

[...] passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (DELORS, 2002, p. 155)

Para dar conta de tais desafios, a formação do professor deve ser igualmente pautada por novas perspectivas que visem melhorar a qualidade da educação, especialmente do estágio inicial da educação básica.

Assim sendo, o Relatório chama a atenção para a necessidade de investimento, em todos os países, na qualidade e motivação do professor, recomendando algumas medidas a serem tomadas quanto:

- ao *recrutamento*, preferencialmente de professores com formação pedagógica;
- ao *controle* e à inspeção sobre o desempenho dos professores por meio da avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos;
- à reforma dos sistemas de *gestão* dos estabelecimentos de ensino;

- à *participação de agentes exteriores à escola*, em especial os pais e a comunidade;
- às *condições de trabalho*, sugerindo remuneração satisfatória e comparável à formação, e incentivos especiais aos professores que trabalham em locais afastados ou “pouco convidativos”;
- aos *meios de ensino*, destacando a necessidade de investimentos nos “manuais” didáticos (tomando como referência, a esse respeito, as orientações do Banco Mundial), e na introdução de “meios tecnológicos” para a difusão mais ampla de novos conhecimentos e de competências;
- à *formação inicial e contínua* (DELORS, 2002, p. 159-161).

No que se refere à formação docente, o Relatório adverte que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial”. Chama, portanto, a atenção para a necessidade de atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos e técnicas pelo professor, também referidos como **competência na disciplina** a ser ensinada e **competências pedagógicas** (DELORS, 2002, p. 160).

Essas competências devem ser adquiridas na formação inicial fundamentada, “sobretudo”, nos quatro pilares da educação, na formação por competências e na formação para a pesquisa, com vistas à resolução de problemas. A Comissão também defende a formação inicial em nível superior, preferencialmente nos institutos de formação, que devem estreitar os vínculos com as universidades.

Em relação à formação contínua, o Relatório adverte para a necessidade do desenvolvimento de programas de formação nos quais o professor possa recorrer frequentemente, em especial por meio de tecnologias de comunicação adequadas e do

ensino à distância.

Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua. O reforço da formação contínua – dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível – pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social (DELORS, 2002, p. 162).

Vale destacar que a Comissão compreende a formação contínua como um meio eficiente para a introdução de reformas, de novas tecnologias e de novos métodos nos sistemas de ensino, podendo ocorrer em outros espaços que não os do sistema educativo. Nesse sentido, o Relatório recomenda que o professor exerça outras profissões, fora do contexto escolar com o objetivo de adquirir familiaridade com outros aspectos do mundo do trabalho, da vida das empresas, do meio econômico, possibilitando, entre outras coisas, uma visão ampliada da realidade e uma ligação mais estreita entre o ensino e mundo do trabalho, entre o saber e o saber-fazer.

As recomendações da UNESCO, PNUD, UNICEF e Banco Mundial para a educação básica e formação de professores foram igualmente proclamadas por outros organismos multilaterais, cujos documentos também serviram de base para as reformas dos sistemas de ensino dos países da América Latina e do Caribe. Dentre eles destacam-se: *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL e UNESCO, 1992) para o qual o investimento na profissionalização docente configurava-se em estratégia técnica e política; e o *Boletín Proyecto Principal de educación em América Latina y el Caribe*, (PROMEDLAC, 1993), que pretendia articular transformação produtiva com equidade, a partir das reformas da educação e do conhecimento com vistas à competitividade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Desse modo, as recomendações dos organismos multilaterais incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca da necessidade de reforma da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura da empregabilidade. Como veremos no próximo capítulo, a formação de professores não escapa a essa lógica.

A política educacional brasileira, associada à política de ajuste da economia às exigências de reestruturação da economia em âmbito global, foi iniciada na era Collor, ganhando força e concretude nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sob o lema da “modernização” e da “globalização”, tendo a educação como elemento principal para a erradicação da pobreza e para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país.

O primeiro documento que sinaliza o alinhamento com as orientações dos organismos multilaterais é o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no governo Itamar Franco.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62), “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado”. Os documentos subsequentes ao Plano Decenal expressam, portanto, as diretrizes traçadas por esses organismos.

Shiroma e Evangelista (2003, p. 87) consideram que os documentos nacionais apresentam uma leitura particular da reforma educacional, na qual se distinguem dois pólos: “um relativo à prática escolar e seus correlatos (livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno) e outro relativo à formação docente”.

Conforme as autoras, a estratégia adotada pelo governo FHC foi intervir inicialmente no primeiro pólo por meio da produção de documentos, diretrizes, referenciais e programas que possibilitaram a difusão de princípios baseados na **Qualidade Total**, com o objetivo de adequar o sistema educacional e as administrações escolares à cobrança por resultados. Essa prática institucionalizou mecanismos competitivos e meritocráticos como orientadores de investimentos nas instituições escolares.

A segunda etapa preconizou a intervenção na lógica da organização escolar e das práticas educativas, propondo mudanças nas perspectivas de formação docente. Nesse contexto, o professor assume um protagonismo fundamental para garantir a consecução dos objetivos e dos programas de ação elaborados para todos os níveis e modalidades de ensino.

A primeira mudança concreta no sistema de formação docente no Brasil foi proposta com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 que, além de possibilitar a implementação de ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica para o ensino superior, cujo *locus* preferencial³⁶ foi atribuído aos Institutos Superiores de Educação (ISE).

Em consonância com a nova proposição de formação docente, as agências formadoras e seus respectivos cursos de formação (curso magistério, no ensino médio, pedagogia e licenciaturas, no ensino superior) foram considerados inadequados para a formação do professor de novo perfil. Nesse sentido, embora os documentos que autorizam e justificam as mudanças tenham advertido para a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade e os ISE, estes últimos deveriam se

³⁶ Os ISE foram eleitos, inicialmente, como *locus* **exclusivo** e mais tarde **preferencial** para a formação de professores.

dedicar exclusivamente à capacitação docente – formação inicial e continuada de professores – e ao ensino.

Essa iniciativa buscou atender à orientação das agências multilaterais por uma formação inicial mais rápida e flexível, abstraindo do processo de formação do professor a pesquisa e a extensão, atribuindo, ainda, forte ênfase à formação pela prática.

Nesse contexto se inserem os Referenciais para a Formação de Professores, elaborado pelo MEC/SEF (BRASIL, 1998), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Parecer nº 09/2001 do CNE.

Os RCN propõem um referencial teórico e um modelo curricular adequado ao novo ideário da formação docente, consolidando as bases epistemológicas, os objetivos e as competências profissionais requeridas para a atuação do professor da educação básica. Essas mesmas bases e objetivos serão confirmados posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Destacamos que esses documentos configuram o mesmo universo de iniciativas para melhorar o desempenho do governo na definição de políticas para a formação de professores que até a Conferência de Dakar em abril de 2000³⁷, não tinham sido suficientes para suprir os *déficits* de formação, especialmente de um grande contingente de professores que atuavam na Educação Básica, como alfabetizadores³⁸.

³⁷A Conferência de Dakar reuniu os países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien, para que os países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo apresentassem os resultados de suas políticas educacionais efetivadas durante a década de 1990, assim como os encaminhamentos para a década seguinte.

³⁸ Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), apresentam o seguinte dado em relação a esse déficit: em 1998 mais de 100 mil professores em exercício na educação básica no país não haviam completado o ensino fundamental; outros 100 mil possuíam apenas o ensino fundamental. Desse total, cerca de 180 mil professores atuavam como alfabetizadores.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

A PERSPECTIVA OFICIAL PRECONIZADA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

No presente capítulo, analisaremos os documentos oficiais **Referenciais para a Formação de Professores** (BRASIL, 1998) e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica** (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002) observando o movimento e a justificativa de concepções teóricas que orientam a formação do professor de novo perfil.

Embora saibamos que a implementação de qualquer proposta educacional oficial exige diversas mediações para que se concretizem de fato, nosso interesse limita-se à análise do aspecto legal das mesmas e se inscreve em um movimento de resistência ao que vem sendo caracterizado por Facci (2004) como “esvaziamento” da formação docente e do próprio trabalho educativo.

Consideramos que o elemento norteador das reformas na formação docente advém das concepções e estratégias adotadas para a reforma da educação básica, iniciada na década de 1990, que demandam um determinado perfil de professor para que sejam implementadas.

Diante de novas exigências postas para a atuação docente, em uma realidade escolar caracterizada como mutável e complexa, surge a demanda por soluções práticas, imediatas e criativas aos problemas de um cotidiano escolar cada vez mais

individualizado e particularizado, tendo em vista não prejudicar o andamento do processo educativo e a passagem dos educandos pelos sistemas de ensino.

À semelhança do que ocorre com a formação do trabalhador em geral, o modelo de formação de professores, qualificado como “tradicional”, ou acadêmico, pautado pelo domínio de conhecimentos teórico-científico e pedagógico passa a ser considerado obsoleto pelo discurso reformador, devendo ser substituído pelo **modelo da profissionalização** que toma a **prática reflexiva** e as **competências** como elementos fundamentais para a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), o conceito de profissionalização é uma proposição problemática nas políticas de formação docente, uma vez que supõe que o professor não é profissional, mas deve ser profissionalizado a partir de um “saber-fazer” que supere uma dada dicotomia entre a prática educativa e a vida.

As autoras observam que para instituir o modelo da profissionalização na formação de professores

[...] foi necessário peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 99)

Nossa hipótese é a de que a constituição e institucionalização desse novo modelo de profissionalização do professor atende às expectativas de uma nova proposta de regulação das políticas educacionais orientada pelas amplas reformas empreendidas no

contexto brasileiro desde o início dos anos 1990.

De acordo com Oliveira (2004, p. 1.130), essa nova regulação traz repercussões para a composição, estrutura e gestão das redes de ensino, apresentando

[...] medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividades, eficácia, excelência e eficiência, importando mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

Um dos reflexos dessa perspectiva para o novo perfil profissional do professor incide na necessidade de mudanças na natureza e intencionalidade do trabalho educativo, especialmente no que se refere à deslegitimação da atividade de ensino por meio da:

- atribuição de funções variadas, como assistência social, psicológica, de gestão do processo de ensino, de integração escola e comunidade, do envolvimento com objetivos e “metas” da escola, elaboração de projetos e planejamentos institucionais, tendo em vista avaliações de desempenho e políticas meritocráticas oficiais de investimentos na educação escolar pública;
- da aproximação do perfil profissional do professor ao do trabalhador em geral, orientado pela experiência prática, pelo conhecimento tácito, pelo saber-fazer. Tal aproximação desconsidera a natureza do trabalho educativo e incide na precarização e na flexibilização da formação e da atividade docente;
- e de concepções teóricas que atribuem maior importância à construção do conhecimento que ao ensino, na perspectiva ideológica do “aprender a

aprender”.

Como pudemos observar no segundo capítulo desse trabalho, a reforma na formação de professores também tem sido pensada e organizada pelo governo brasileiro a partir das orientações e prescrições de organismos multilaterais.

O alinhamento com essas orientações pode ser observado a partir das reformulações concretas na organização dos métodos e dos conteúdos dos cursos de formação docente, especialmente por meio da inserção de conceitos de origem empresarial, como: profissionalização, competência, flexibilidade, gestão, entre outros.

Nesse sentido, reafirmamos que a adoção de certas concepções teóricas e metodológicas na formação do professor, busca atender à finalidade de forjar um determinado perfil profissional, compatível com a nova lógica de formação humana requerida pela reestruturação produtiva, e necessária à implementação efetiva das mudanças esperadas na educação básica. Em outras palavras, investir na formação docente objetiva garantir condições de sucesso da reforma educacional, exigindo o controle da organização escolar e das práticas educativas por meio da definição de referências e diretrizes fundados nos mesmos princípios.

3.1. Referenciais e diretrizes para a formação docente no Brasil: concepções teóricas

Publicado em 1998, os Referenciais para a Formação de Professores (RFP) configuram-se, segundo a SEF, como “fruto” de discussões e elaborações de diversos profissionais da área da educação e consultoria³⁹. Sua legitimidade como política

³⁹ Segundo o documento, participaram desse processo: equipe de elaboração, técnicos de diferentes instâncias do MEC, leitores críticos, consultores, pareceristas, pesquisadores e educadores de todos os

educacional nacional ancora-se, portanto, na existência de um suposto consenso acerca dos pressupostos teórico-metodológicos, sobre os quais deve ser guiada a formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme Shiroma e Evangelista (2003, p. 87), os consensos alcançados em torno das políticas educativas nesse período, ocorreram a partir de ampla “consternação” mobilizada pelos reformadores em torno das mazelas da educação nacional, servindo-se inclusive, da crítica formulada por educadores nas décadas de 1970 e 1980, além da “cooptação” de intelectuais expressivos no meio educacional, por meio da realização de fóruns, congressos e publicações.

Nesse sentido, cabe assinalar que o discurso veiculado no documento apresenta afirmações das quais não se pode discordar, especialmente com relação ao processo histórico de desvalorização do magistério, à pauperização intelectual e financeira do professor e à precariedade das instituições escolares.

Entretanto, embora os RFP admitam a necessidade de investimentos nas condições objetivas para a realização do trabalho educativo (salários, condições de trabalho, valorização do professor etc.), atribui a outras instituições e circunstâncias a discussão sobre essas questões e aposta na incorporação de algumas tendências para a formação do “novo perfil profissional” do professor. Tais tendências seriam capazes de dotá-lo das competências necessárias ao desenvolvimento de sua atividade com qualidade, mesmo em condições adversas.

Buscando redimensionar o papel do professor, sua prática e sua formação, o documento retoma a discussão realizada pelo Relatório Jacques Delors (DELORS, 2002) acerca da ampliação do conceito de educação, assim como da importância da educação básica para a formação de cidadãos autônomos e participativos, afirmando a

necessidade de se considerar os quatro pilares da educação também na formação docente.

Segundo os RFP (BRASIL, 1998), o trabalho educativo é sempre singular e contextual, em consequência da própria natureza da atuação profissional do professor, caracterizada como um conjunto de relações e circunstâncias complexas, diversificadas, conflituosas, que demandariam ações e soluções imediatas e específicas ao contexto.

Para responder a esses desafios, o documento propõe que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais, assim como pela utilização dos conhecimentos adquiridos para a resolução de situações-problema e para a tomada de decisão rápida em função do contexto. Em outras palavras, a formação de professores deve orientar-se para um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imedaticidade do cotidiano escolar.

Esse saber-fazer deve ser pautado pelo **conhecimento profissional**, ou conjunto de saberes que habilitam o indivíduo ao exercício da profissão. Deve ser construído pelo professor na formação inicial e ampliado nas ações de formação continuada, sendo definido pelos Referenciais como

[...] um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. *Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta.* Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável. (BRASIL, 1998, p. 85, grifo nosso)

Segundo os RFP (1998), esse conjunto de saberes teóricos e experienciais, ainda se organizariam em torno de cinco âmbitos, intimamente relacionados:

- conhecimento sobre crianças, jovens e adultos,
- conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação,
- conhecimento geral e profissional,
- conhecimento pedagógico,
- conhecimento experiencial, contextualizado em situações educacionais.

Conforme o documento, esses âmbitos estão intimamente relacionados e devem ser garantidos na formação dos professores como condição para a qualidade de seu trabalho pedagógico.

Em decorrência da concepção de conhecimento profissional e da realidade educativa concebidos pelo documento, é proposto um modelo de formação que tomaria o desenvolvimento de competências profissionais como princípio; e como eixos articuladores do processo formativo a reflexão sobre a prática ou prática reflexiva e o desenvolvimento profissional permanente.

De acordo com os Referenciais, ser um professor profissional exigiria o compromisso com os resultados de seu trabalho e com o próprio processo de formação, além de “um estilo próprio e envolvimento pessoal” para dar conta das funções que lhes são atribuídas na contemporaneidade. Essas funções ampliam, para além da docência, o leque de tarefas e responsabilidades que devem ser assumidas pelo professor, como:

- participar da elaboração do projeto educativo da escola e do conselho escolar;
- zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social;
- criar situações de aprendizagem para todos os alunos;
- conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando

- o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento;
- gerir os trabalhos de classe;
 - propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;
 - participar da comunidade profissional. (BRASIL, 1998, p. 81)

Conforme o documento, essas novas funções devem ser tomadas como ponto de partida e de chegada para a definição das competências necessárias ao exercício profissional. Nesse sentido, a formação de professores é construída em torno da reflexão sobre uma prática polivalente e flexível que se constitui, simultaneamente, em origem do conhecimento e do aprendizado, bem como em espaço de aplicação, com vistas à vinculação entre o saber e o fazer e a qualidade do desempenho profissional do professor.

O documento afirma que as competências elencadas em seu interior configuram-se como objetivos que devem orientar as decisões a respeito da eleição de conteúdos, metodologia, avaliação, organização curricular e institucional. Além disso, trazem para o campo da formação de professores uma determinada concepção de **competência profissional**, entendida como

[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes teóricos, mas não apenas teóricos, refere-se à atuação em situações complexas (BRASIL, 1998, p. 61).

Assim sendo, as competências configuram-se, como pontos de convergência entre as necessidades do contexto do trabalho educativo e as características pessoais do professor.

À semelhança das proposições em torno da formação do trabalhador em geral na

educação básica, essas competências devem ser identificadas nas situações de trabalho e apresentadas como características a serem incorporadas pelos professores em processos formativos, inicial e continuado, com vistas a um bom desempenho profissional. Devem, ainda, ser desenvolvidas progressivamente, cabendo às instituições formadoras organizá-las e avaliá-las considerando características particulares e subjetivas dos docentes, sem perder de vista a realidade em que atuarão.

A seguir, apresentamos o elenco das competências básicas a serem consideradas nos cursos de formação docente:

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos.
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa.
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.
- Gerir a classe e a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos.
- Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão.
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade.
- Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las.
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular.
- Analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos.
- Fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

- Atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida.
- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas.
- Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos.
- Analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações.
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.
- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula.
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola.
- Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional.
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente.
- Participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.
- Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional. (BRASIL, 1998, p. 82-84)

Além dessas competências, outro determinante da qualidade do trabalho educativo é apontado no documento oficial sobre formação docente. Os Referenciais identificam uma **dimensão tácita** no trabalho do professor, para a qual seria necessário conhecimento teórico, instrumental e experiencial para “improvisar com o máximo de qualidade, em situações singulares” (Brasil, 1998, p. 59).

Tal dimensão é denominada *habitus*, isto é:

[...] uma forma de proceder pouco consciente que possibilita reagir de forma imediata às questões do cotidiano escolar. Essa idéia de *habitus* expressa um tipo de “criação informada”, improvisação inteligente, semelhante ao que se costuma chamar “jogo de cintura”. (BRASIL, 1998, p. 59)

Cumpramos ressaltar que a categoria de *habitus* adotada pelos RFP fundamenta-se na obra de Philippe Perrenoud (1993) que o define como parte dos esquemas de improvisação regulada que escapam ao controle racional e à escolha deliberada do professor em sua prática cotidiana. Seria, portanto, um

[...] sistema de esquemas de percepção e de acção que não está total e constantemente sob o controlo da consciência. *Tendo em consideração a urgência e o carácter inconfessável ou impensável da prática, o professor realiza coisas que desconhece ou que prefere não ver.* (PERRENOUD, 1993, p. 21, grifo nosso.)

Não podemos deixar de observar as semelhanças existentes entre as características que definem a atividade docente nos RFP, assim como na teoria que lhes dá sustentação, e aquelas que definem a atividade do trabalhador em geral no modo de produção flexível, especialmente no que se refere à importância dos saberes tácitos para uma atuação eficiente.

Destacamos no segundo capítulo que o próprio conceito de competência se aproxima dos saberes tácitos, considerados como síntese de conhecimentos fundados na experiência de trabalho que, por se encontrarem atrelados a práticas cotidianas e rotineiras, não podem ser sistematizados em termos lógicos por aquele que o detém, apresentando-se como elementos implícitos e inconscientes de suas ações, dependentes

de modelos mentais individuais (LINS, 2003).

Nesse sentido, os teóricos defensores da valorização do conhecimento tácito na formação do trabalhador em geral, são unânimes ao afirmar que conhecemos muito mais do que supomos saber ou sejamos capazes de comunicar (LINS, 2003; SAIANI, 2003; SHÖN, 2000; STEWERT, 1998; NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Essa também é a posição defendida por Perrenoud (1993), ao definir o conceito de *habitus* que caracteriza a constituição dos saberes profissionais do professor de novo perfil, adotado pelos RFP (1998) e reafirmado nas DCN, Parecer n. 09/2001 para a formação de professores, como veremos mais adiante.

Para o autor, o que determina boa parte das práticas pedagógicas são as ações irracionais, inconscientes, espontâneas e improvisadas que pertencem ao **ser** do professor. Seriam justamente essas as ações eficientes que “otimizariam” o ensino e garantiriam a qualidade da educação (PERRENOUD, 1993, p. 22-23).

Assim como na formação do trabalhador em geral, a valorização do conhecimento tácito para a atuação eficiente do professor envolve mudanças de atitudes e adaptação às constantes demandas solicitadas pelo contexto social (sociedade do conhecimento) e pelo próprio contexto escolar, caracterizado como dinâmico e mutável, cujos problemas cotidianos precisam ser resolvidos com criatividade e boa gestão de recursos.

Com relação à formação, essa valorização repercutiria ainda na própria prática educativa, pois passando por experiências semelhantes às dos futuros alunos, seria mais fácil ao professor oferecer situações didáticas eficientes no atendimento da formação do trabalhador de novo perfil.

A essencialidade da valorização do conhecimento tácito na formação e atividade docente encontra-se, portanto, atrelada ao sucesso da própria proposta de formação humana, no contexto das novas formas de regulação da política educacional brasileira.

É nesse sentido que os RFP (1998) observam que o êxito profissional do professor depende de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e de resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa. Tal interação dependeria dos conhecimentos experienciais, elaborados a partir da prática profissional para a qual é fundamental o *saber-fazer* e o *saber-ser*. Ambos permitiriam ao professor tomar decisões, adotar atitudes e procedimentos adequados a cada circunstância adversa. Por esse motivo, deveriam ser valorizados nos processos formativos como ponto de partida para a seleção, inclusive, dos conteúdos de natureza teórica que ainda podem ser considerados pertinentes à formação profissional do professor.

Cumpra ainda ressaltar que formar o professor por competências, considerando todas as orientações teóricas dessa opção, implica na adoção de uma proposta que caracteriza-se pela defesa da “mínima apropriação do conhecimento científico” (EDIT, 2009), justificado pela própria noção de *habitus*.

Como também já destacamos no segundo capítulo desse trabalho, Perrenoud (2005) adverte para a necessidade de redução dos conteúdos científicos em pelo menos dois terços para dar lugar ao ensino de competências. Para responder a essa orientação, os RFP (BRASIL, 1998), assim como as DCN (BRASIL, 2002) propõem que formação profissional docente, considere as diferentes dimensões necessárias ao desenvolvimento de uma prática eficiente: procedimental (saber fazer); atitudinal (valores e atitudes pertinentes à atuação profissional) e, finalmente conceitual (teorias informações e conceitos).

O princípio metodológico que permitiria a inserção eficiente desses aspectos na formação e atuação docente seria a **formação reflexiva**.

O documento considera que a epistemologia da prática deve ser incorporada à formação de professores de modo a potencializar a ação e a reflexão, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora. Nesse sentido, admite a existência de um *conhecimento prático*, de um tipo de fazer que se mostra nas ações cotidianas do professor; e de uma *reflexão na ação*, verificável nas atitudes imediatas, cuja capacidade interpretativa permitiria tomar decisões rápidas e adequadas ao contexto. Tal posicionamento reforça a valorização dos atributos pessoais do professor, assim como o comprometimento com os resultados de seu trabalho (BRASIL, 1998, p. 58).

Fundamentado nas produções teóricas de Schön (2000), Nóvoa (1995a, 1995b), Alarcão (1996) e Perrenoud (1993) o documento destaca os três níveis de conhecimento envolvidos na atuação pedagógica do professor: *conhecimento na ação*, *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação*. Nesse contexto, a prática reflexiva deveria configurar-se como uma atitude cotidiana do professor em busca da compreensão da realidade educativa e da própria prática.

Cumprе assinalar que a prática reflexiva é considerada pelos Referenciais sob duas dimensões:

- como um importante instrumento, recurso ou procedimento metodológico (ao lado da resolução de problemas) para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos do conhecimento profissional (teórico, experiencial e pedagógico);
- como uma competência, também designada como atividade intelectual, a ser aprendida pelos professores no exercício próprio de suas funções.

Nesse sentido, os Referenciais ressaltam a importância da construção de competências para a (re)construção da dimensão profissional e da identidade do professor.

Tanto a reflexão sobre a ação quanto as competências demandariam, segundo o documento, a compreensão da formação docente como um processo contínuo. Tendo em vista as constantes mudanças econômicas, políticas e sociais consideradas em âmbito global, o documento adverte para a necessidade de atualização constante das competências ou, pelo menos, sempre que o contexto educativo o exigir (mediante as demandas sociais por educação e formação humana). Nesse sentido, os Referenciais introduzem uma concepção de formação docente pautada no desenvolvimento profissional permanente.

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63)

A citação aponta para o caráter de continuidade e permanência da formação do professor que, como qualquer outro profissional da sociedade contemporânea, deveria ter clareza sobre a obsolescência dos saberes em uma realidade em constante mudança.

Nesse sentido, a formação inicial é considerada importante e insubstituível na formação do professor. Entretanto, como meio para a elevação do nível e da transformação de competências, especialmente dos professores que se encontram em exercício, a formação inicial não seria suficiente e apresentaria limites.

Assim sendo, o documento atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade de formar o caráter de prontidão ou a disponibilidade para aprender

sempre. O “aprender a aprender” é apresentado pelo documento como uma característica do “ser profissional”.

À formação continuada cabe a responsabilidade pela atualização e aprofundamento das competências e das temáticas educacionais necessárias à atuação docente, mediante as demandas sempre flutuantes do mundo em constante mudança. Essa atualização deve apoiar-se na reflexão sobre a prática e promover um processo constante de auto-avaliação como orientador da construção contínua de competências profissionais.

Compreendida pelo documento como parte integrante do exercício profissional do professor, a formação continuada deve ser orientada pelos mesmos objetivos gerais, perspectivas e conhecimentos da formação inicial, compondo um sistema integrado de desenvolvimento profissional permanente, cuja organização deve ficar a cargo de instituições formadoras. Visando atender às necessidades formativas dos professores no contexto de suas práticas, o documento determina que a formação continuada deva ocorrer:

- na própria escola, por meio da reflexão compartilhada, do trabalho em equipe, da tomada de decisão, da criação de grupos de estudo, da supervisão e orientação pedagógica, da assessoria de profissionais especialmente contratados para esse fim;
- em cursos e programas de formação, palestras, seminários e intercâmbios que favoreçam a ampliação do universo cultural do professor, a atualização e, especialmente, a troca de experiências.

Na tentativa de garantir a articulação entre o trabalho da instituição formadora e o trabalho das escolas, na formação inicial e continuada de professores, o documento

apresenta a figura do **professor formador**. Esse “profissional”, que deve ser um professor experiente⁴⁰, tem papéis distintos nos dois momentos da formação docente.

Na formação inicial, o professor formador deverá receber o estagiário em sua turma e com ele discutir suas ações, posições, perspectivas e dificuldades, além de orientar de forma compartilhada, o projeto de trabalho do estagiário. Essa perspectiva pauta-se na concepção de que a “competência profissional se desenvolve em grande medida na interação com profissionais experientes que dialogam sobre a complexidade do trabalho que realizam” (BRASIL, 1998, p. 66). Nesse sentido, o documento considera essencial que sejam criadas as possibilidades para que os professores experientes da educação básica assumam atividades de formação sem abandonar a função de regência de classe.

Cabe observar que uma das estratégias de atendimento a essa perspectiva de formação do educador, se concretiza com a criação do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) que oferece bolsas a alunos de cursos de licenciatura que se proponham a desenvolver, juntamente com o professor da instituição formadora, um projeto de estágio em escolas públicas sob a tutoria do professor regente de classe. O programa apresenta como objetivo, para além da formação e da articulação entre universidade e escolas municipais e estaduais com índice abaixo da média do IDEB⁴¹, a antecipação do vínculo entre os futuros professores e as escolas públicas.

Na formação continuada, a figura do professor formador surge como um

⁴⁰De acordo com os RFP, um professor é considerado experiente quando construiu um “repertório de procedimentos e atitudes que contribua para a tomada de decisões no dia-a-dia e de apropriar-se de instrumentos que facilitem o domínio da tarefa educativa, isto é, depois que tiver desenvolvido e consolidado algumas competências práticas básicas e essenciais para o domínio da situação educacional e para continuar se desenvolvendo como profissional” (BRASIL, 1998, p. 73).

⁴¹ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007. Tem como objetivo medir a qualidade da educação oferecida em cada escola e rede de ensino. É calculado com base em taxas de aprovação e no desempenho de estudantes em avaliações do Inep. Atualmente, a média nacional é de 4,4.

parceiro experiente que orienta os processos de atualização das questões relevantes às dificuldades, aos desafios e aos projetos nos quais as escolas e sistemas de ensino se encontrem envolvidos. Tal orientação possibilitaria um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, mediante a orientação da instituição formadora.

O professor formador configura, pois, como o elo entre os processos formativos planejados pelas instituições formadoras e a incorporação do conteúdo desses processos pelos professores, especialmente no cotidiano da prática que se efetiva no contexto escolar, sem perder de vista os fundamentos teóricos aqui destacados.

As orientações dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), apontam para o alinhamento com as prescrições dos organismos internacionais, apropriando-se dos mesmos conceitos, conteúdos e orientações metodológicas sugeridas por esses organismos para a formação dos professores, reduzindo o trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórico-científica.

3.1.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002), destina-se à regulamentação dos cursos em nível superior: licenciatura, graduação plena. Toma como fundamento, dentre outros documentos oficiais, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) e o Parecer do CNE nº. 09/2001, no qual se encontram explicitados os

fundamentos teóricos e epistemológicos das Diretrizes. Por esse motivo, nos deteremos ao Parecer nº. 09/2001 no desenvolvimento de nossa análise.

O documento apresenta a proposta para as Diretrizes como síntese de “[...] um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas” (BRASIL, 2002, p. 06), para o qual teriam contribuído o pensamento acadêmico, a avaliação de políticas públicas em educação, experiências inovadoras de algumas ISE e movimentos sociais.

Tendo como um de seus objetivos “sintonizar” a formação docente com as demandas da formação em geral, o documento chama a atenção para o processo de “ressignificação” da Educação Básica ocorrida ao longo da década de 1990, fundamentada na “revisão conceitual” das iniciativas de gestão e organização pedagógica, ocorridas no mesmo período. Nesse sentido, discute as competências e áreas de desenvolvimento profissional necessárias à formação do professor de novo perfil, mais adequado às exigências da sociedade contemporânea.

O Parecer nº. 09/2001 (BRASIL, 2002) propõe-se a enfrentar algumas questões históricas que perpassam a discussão sobre a qualidade da formação e da prática docentes. Dentre elas destacamos o que o documento conceitua como “tratamento inadequado dos conteúdos” que implicaria, em última instância, na dissociação teoria e prática.

Para superar essa dissociação, o documento defende que a formação do professor tenha como orientação “nuclear” uma determinada concepção de competência que permita ao profissional da educação mobilizar os conhecimentos construídos com o propósito de transformá-los em ação.

Desse modo, a construção de competências deve perpassar os conteúdos e a

abordagem metodológica de modo a organizar um percurso de aprendizagem que articule teoria e prática, por meio da capacidade de

[...] mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BRASIL, 2002, p. 30)

O sucesso dessa articulação dependeria, segundo o documento, da existência de uma determinada coerência entre a formação oferecida ao professor e a prática que dele se espera como profissional da educação, considerando que seu aprendizado deverá ocorrer em ambiente similar àquele em que irá atuar. Nesse contexto

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível. (BRASIL, 2002, p. 35).

Para descrever um dos aspectos da profissão e da prática do professor envolvidos em processo formativo com essa característica, o Parecer faz uso do conceito de **simetria invertida**

[...] que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. (BRASIL, 2002, p. 30)

Decorre dessa concepção, a valorização da experiência escolar, para a construção da identidade profissional do futuro professor e de seu comprometimento pessoal com as atividades implicadas na prática educativa a partir de processos formativos, modelos didáticos, atividades e modos de organização escolar que possam ser concretizados em suas próprias práticas (BRASIL, 2002, p. 30-31).

Nesse sentido, o documento, volta a considerar que a qualidade da educação básica depende da reprodução com o futuro docente de experiências semelhantes a da formação de alunos nessa etapa da escolarização, ressaltando que “Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos” (BRASIL, 2002, p. 31).

Temos aqui a reafirmação de propostas e orientações teórico-metodológicas para a formação do professor semelhantes às que deverá desenvolver como educador.

Como pudemos observar no segundo capítulo, as experiências escolares preconizadas para a educação básica, privilegiam o desenvolvimento de competências por meio da construção de conhecimentos que permitam ao indivíduo adaptar-se a uma realidade sintetizada pelas demandas do mundo trabalho – produção flexível. Nesse contexto, insere-se o lema o “aprender a aprender” que, como evidenciado por Duarte (2003a), toma como concepção de aprendizagem o construtivismo, a pedagogia das competências e a epistemologia da prática. Essas teorias compartilham o mesmo universo ideológico e oferecem os alicerces metodológicos que satisfazem a perspectiva de formação humana requerida pelo capital.

Seriam essas as mesmas experiências educacionais e os mesmos pressupostos teóricos considerados para a formação do professor, pois, como ressalva o Parecer

09/2001 (BRASIL, 2002), experienciar processos educativos semelhantes ao que deverá promover, é condição para o desenvolvimento da competência profissional docente.

Para tanto, o Parecer orienta que a formação de professores

[...] seja pautada por experiências desafiadoras, provocadas por “situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem” (BRASIL, 2002, p. 32).

Considerado que a prática docente é o campo de situações adversas em que grande parte da formação do professor é mediada pela contingência da prática escolar cotidiana, o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2002) orienta que também o ensino da pesquisa nos cursos de licenciatura tome como foco principal a própria prática docente e os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares, respeitadas, evidentemente, as fundamentações teóricas e epistemológicas oficiais.

Vale ressaltar que uma das iniciativas mais recentes do governo federal para garantir tal perspectiva de pesquisa, assim como uma formação mais aproximada do perfil do novo perfil de professores, incide na introdução de cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir de sua lei de criação n. 11.892/2008. Essas instituições, segundo a lei, deverão ofertar, preferencialmente, cursos de formação de professores nas áreas de ciência e matemática e formação pedagógica para docentes da área técnica, estimulando a pesquisa aplicada para todos os níveis e modalidades de ensino.

No que se refere à definição de competências e das atividades que caracterizam a atuação profissional do professor, o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2002) reproduz as já

listadas pelos Referenciais para a Formação de Professores, reforçando sua importância para a orientação de processos formativos, inicial e continuado, tendo em vista garantir a qualidade dos mesmos e da prática educativa.

Nessa perspectiva, a pretendida “articulação” teoria e prática se dá pela subsunção da teoria à prática, atribuindo caráter instrumental à primeira. A ação e a competência são consideradas categorias fundantes dos processos formativos, em torno dos quais, são definidos os objetivos, os conteúdos, as concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente. As DCN (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002) expressam essas proposições em seus artigos, regulamentando o perfil profissional do professor esvaziado de conteúdo, bem como sua limitação à contingência da prática.

3.2. Compreendendo os fundamentos teóricos da reforma.

Para melhor compreender a proposta de formação docente priorizada pelos documentos oficiais, recorreremos aos autores de referência, buscando esclarecer os pontos destacados em nossa hipótese inicial: a de que a constituição e institucionalização do novo modelo de profissionalização do professor atende às expectativas de nova proposta de regulação das políticas educacionais orientada pelas amplas reformas empreendidas no contexto brasileiro desde o início dos anos 1990.

De acordo com Nóvoa (1995a), os processos formativos devem promover o desenvolvimento profissional do professor a partir de práticas coletivas nas quais as experiências profissionais possam ser compartilhadas, contribuindo para a emancipação e a consolidação da profissão, considerada autônoma na produção de saberes e de valores.

Nesse sentido, o autor alerta sobre o modelo de formação que melhor atenderia a essa perspectiva

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de *professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas*. (NÓVOA, 1995a, p. 27, grifo nosso)

Para Nóvoa (1995a), portanto, o modelo ideal de formação de professores deve fundamentar-se na prática reflexiva ou, como alguns pesquisadores preferem chamar, no modelo da racionalidade prática que se opõe ao modelo da racionalidade técnica ou instrumental.

Conforme o autor, para desenvolver uma prática reflexiva é necessário diversificar os modelos e as práticas de formação, a fim de instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995a, p. 28)

É nesse sentido que o teórico considera que a formação docente deve priorizar paradigmas que promovam a preparação de professores reflexivos. Esses paradigmas, por valorizarem os saberes e as práticas construídas pelos próprios professores em suas atividades profissionais, poderiam dar conta da complexidade, incerteza e singularidade que caracterizariam o contexto escolar. Em outras palavras, a prática reflexiva permitiria uma nova compreensão sobre a formação e a atuação do professor no

contexto da atividade profissional, tornando-a mais flexível e permeável em relação às mudanças e à experimentação de novas teorias e propostas.

Os programas de formação não devem, portanto, trazer respostas diretas para a prática docente, mas possibilidades de reflexão que conduzam os professores à respostas adequadas aos problemas que se colocam objetivamente à implementação das reformas.

Assim sendo, é possível compreender como esse discurso concebe o papel do professor no processo de implantação das reformas educacionais: a de um sujeito que participaria de maneira ativa e reflexiva na elaboração dos saberes necessários à sua validação efetiva na educação escolar, assim como na resolução de problemas surgidos nas imprevisíveis situações do cotidiano.

Como nesse contexto o trabalho educativo, guarda identidade com as atividades dos trabalhadores em geral, submetidos à lógica da produção flexível, a valorização de sua prática, de seu saber fazer, de seu conhecimento tácito, tem o mesmo sentido daquela: baseado em experiências de trabalho bem-sucedidas, são essenciais à implementação das novas propostas de educação, no contexto escolar.

Sendo assim, esse novo professor é apresentado como um protagonista das reformas quando, na realidade, seu papel parece limitar-se ao da resolução dos problemas cotidianos que possam oferecer obstáculo ao sucesso da nova forma de regulação das políticas educacionais e de formação humana, contribuindo também para a criação de conhecimentos que viabilizem a realização efetiva dos projetos oficiais.

Para que ocorra esse processo é preciso que o professor incorpore o ideário subjacente às reformas. Tal incorporação, supostamente, promoveria além do engajamento profissional (responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional), uma autonomia contextualizada da prática educativa.

Os professores, como profissionais da educação, passam, nesse discurso, à condição de profissionais autônomos, cuja participação, opinião e ação encontram-se reguladas pela agenda das políticas educacionais neoliberais.

No caso da reforma brasileira, os Referenciais e Diretrizes para a Formação de Professores apontam os caminhos ideais a serem trilhados nesse sentido, definindo, a partir da apropriação das contribuições das pesquisas educacionais acerca dos saberes e das práticas docentes, o que é ser um professor profissional e como (con)formá-lo.

3.2.1 A epistemologia da prática e a pedagogia das competências: a questão do conhecimento profissional e a centralidade do conhecimento tácito na formação docente.

A questão da formação reflexiva vem sendo defendida e explicada por muitos pesquisadores que têm se dedicado, no campo das ciências da educação, da didática e do currículo, ao estudo dos saberes docentes e sua formação. Do ponto de vista epistemológico, afirma-se a necessidade de conhecer como os profissionais professores constroem seus saberes em suas práticas cotidianas, atribuindo aos saberes construídos *na e pela* prática uma conotação superior no processo formativo em detrimento do conhecimento teórico, científico e acadêmico.

Segundo Borges e Tardif, em apresentação ao dossiê temático sobre os saberes docentes, que reuniu artigos de vários pesquisadores na revista *Educação & Sociedade* (2001), a pesquisa sobre os saberes dos professores tem se apresentado efetivamente de forma dominante na literatura produzida nos países norte-americanos, anglo-saxônicos e europeus, tendo se intensificado no Brasil nos últimos anos em decorrência

principalmente de dois fatores:

1. a influência do movimento de profissionalização do ensino, desenvolvido nos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990, que considera necessária a pesquisa sobre o repertório de saberes que possam configurar os conhecimentos profissionais para o exercício da atividade de ensino, garantindo a legitimidade da ação do professor como profissional *expert* da educação;
2. a entrada desse movimento de profissionalização nas reformas políticas ocorridas a partir da década de 1990, por meio da inserção da prática como componente na organização curricular da formação inicial e continuada de professores.

Ainda segundo os autores, a prática profissional é vista como um lugar original de formação e de produção de saberes e de competências, o que justificaria a ênfase na valorização dos conhecimentos experienciais em processos formativos. Como decorrência, a reforma educacional propõe uma mudança significativa no modelo vigente de formação de professores:

[...] mais que conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação de professores. (BORGES e TARDIF, 2001, p. 16)

Em 1995, Therrien chamava a atenção para a necessária valorização dos saberes da experiência para o que considerava uma superação da dissociação entre formação e prática cotidiana, tanto no que se refere às pesquisas, quanto para a implementação de políticas de formação docente.

Segundo o autor, os saberes da prática são constantemente transformados pelos professores, passando a integrar suas identidades e a se constituírem em elementos fundamentais nas decisões pedagógicas, o que os caracterizariam como saberes originais.

Posicionamento semelhante frente à questão da necessária valorização dos saberes dos professores também foi defendido por Fiorentini, Souza e Melo (1998) ao constatarem que:

Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas [...], seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. (p. 314)

O fenômeno da valorização da prática na formação de professores é associado por pesquisadores, como Alarcão (1996), Abrahão (2000), Pereira (2000), Imbernón (2001), Therrien (2001), Borges e Tardif (2001), Mizukami (2002) entre outros, ao evento da complexidade das relações sociais, políticas econômicas e culturais que caracterizariam a sociedade do século XXI, marcada pela competitividade e pela produção e divulgação de novos conhecimentos de forma acelerada e vertiginosa.

Nesse contexto, “a concepção de conhecimento científico nocional e imutável como substrato para a educação” teria sido superada por uma perspectiva mais complexa de base interacionista, que responsabilizaria os próprios sujeitos pela construção de conhecimentos em situações de interação com um ambiente plural (MIZUKAMI, 2002, p. 11).

Essa visão obriga superar a concepção de saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe), para aderir a uma perspectiva mais complexa, a da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. Essa perspectiva amplia e re-significa a concepção do saber escolar [...], colocando-o em diálogo com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem. (MIZUKAMI, 2002, p. 12)

Assim sendo, os “conhecimentos eruditos” e “valorizados pela humanidade” – desqualificados sob a justificativa de caracterização de “um saber de classe” –, não seriam capazes de responder aos desafios colocados pela nova configuração da educação “de caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário” (IMBERNÓN, 2001, p. 07). Tais desafios exigiriam um modelo de formação docente cuja concepção superasse o modelo da “racionalidade técnica”, compreendida como o domínio dos conteúdos e de suas técnicas de transmissão.

Trata-se, então, “de considerar a chamada *racionalidade prática* como mais capaz de fazer frente à situação assim caracterizada” (MIZUKAMI, 2002, p. 12, grifo nosso), em uma concepção de formação compreendida como contínua e que exige o desenvolvimento de uma “prática reflexiva” competente.

As bases dessa nova concepção têm sido atribuídas às idéias inicialmente defendidas por Donald Schön (1983; 1987, 1995, 2000), pesquisador para quem Nóvoa (1995a) chama a atenção, colocando-o como “referência obrigatória” nos estudos sobre formação docente.

De acordo com Campos e Pessoa (1998), Donald Schön teria desenvolvido seus primeiros estudos sobre formação profissional no campo da arquitetura, por solicitação do Massachusetts Institute of Technology/EUA, no início dos anos 1970. Fundamentado na teoria da indagação de Dewey, o autor desenvolveu argumentos a favor de uma *nova*

epistemologia da prática em contraposição à racionalidade técnica, fundamento epistemológico da pesquisa universitária por ele criticada.

No início da década de 1990, as reflexões de Schön começaram a ser discutidas no meio acadêmico como contribuição para a formação de professores, primeiro nos Estados Unidos e na Europa, mais tarde no Brasil.

O conceito de prática reflexiva em Donald Schön (2000, 1995) se desdobra em três outros:

- **conhecer-na-ação**: embora apresente noções de saberes escolares, trata-se de um conhecimento de caráter mais rotineiro, intuitivo e experimental que permitiria uma primeira incursão sobre a realidade por meio de ações espontâneas e de habilidades próprias do sujeito, ou constituídas em experiências passadas;
- **reflexão-na-ação**: realizada pelo sujeito a partir das situações de incerteza que se apresentariam à prática profissional e para as quais não existiriam respostas imediatas;
- **reflexão sobre a-reflexão-na-ação**: realizada em momento posterior à ação que permitiria a análise da situação vivenciada com vistas à (re)orientação da prática.

Com base nesse conceito de reflexão, Schön defende uma **epistemologia da prática**, pautada na construção de conhecimentos a partir de um saber-fazer fazendo, por meio de um sistema tutorado no qual o indivíduo em formação poderia “aprender a prática de um prático praticando” (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 194).

Essa assepsia teórica realizada na formação profissional pode ser melhor compreendida se considerarmos que para autor, o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a-reflexão-na-ação estão pautados num conhecimento sobre a

prática profissional. Portanto, reúne, além da subjetividade empreendida pelo sujeito que pratica a ação, toda a complexidade do real na qual a prática efetivamente se dá o que possibilitaria a construção de soluções para cada problema numa realidade situada.

A reflexão sobre a reflexão-na-ação tornaria possível a verificação da validade das soluções construídas em uma dimensão igualmente prática, uma vez que “refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1995, p. 83, grifo do original).

Para Pérez-Gómez (1995, p. 105), o momento mais importante do processo reflexivo é o da reflexão sobre a reflexão-na-ação, pois “o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise da compreensão e da reconstrução da sua prática”. Esses instrumentos e essas estratégias estariam, por sua vez, fundamentados em teorias próprias, em convicções pessoais e inseridos no contexto específico de atuação profissional, permitindo finalmente a verbalização e a descrição do conhecimento construído.

É necessário frisar que, para Schön (2000), a diferença entre o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação pode ser sutil, e ambos dispensam a explicação verbalizada ou a descrição sistemática do pensamento desencadeado pela ação, justamente por se tratarem de conhecimentos tácitos e pautados no cotidiano, na repetição das ações espontâneas e muitas vezes inconscientes, para o qual nem sempre se tem condições de realizar verbalizações acerca do por que das ações praticadas.

Cumprе ressaltar que a semelhança existente entre a **epistemologia da prática** proposta por Donald Schön e o **modelo em espiral** de Nonaka e Takeuchi (1997), discutido no segundo capítulo desse trabalho, não é fruto de coincidência.

Ambos encontram-se fundamentados no conceito de conhecimento tácito de Michael Polanyi e pretendem, ainda que em contextos diversos, apresentarem-se como modelo de formação que possibilitem a utilização do conhecimento tácito tendo em vista sua funcionalidade no âmbito das atividades de trabalho. Além disso, baseiam-se em concepções construtivistas do conhecimento.

De acordo com Saiani (2003), a fundamentação de Donald Schön na obra polanyiana pode ser identificada justamente nos desdobramentos da prática reflexiva, nos quais o conhecimento advindo da experiência são o princípio e, ao mesmo tempo, o objeto de cada uma das etapas reflexivas.

Como adverte Schön (2000), o conhecer-na-ação é, justamente, o terreno do conhecimento tácito, que revelaria as ações inteligentes dos saberes implicados na prática do indivíduo, incapaz de explicitá-la verbalmente.

Conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal. (SCHÖN, 2000, p. 33)

A reflexão-na-ação é o âmbito no qual o conhecimento-na-ação pode ser testado, criticado, questionado em decorrência de situações inesperadas que apontam os limites da “estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação”, sendo em alguma medida consciente, uma vez que pode ser verbalizado (SCHÖN, 2000, p. 33).

Entretanto, essa reflexão ainda ocorre na ação, conduzindo a experimentos imediatos, o que muitas vezes dificulta sua separação do ato de conhecer-na-ação. É a reflexão sobre a reflexão-na-ação que ajudará na adequação das ações do indivíduo no

sentido de torná-lo mais habilidoso e eficiente na consecução das ações que configuram a atividade profissional, tornando-o, assim, mais competente em sua prática.

Se por um lado, a obra de Schön traz a marca do pragmatismo de John Dewey⁴² ao resgatar o conceito de reflexão na obra desse autor, por outro, atualiza o conceito de conhecimento tácito defendido pelo teórico Michael Polanyi, para quem o conhecimento guarda detalhes e pormenores incapazes de serem verbalizados ou mesmo ensinados.

Schön (2000, p. 29) ainda afirma que o conhecimento tácito se revela no **talento artístico profissional**, isto é, um tipo de competência que os profissionais demonstram justamente em situações práticas únicas, marcadas por incertezas e conflitos.

Esse tipo de conhecimento, nas palavras do autor, nem sempre foi valorizado na educação profissional chegando a ser substituído “pelo conhecimento sistemático, de preferência científico”, (SCHÖN, 2000, p. 23).

Nesse ponto, chamamos a atenção para o fato de que a valorização do conhecimento tácito na construção da competência profissional pressupõe a inversão desse quadro, ou seja, a substituição do modelo de formação fundamentado em conhecimentos sistemáticos e científicos, pelo modelo da epistemologia da prática, fundado substancialmente no conhecimento tácito.

Dentro dessa perspectiva, os cursos de formação profissional devem expor os estudantes ao máximo de situação práticas possíveis, ainda que simuladas, para que o conhecer-na-ação, ou o conhecimento tácito, possa ser confrontado e modificado. Acredita-se que com essa medida, possibilita-se a construção de um vasto repertório de

⁴² Sobre a influência da concepção da “ação reflexiva” de Dewey na obra de Donald Schön, ver Alarcão (1996); Campos; Pessoa (1998); EIDT (2009) e SOUZA (2008).

saberes práticos aos futuros profissionais, colaborando para a aquisição do talento artístico profissional.

Dessa breve contextualização, ressalta o fato de que o conhecimento como um dado subjetivo e a desvalorização do saber científico são fortes componentes dessa teoria, com importantes consequências para a formação do professor.

Segundo os RFP (BRASIL, 1998), a reflexão-na-ação tem um papel fundamental na formação e na atividade do professor na medida em que permitiria o confronto de idéias, teorias e crenças que comporiam seu repertório de saberes, com a prática pedagógica cotidiana, isto é, com as situações reais de atuação profissional docente. Esse confronto colocaria em questão os conhecimentos prévios frente às novas situações vivenciadas pelo professor, impulsionando a disposição para uma nova compreensão sobre a realidade e a tomada de decisões afinadas com a intencionalidade da prática educativa, bem como com as reais possibilidades de efetivação dessa prática.

Desse modo, a reflexão-na-ação renderia ao professor não apenas a construção de conhecimentos em decorrência da emergência do contexto, mas também a compreensão efetiva de sua prática no contexto social no qual se desenvolve.

Entretanto, cumpre ressaltar que segundo o mesmo documento, essa reflexão se faz “**sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional** [preconizada pela reflexão filosófica], mas com a riqueza da totalidade do momento” (BRASIL, 1998, p. 60).

Nesse sentido a aprendizagem do professor é vista como fruto de um processo singular de construção de conhecimentos, por meio do qual, confronta seus saberes tácitos, suas experiências prévias e suas representações com as novas informações que se apresentam cotidianamente na própria prática educativa e nos processos de

intervenção formativa (BRASIL, 1998; 2002).

Trata-se, portanto, de uma compreensão sobre a cognição do professor à luz da epistemologia construtivista.

Tanto os RCN quanto as DCN consideram o professor um sujeito ativo e singular na construção de conhecimentos preconizando opções metodológicas que o colocariam como “protagonista” da própria formação, no qual a aprendizagem é vista como um processo subjetivo de adaptação à realidade – promovido pela construção de estruturas cognitivas processadas pelos comportamentos de assimilação e de acomodação.

Conforme Fosnot (1998, p. 30-31, grifo nosso), representante da teoria construtivista radical, “a acomodação é constituída por um comportamento *reflexivo, integrador*, que serve para mudar o nosso próprio eu e explicar o objeto para que funcionemos em relação a ele com equilíbrio”. Sendo assim, a reflexão deve ser compreendida como a força motora da aprendizagem, uma vez que cria os sentidos necessários à organização e à generalização das experiências por meio de representações.

A autora ainda afirma que a reflexão, como um dos princípios gerais da teoria construtivista sobre a aprendizagem, deve servir para repensar a prática educacional. Nesse sentido, “dar tempo para a reflexão através da redação de um diário, da representação em forma “multissimbólica” e/ou da discussão de conexões entre experiências ou estratégias pode facilitar a abstração reflexionante” e a acomodação ao novo (FOSNOT, 1998, p. 46).

Cumpramos ressaltar que os procedimentos de registro por escrito de reflexões e da discussão e troca de experiências, são valorizados pelos documentos oficiais que

orientam a reforma na formação docente sob a justificativa de melhorar a compreensão das novas experiências e informações adquiridas no decorrer dos processos formativos e, assim, possibilitar ao professor a construção de novos conhecimentos.

Entretanto, é necessário ressaltar que esses novos conhecimentos e experiências sobre os quais o professor deve refletir encontram-se limitados ao contingente da prática. São conhecimentos selecionados a partir das competências identificadas como necessárias à prática educativa.

Concluimos esse capítulo afirmando que a epistemologia da prática de Donald Schön (2000), proposta para a formação de professores corresponde, no campo educacional, ao modelo da espiral de Nonaka e Takeuchi (1997), proposto para a formação do trabalhador em geral, no campo da gestão do conhecimento.

Por também representar uma proposta circular de construção do conhecimento, na qual a reflexão não supera a contingência da prática, o desenvolvimento do pensamento dos profissionais professores, restringe-se aos limites do pensamento empírico.

Saiani (2003), embora observe a relevância da obra de Schön para o campo educacional, considera o modelo da espiral do conhecimento como mais eficiente do ponto de vista de um melhor aproveitamento do conhecimento tácito.

Conforme o pesquisador, embora Michael Polanyi não tenha se dedicado a análise da educação escolar de seu tempo, sua preocupação com a produção da ciência, assim como com sua transmissão, permitiriam aproximações sobre o modo como a estrutura escolar deveria organizar-se para favorecer a “aplicação” de um modelo que promova o desenvolvimento do conhecimento pessoal de alunos e professores.

Desse modo, o autor considera que a inclusão da teoria de Polanyi na educação escolar, pela via da espiral do conhecimento, promove esse desenvolvimento sem implicar uma mudança radical em sua estrutura acadêmica, uma vez que as habilidades mais fundamentais desenvolvidas por essa instituição dependem do compartilhamento do conhecimento tácito.

Com base nessas observações, o autor se dedica à apropriação de cada um dos modos de conversão do conhecimento propostos por Nonaka e Takeuchi (1997) na construção do conhecimento organizacional, estabelecendo paralelos com a teoria de Polanyi para exemplificar seu funcionamento no ambiente escolar, na construção do conhecimento próprio à escola e a sala de aula.

Nesse sentido, Saiani (2003, p.130) conclui afirmando a necessidade de mudanças na intenção da escola, para o aproveitamento do conhecimento tácito devendo “desenvolver o conhecimento pessoal de alunos e professores, sem renegar a tradição cultural, mas favorecendo o surgimento, o cultivo e a orientação de projetos pessoais pelos alunos” (SAIANI, 2003, p. 130).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSIÇÕES E CATEGORIAS PARA A SUPERAÇÃO DO ESVAZIAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A pedagogia histórico-crítica, expressão teórica do marxismo no campo da educação compreende o ato educativo como um processo de humanização dos indivíduos sendo, portanto, ato consciente e intencional de produção e reprodução da humanidade histórica e coletivamente construída pelos homens, em cada indivíduo singular. Isso porque, diferentemente dos demais animais, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, o que só é possível por meio do trabalho.

Essa atividade possibilita ao homem se apropriar da natureza e a transformá-la criando os meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas de existência. Trata-se, primeiramente, da produção da própria vida material, o que Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (1998, p. 21) consideraram como o primeiro “fato histórico”. Na medida em que o homem se apropria da natureza para satisfazer suas necessidades, tanto a ação de satisfazê-las quanto o instrumento adquirido para a sua satisfação são geradores de novas necessidades. Tal atividade é considerada pelos autores como o primeiro “ato histórico” (MARX e ENGELS, 1998, p. 22).

Ao se apropriar da natureza para satisfazer suas necessidades, mesmo as mais elementares, o homem nela se objetiva criando uma realidade humana, um mundo humano, o que Saviani (2003) categoriza como o “mundo da cultura”. Em outras palavras, é pela própria atividade de produção e reprodução de sua existência que o

homem humaniza a si mesmo numa relação dinâmica entre apropriação e objetivação na qual se efetiva na produção de instrumentos e objetos, usos e costumes, significações, relações sociais, conhecimentos, linguagem etc. Ao se tornarem constituintes da realidade humana, do “corpo inorgânico” do homem, esses elementos culturais passam a ser, também, objeto de apropriação pelo próprio homem (DUARTE, 1993).

É por esse motivo que podemos afirmar que as características do **gênero humano** não são dadas ao homem, isto é, não lhes são transmitidas pela herança genética, mas resultam das atividades produzidas pelos homens durante seu processo histórico de desenvolvimento. São, portanto, características históricas e sociais.

A categoria de “corpo inorgânico” em Duarte (1993) e de “segunda natureza” em Saviani (2003) correspondem a essas características externas ao corpo biofísico do homem que precisam ser produzidas e reproduzidas como garantia de sobrevivência tanto do indivíduo, como do próprio gênero humano.

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”. (DUARTE, 1993, p. 40)

O gênero humano, compreendido como síntese do desenvolvimento histórico, resultante da dinâmica entre apropriação e objetivação que produz na consciência e na atividade humana, novas necessidades, novas forças produtivas, novas faculdades e capacidades, deve ser apropriado pelo indivíduo como possibilidade de formação e de manifestação do seu ser, de sua essência.

A essência humana é, portanto, externa ao homem que só pode existir como ser singular objetivando-se como gênero, apropriando-se da realidade humana, da história. Dito de outro modo, para existir como ser singular é necessário que cada indivíduo humano se aproprie das objetivações, fruto da atividade das gerações passadas, como possibilidade de desenvolvimento de suas faculdades especificamente humanas em meio às possibilidades e condições históricas que lhes são dadas, materialmente determinadas.

A manifestação do ser do homem pressupõe, portanto, um “processo de construção e de auto-construção em relação às condições exteriores de existência e, por essa razão, as circunstâncias não podem ser pensadas alheias aos homens” (MARTINS, 2004, p. 56).

É nesse sentido que Duarte (1993, p.53) afirma que o indivíduo deve ser compreendido como “síntese de múltiplas relações”, uma vez que é resultado do desenvolvimento do gênero humano, bem como das relações sociais que determinam sua existência, suas possibilidades de objetivação como ser genérico. Desse modo, temos que o processo de formação do indivíduo é em essência um processo educativo.

O fato de o gênero humano ser externo ao homem impõe a necessidade da apropriação da cultura humana para que o indivíduo possa objetivar sua própria existência. Essa necessidade surge a partir do momento em que o homem se destaca da natureza e se sobrepõe a ela transformando-a para poder existir.

É por meio da própria relação com a natureza, na criação de uma realidade essencialmente humana, que o homem passa a se educar. Inicialmente, o processo educativo ocorria no próprio ato de viver, isto é, os homens se educavam, e educavam

as novas gerações, no próprio processo de apropriação da natureza, produzindo e se apropriando de forma coletiva das objetivações humanas resultantes do trabalho.

Saviani (1994) observa que, com a fixação do homem na terra, o principal meio de produção, ocorreu o surgimento da propriedade privada e com ela a divisão dos homens em classes antagônicas, com interesses inconciliáveis: de um lado, aqueles que possuíam a terra, cuja condição de proprietários lhes garantia a sobrevivência sem que precisassem trabalhar, e de outro, aqueles que não possuíam a terra, cuja condição de não-proprietários lhes obrigava a trabalhar, tanto para garantir a sua sobrevivência, quanto à dos proprietários a quem se encontravam submetidos.

Num primeiro momento, a organização da sociedade de classes se estabeleceu sobre relações sociais e de produção do “tipo natural”: de forma estratificada e hereditária, baseada em laços consangüíneos, tendo a terra como principal meio de produção e utilizando o trabalho servil e a agricultura como forma econômica dominante. Essas são características da Antigüidade, na forma de relação entre homens livres e escravos; e da Idade Média, no modo de produção feudal, cuja relação social de produção se dava entre senhores e servos.

Conforme Saviani (1994, p. 153), é com o advento da sociedade de classes que surge um tipo de educação diferenciado, no qual se encontra a origem da própria escola. Essa educação tinha como finalidade oferecer aos homens que não precisavam trabalhar para sua sobrevivência, a possibilidade de ocupar o tempo ocioso de sua existência de forma digna e nobre, por meio de uma educação contraposta àquela que continuava a existir entre os trabalhadores, a partir das próprias atividades de trabalho. Na Idade Média, por exemplo, a educação da classe dominante se dava nas escolas paroquiais, catedralícias ou monacais, que buscavam preencher o tempo livre dessa classe com

atividades consideradas dignas e nobres, fossem elas dirigidas à guerra ou a fins aristocráticos.

É por esse motivo que Saviani (1994) afirma que a educação escolar concebida nesse período era ainda secundária em relação à produção da existência humana, uma vez que era exclusividade daqueles que não precisavam trabalhar. Orientava-se a atividades contrapostas ao trabalho considerado indigno, já que se tratava de uma atividade destinada aos servos.

A forma principal de educação ainda era aquela determinada pelo trabalho, que não requeria o domínio da escrita, mas da transmissão oral e do agir humano diretamente sobre a natureza, ocorrendo de modo determinante no campo e nas corporações de ofícios, responsáveis pela produção artesanal dos instrumentos necessários ao trabalho agrícola.

O processo educativo como forma institucionalizada de formação configura-se na história humana como um fenômeno da modernidade, resultante da necessidade de uma formação generalizada gerada pela organização social capitalista, cujo modo de produção baseia-se na indústria e na cidade (SAVINI, 1991).

De acordo com Saviani (1991), o advento da sociedade moderna, da sociedade capitalista, ao deslocar o eixo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, transformou o saber em meio de produção deslocando o eixo do processo cultural, até então pautado no saber espontâneo e assistemático, para o saber científico, metódico e sistemático.

Todo o desenvolvimento científico da Época Moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios dos homens,

transformar os conhecimentos em meio de produção material. A indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo. Se se trata de uma sociedade baseada na indústria, se a cidade é algo construído, artificial, não mais algo natural, isto vai implicar que esta sociedade organizada à base do direito positivo também vai trazer consigo a necessidade de generalização da escrita. (SAVIANI, 1994, p. 156)

Desse modo, as características da linguagem escrita passaram a ser incorporadas à própria estrutura organizacional dessa nova sociedade, devido à exigência do registro escrito posta, por um lado, pelo direito positivo estabelecido formalmente e por convenção contratual, fundamentado na ideologia liberal (segundo a qual os homens são iguais e têm liberdade para dispor de suas propriedades, sejam elas os meios de produção, no caso dos burgueses, ou a força de trabalho, no caso do trabalhador) e, de outro, pelo saber científico convertido em potência material, isto é, em meio de produção.

Nesse contexto, a escola passa a ser constituída como instrumento principal para viabilizar o acesso à cultura, produzida de forma sistemática e deliberada pelos homens, transformando a educação em um processo igualmente sistemático, deliberado e intencional de formação humana.

Saviani (1994) observa que a existência da escola, como instituição responsável pela propagação do saber científico reflete, em primeiro lugar, a exigência da superação de um processo educativo identificado com o próprio processo de produção da existência humana e realizado de forma difusa e assistemática, por um processo educativo identificado com formas deliberadas, sistemáticas e institucionais de formação. A institucionalização da educação reflete, em segundo lugar, a exigência do domínio teórico e científico do conteúdo desse tipo específico de atividade humana,

dada à complexidade atingida pelo próprio desenvolvimento histórico do gênero humano.

Nesse sentido, Duarte (2001b) afirma que a plena reprodução da humanidade em cada indivíduo humano tornou-se inviável na sociedade contemporânea sem a mediação de uma atividade direta e intencionalmente voltada para esse fim, ou seja, sem a mediação da educação escolar:

[...] até um certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação. (DUARTE, 2001b, p. 50)

Cabe aqui uma importante ressalva a respeito do aspecto contraditório que recai sobre essa forma de organização social: se por um lado a sociedade capitalista impõe a necessidade de certo nível de difusão do saber devido ao constante desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, das objetivações genéricas, por outro ela impede que essa difusão se universalize, devido aos próprios interesses de perpetuação dessa organização social, que se materializa na exploração de uma classe por outra.

Na sociedade capitalista em função das relações sociais de dominação, verificamos um distanciamento, ou até mesmo uma cisão, entre o desenvolvimento do gênero humano e as possibilidades de apropriação pelos indivíduos dessas objetivações.

Numa sociedade de classes, como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias em

consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da conseqüente divisão social do trabalho (DUARTE, 2004, p.231).

Conforme Duarte (1993), o fato de a essência humana ser externa ao corpo do homem traz uma vantagem em relação aos demais animais, na medida em que possibilita que o desenvolvimento do gênero humano não seja cerceado pelos limites do corpo. O fato de as características do gênero humano não existirem objetivamente no organismo humano, no “corpo orgânico”, permite ao homem a criação de uma realidade objetivamente humana que constitui o “corpo inorgânico”, produto de sua atividade deliberada e consciente. Porém, essa vantagem se transforma em desvantagem quando o homem, devido às relações sociais de dominação, é impedido de se apropriar de seu “corpo inorgânico”.

Saviani (2001) refere-se a essa mesma questão como uma das contradições que se apresentam na sociedade capitalista advinda do próprio caráter contraditório da ideologia liberal, compreendida como ideologia típica do modo de produção capitalista que tem como marca distintiva mascarar os objetivos reais por meio de objetivos proclamados. Trata-se, na acepção do autor, da contradição entre o homem e a cultura que

[...] contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelo conjunto dos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao seu desenvolvimento cultural (SAVIANI, 2001, p. 193).

Assim, os mesmos homens que produzem coletivamente por meio do trabalho o mundo de objetivações humanas, o gênero humano, são impedidos de se apropriarem da realidade resultante de suas atividades, na medida em que ocupam a posição de dominados na sociedade de classes, pois assim como nessa sociedade os meios de produção são privados, também os são os meios de apropriação dos resultados dessa produção, dentre os quais se incluem a ciência.

Se o desenvolvimento das forças produtivas, impulsionado pelo modo de produção capitalista, tem proporcionado um desenvolvimento sem precedentes das objetivações humanas, assim como das possibilidades de sua universalização, isso tem se dado à custa da imensa maioria de seres humanos que se encontram apartados, separados da efetiva apropriação das objetivações genéricas existentes. Em síntese, isso quer dizer que “as relações de dominação 'arrancam' dos homens 'sua vida genérica'” (DUARTE, 1993, p. 74).

A pedagogia histórico-crítica se posiciona de forma radical frente às concepções de educação preconizadas pela ideologia liberal. Esta última apresenta como “objetivo proclamado” a necessidade de universalização da escola pública, mas promove seu esvaziamento por meio da crítica ao conhecimento elaborado, da centralidade do conhecimento tácito, da sobrecarga da escola com funções sociais que não lhe são próprias, associada a um crescente descrédito em relação à educação escolar; tudo isso com a finalidade de garantir que os interesses da classe dominante, evidentemente omitidos pelo engendramento ideológico, possam prevalecer sobre os interesses dos dominados.

O desvelamento dessas questões por essa pedagogia revela seu compromisso fundamental que consiste em se colocar como aliada da classe dominada na luta pela

superação da sociedade de classes: por um lado, buscando imprimir a crítica aos interesses da classe dominante presentes no ideário pedagógico contemporâneo – apresentado como expressão legítima, consensual e universal; por outro, contribuir por meio da defesa da especificidade da educação escolar e da prática pedagógica para a socialização dos elementos culturais considerados essenciais para a formação dos indivíduos humanos nas condições históricas e sociais atuais, isto é, levando-se em conta as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho educativo na sociedade de classes.

Cumprir assinalar que não se trata de atribuir à educação escolar um papel redentor frente aos problemas ocasionados pelas relações sociais de dominação. A compreensão de sua determinação histórica e social, bem como das reais possibilidades de desenvolvimento da atividade educativa na sociedade contemporânea, estão marcadamente presentes nas análises desenvolvidas pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica. No entanto, é necessário compreender a educação escolar no interior de um processo dialético, tal como observado por Saviani (2003):

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (p. 93).

Nesse sentido, pensar uma educação efetivamente comprometida com a transformação social não significa pensar a educação como sinônimo de desenvolvimento econômico ou de adaptação à lógica do sistema produtivo, mas comprometida com a socialização do saber elaborado, pautada por uma prática orientada por fins determinados de forma deliberada, intencional e consciente, que

contribua para a superação da alienação que é fruto de determinações sociais, historicamente produzidas no interior da sociedade capitalista pelas relações sociais de dominação.

Assim sendo, Saviani (2003) afirma, ao definir a especificidade da educação escolar, que os elementos da cultura humana não a interessam em si mesmos, mas enquanto há a necessidade de que os homens os assimilem como condição para a produção e reprodução do próprio homem, do gênero humano. Trata-se aqui de analisar o processo educativo como parte da dialética entre continuidade e ruptura na transmissão das “forças essenciais humanas” às novas gerações de seres humanos.

Tendo em vista que a humanidade se desenvolve por meio de um processo histórico, ao mesmo tempo em que a nova geração é determinada e dependente das gerações anteriores, já que herda os meios de existência dessas gerações – “um modo de produção, com os respectivos meios de produção e relações de produção” –, a nova geração é também responsável pela transformação desses meios, operadas justamente sobre as bases das produções herdadas, o que impõe a transmissão e a assimilação desses elementos como condição para a criação do novo.

Nesse contexto, cabe à educação “possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2003, p. 143).

As duas questões centrais da pedagogia, compreendida como o processo por meio do qual o homem se torna “plenamente humano”, referem-se ao problema da seleção dos conteúdos a serem ensinados e ao problema das formas, dos métodos e dos processos que tornem possíveis a transmissão e a assimilação desses conteúdos, desses

saberes, visando a formação e o desenvolvimento do educando no contexto da prática social global.

Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13)

No que se refere ao primeiro aspecto, isto é, à identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos humanos, Saviani (2003) postula a necessária compreensão do conceito de clássico como categoria indispensável para a seleção dos conteúdos do trabalho educativo. No sentido expresso pelo autor, clássico é “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2003, p. 13) na cultura humana, resistindo aos embates do tempo. É nesse sentido que o autor afirma, quanto à especificidade da educação escolar, que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do conhecimento” (SAVIANI, 2003, p. 18).

O segundo aspecto refere-se à descoberta e à organização dos meios, isto é, “conteúdos, espaço, tempo e procedimentos” (SAVIANI, 2003, p. 14) por meio dos quais, cada indivíduo singular poderá se apropriar progressivamente dos elementos clássicos e essenciais para a constituição de seu processo de humanização.

Nesse sentido, o saber sistematizado não basta para a existência da escola, sendo igualmente necessária a criação das condições de transmissão-assimilação desse saber. Trata-se da transformação do saber elaborado em saber escolar, dosado e sequenciado com a finalidade de viabilizar sua transmissão e assimilação, permitindo que o

educando adquira gradativamente e o mais possível, tanto o domínio do saber elaborado, quanto o modo como se produz esse saber.

É necessário observar que nessa concepção de educação a primazia não é dada para o conhecimento espontâneo, assistemático, fragmentário, desarticulado, tal como se apresenta o conhecimento tácito.

A pedagogia histórico-crítica considera a educação escolar como a forma mais desenvolvida de formação alcançada pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, que se encontra ligada, desde a sua origem (como expressão da modernidade), à necessidade de generalização do conhecimento sistematizado, científico, metódico.

Não se trata, portanto, de negar o caráter essencial da educação escolar na promoção do saber científico e, menos ainda, sua finalidade de preparar os indivíduos para os enfrentamentos postos pela prática social mediante os avanços técnicos e científicos alcançados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano. Trata-se de defender um posicionamento a favor da efetiva socialização desses saberes, retirando-os da esfera da lógica privada, do âmbito exclusivo dos detentores dos meios de produção, para promover de forma efetiva e igualitária todos os indivíduos humanos.

Sendo assim, o trabalho educativo, considerado como atividade mediadora no seio da prática social global, deve ser compreendido e realizado de forma intencional, regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente, o que implica a concretização da socialização do saber elaborado e da instrumentalização do acesso a esse saber de modo a contribuir de forma afirmativa para a prática social dos educandos.

Tendo em vista a compreensão do papel da educação escolar e do trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica, é imperativo que o educador estabeleça uma relação consciente com o significado de sua atividade, ou seja, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda tanto no que se refere à formação do educando como indivíduo singular, quanto no que refere à produção e reprodução da própria sociedade.

Nesse sentido, a categoria de trabalho educativo, concebido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13), sintetiza a complexidade que envolve essa atividade.

Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: proposições e categorias

De acordo com Saviani (2003, p. 13), a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Tal concepção considera o problema da seleção dos conteúdos humano-genéricos necessários à formação e ao desenvolvimento do educando no contexto da prática social, assim como o problema das formas, dos métodos e processos que tornarão possíveis a transmissão e a assimilação dos mesmos.

Nesse sentido, tal como observado anteriormente, o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. Deve ser realizado de forma intencional e regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente, de modo a contribuir de forma afirmativa para a

prática social dos educandos.

Nesse contexto, é necessário compreender as características da formação que objetiva o estabelecimento de uma relação consciente do educador com o significado de sua atividade, isto é, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas apoiadas na **reflexão filosófica** e no **conhecimento científico** (SAVIANI, 1995). Tal fundamentação é condição *sine qua non* para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho educativo no contexto da prática social.

Conforme Saviani (1996), a reflexão filosófica possibilita ao educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, porque guiada pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, porque guiada pela consciência filosófica. Trata-se de uma **reflexão crítica** sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional, fundamentada em um método de análise que atenda às exigências sintetizadas pelo autor nas categorias: **radicalidade**, **rigor** e **globalidade**.

Sendo a pedagogia histórico-crítica expressão teórica do marxismo no campo da educação, essas categorias devem ser compreendidas a partir do referencial teórico-metodológico que as fundamenta.

Conforme o materialismo histórico-dialético, não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem. Desse modo, os problemas que se apresentam para a prática educativa

devem ser investigados, analisados e compreendidos à luz da perspectiva histórica e crítica.

De acordo com Kosik (1976), o conhecimento da realidade não se dá pela experiência imediata, mas por meio de abstrações que permitam o estudo de sua gênese, assim como dos fatores que influenciaram e determinaram seu desenvolvimento e sua manifestação fenomênica. O método dialético analisa, portanto, as contradições existentes entre a essência e a aparência, investigando as relações entre as partes de forma a compreender o fenômeno em sua totalidade. Esse mesmo percurso deve ser seguido pela reflexão filosófica preconizada para a formação do professor.

A categoria de radicalidade diz respeito ao necessário aprofundamento para se chegar às raízes, aos fundamentos do problema que se apresenta como objeto de reflexão ao educador. Uma visão superficial, pautada em impressões imediatas, imprecisas e fragmentárias, não basta para analisar criticamente as situações e circunstâncias que se apresentam à dinâmica do trabalho educativo. É necessário que se vá ao fundamento, às bases que dão sustentação ao problema e que determinam sua manifestação como fenômeno na realidade.

Essa categoria pauta-se na concepção de crítica radical preconizada por Marx em *A Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, na qual o autor afirma que “ser radical é agarrar as coisas pela raiz” (MARX, 2005, p. 151). Nesse sentido, a essência de um fenômeno só pode ser compreendida por meio do estudo de sua gênese, analisando como se deu seu desenvolvimento e identificando quais fatores condicionaram sua manifestação.

Duarte (2001b), destaca como um exemplo desse tipo de pensamento, a análise crítica desenvolvida por Vigotski acerca dos fundamentos filosóficos da obra de Piaget.

Conforme o autor, o psicólogo russo teria assumido a atitude metodológica de não diluir a análise nos aspectos particulares dos experimentos realizados e dos dados apresentados por Piaget, procurando investigar criticamente os fundamentos, o núcleo central da teoria, evidenciando as posições teóricas e filosóficas do autor, ou a ausência das mesmas.

Segundo Duarte (2001b), essa atitude, que teria permitido a Vigotski abalar as estruturas da teoria por ele analisada, deve ser tomada como exemplo do tipo de pensamento necessário aos educadores marxistas nos dias atuais, especialmente frente ao ecletismo presente nas teorias pedagógicas contemporâneas.

Já a categoria de rigorosidade responde à exigência de procedimentos sistemáticos e metódicos para o desenvolvimento da análise, tendo como finalidade questionar conclusões de senso comum e generalizações apressadas decorrentes de concepções abstratas de formação humana.

Conforme Lukács (1974), a rigorosidade é uma exigência do marxismo ortodoxo que diz respeito, exclusivamente, ao método dialético. Esse método deve ser adotado, desenvolvido e aprofundado no mesmo sentido e com a mesma rigorosidade de seus fundadores, evitando-se tanto o dogmatismo quanto o ecletismo, característicos das tentativas realizadas para “superá-lo” ou “melhorá-lo”. Sendo assim, podemos destacar o esforço dos pesquisadores da pedagogia histórico-crítica em colocar suas pesquisas a serviço da construção de uma pedagogia marxista, seguindo rigorosamente os fundamentos teórico-metodológicos da dialética marxista nas análises sobre os fenômenos educacionais.

A categoria de globalidade responde à necessidade de um exame do problema em seus múltiplos aspectos e determinações, ou seja, uma visão de conjunto na qual o

problema deve ser analisado em relação aos demais aspectos do contexto no qual se encontra inserido.

Conforme Kosik (1976), a realidade ou a essência do fenômeno não se apresenta de modo imediato ao homem, mas apenas de modo mediato, isto é, por meio da investigação e da elucidação das relações existentes entre a essência e o fenômeno, entre o todo e as partes. Em outras palavras, a apropriação da realidade pelo pensamento só é possível pela mediação da teoria (conhecimento filosófico). Assim sendo, o autor afirma que o fenômeno possui uma estrutura própria que pode ser revelada e descrita a partir da análise de seus fundamentos e de suas determinações, possibilitando a compreensão do mesmo em sua totalidade.

Considerando que a compreensão da realidade não se dá de modo imediato, a análise dos problemas educacionais deve, portanto, seguir o princípio da investigação dialética, buscando compreender a realidade de cada fenômeno como um momento do todo, como síntese de múltiplas determinações e em sua globalidade.

Conforme Saviani (1996), essas categorias não são auto-suficientes nem devem ser compreendidas como justaposições cuja somatória permitiria o surgimento da reflexão filosófica.

A profundidade [radicalidade] é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto [globalidade]. Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantém com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor [criticidade] garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica. (SAVIANI, 1996, p. 17-18)

Trata-se, portanto, de uma reflexão pautada no método dialético que possibilita

ao educador o desenvolvimento da capacidade de refletir com profundidade e rigorosidade sobre os problemas educacionais. Tal atividade tem como finalidade favorecer a compreensão desses problemas em sua totalidade, bem como a análise dos condicionantes do trabalho educativo para o encaminhamento de possibilidades efetivas para a formação do educando, considerando a concepção histórico-social de formação humana (SAVIANI, 1996).

Nesse sentido, o conhecimento científico se apresenta como instrumento indispensável para o desenvolvimento do trabalho educativo, tanto à compreensão da realidade na qual se efetiva a prática pedagógica, considerando-se as finalidades e os objetivos da educação escolar, quanto ao próprio conteúdo do conhecimento científico, como instrumento direto de formação humana.

As proposições e categorias consideradas para a formação de professores na pedagogia histórico-crítica se opõem aquelas consideradas pela política educacional na contemporaneidade.

Fundamentadas na epistemologia da prática que, como pudemos observar, atribui primazia à prática em detrimento da teoria, por meio da centralidade do conceito de conhecimento tácito, os documentos oficiais estudados compreendem a própria atividade educativa como espontânea e desarticulada.

No discurso oficial, a profissionalização do professor passa pela definição de saberes e práticas considerados essenciais para sua atuação eficiente frente às demandas sociais por educação e as necessidades do contexto do trabalho educativo, cuja especificidade não pode ser apreendida pela reforma, mas pode configurar entrave para sua efetivação.

Temos assim, uma formação docente estruturada a partir da valorização dos saberes construídos “na” e “pela” prática em detrimento dos saberes acadêmicos, científicos.

Temos assim, a confirmação da hipótese enunciada na introdução desse trabalho: a de que a constituição e institucionalização de um modelo de profissionalização docente, fundado na epistemologia da prática, na centralidade do conhecimento tácito, atende às expectativas de uma nova proposta de regulação das políticas educacionais orientada pelas amplas reformas empreendidas no contexto brasileiro desde o início dos anos 1990.

Pudemos observar, ainda, que a adoção desse modelo para a formação docente e atuação profissional, encontra-se associada a processos de intensificação dessa atividade, por meio da atribuição de tarefas e funções que não são próprias a natureza do trabalho educativo. Os desdobramentos dessa opção também contribuem para a desvalorização do conhecimento teórico-científico na formação de professores, convertendo sua atuação, seu pensar e seu fazer à resolução de problemas limitados à contingência da prática e à operacionalização dos conteúdos escolares prescritos em manuais didáticos.

Essas questões carecem de enfrentamento com compromisso ético e político no sentido da superação do esvaziamento da formação docente e do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Maria Helena M. B. “Educação e educadores para o novo século”. In: **Educação**. Porto Alegre, ano XXIII, nº 41, p. 47-57, agosto/2000.
- ACTON INSTITUTE: for the study of religion and liberty. **Michael Polanyi**. Disponível em: <http://www.theologyandeconomics.org/article.php?article=88>. Acesso em: 29/01/2008.
- ADRIÃO, Theresa. **Educação e Produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- AFONSO, Almerindo Janela. “Estado, Globalização e Políticas Educacionais: elementos para uma agenda de investigação”. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>. Acesso em 22 mar. 2010.
- AFONSO, Almerindo Janela. “Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional”. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALLEN, R.T. **Michael Poalnyi, FRS**. (s/d). Disponível em: <http://www.spcps.org.uk/polanyi.pdf>. Acesso em 15 mar. 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la educación**. Washington, DC: World Bank, 1995.
- BIANCHI, Álvaro. “Luckács, Gramsci e a Crítica ao Ensaio Popular de Bukharin”. In: **Universidade e Sociedade**. DF, Ano XIII, n. 30, jun./2003, p. 182-187.
- BILBERG. “The Congress for Cultural Freedom: Cia convert operations in the 1950’s/60’s european arts scene”. In: **Culture, Communication and Control**. Disponível em: <http://www.bilberg.org/ccf.htm>. Acesso em 20 jan. 2011.
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. “Apresentação”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 11-26, abril/2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em fevereiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em fevereiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. In: BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda F. “Discutindo a formação de professores com Donald Schön”. In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 183-206.

CEPAL; UNESCO. **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago: [s.n.] 1992.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, Edmilson. **A Globalização e o Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

D’AMBROSIO, Ubiratan. “Bases historiográfica e metodológicas para uma história e filosofia das ciências na América Latina”. In: **Episteme**. Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 300-310, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2002.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003a.

DUARTE, Newton. “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)”. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto/2003b.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

EIDT, Nádia Mara. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura**: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. 2009. 255f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo J.; MELO, Gilberto F. A. de. “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos”. In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 307-324.

FRIGOTTO, G. **A Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FOSNOT, Catherine T. (org.). **Construtivismo**: teorias, perspectivas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GENTILLI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GELWICK, Richard. “Fifty Years of Discovering *Personal Knowledge*, the rise and development of the Polanyi Society”. In: **Tradition & Discovery**: The Polanyi Society Periodical. 34-3, p. 18-30, 2008. Disponível em: <http://www.missouriwestern.edu/orgs/polanyi/TAD%20WEB%20ARCHIVE/TAD34-3/TAD34-3-fnl-pg18-30-pdf.pdf>. Última consulta: 18/08/2009.

GLASERSFELD, Ernest von. “Construtivismo: aspectos introdutórios”. FOSNOT, Catherine T. (org.). **Construtivismo**: teorias, perspectivas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 19-23.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

GUEDES, Maria Denise. **Educação de jovens e adultos: o debate na década de 1990**. 2005. 139f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

GUIDE to the Michael Polanyi papers: 1900-1975. 2009. Informações de auxílio a pesquisa da Biblioteca da Universidade de Chicago. Disponível em: <http://ead.lib.chicago.edu/rs3.php?eadid=ICU.SPCL.POLANYI>. Acesso em 17 jan.

2011.

HAYEK, Friedrich A. **O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Exped, Instituto Liberal, 1984.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. “Da polarização das qualificações ao modelo da competência”. In: FERRETTI, Celso João. (et al) **Novas tecnologia, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 124-142.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JACOBS, Struam. “Michael Polanyi and Spontaneous order; 1941-1951”. In: **Tradition an Discovery: the Polanyi Society Periodical**. vol. 24, n. 2, p. 14-28, 1998. Disponível em:

<http://www.missouriwestern.edu/orgs/polanyi/TAD%20WEB%20ARCHIVE/TAD24-2/TAD24-2-pg14-28-pdf.pdf>. Acesso em: 12/01/2011.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z.; ABREU, Cláudia B. S.; GOMES, Cristiano Mauro A. “A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da escola”. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 36, , p. 462-549, set./dez. 2007.

KUENZER, Acácia Z. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. In: **25ª Reunião Anual da Anped**. 2002 Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/25/ts25.htm>. Acesso em 21/01/2011.

KUENZER, Acácia, Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1986.

LÊNIN, V. I. **Carta ao Congresso**. 1922. Disponível em:

<http://www.marxists.org/portugues/lenin/1923/01/04.htm>. Acesso em: 09/01/2010.

LIKER, Jeffrey K. **O modelo Toyota: 14 princípios de gestão do maior fabricante do mundo**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LINDSAY, Greg. **2010 General Meeting, Sydney**. Disponível em:

https://www.montpelerin.org/montpelerin/documents/2010_General_Meeting_Report.pdf. Acesso em 13 mar. 2011.

LINS, Sérgio. **Transferindo Conhecimento Tácito: uma abordagem construtivista**. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2003.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classes: estudos de dialética marxista**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MARTINS, Lígia Márcia. “Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências”, In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-74.

- MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MAUÉS, Olgaíses. “Reformas internacionais da educação e formação de professores”. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 118, p. 89-117, mar/2003.
- MAZZEU, Lidianeteixeira Brasil. **Formação Continuada de Professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org.) **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar; INEP, 2002.
- MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MORGAN, Keith K. **Does Polanyi’s Tacit Knowledge Dimension Exist?** 2008 Disponível em: [http://www.coalescentknowledge.com/Papers/Polanyi Conference.pdf](http://www.coalescentknowledge.com/Papers/Polanyi%20Conference.pdf). Última consulta 17/01/2011
- MPS (MONT PELERIN SOCIETY). **About MPS**. Disponível em: <http://montpelerin.org/mpsAbout.cfm>. Última consulta 17 jan. 2011.
- NONAKA, I.; H. TAKEUCHI. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.
- NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.
- OLIVEIRA, Dalila A. “Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes”. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, out./2005.
- OLIVEIRA, Dalila. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização” In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./2004.
- OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Reformas Educacionais na América latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PEREIRA, Wally Chan. “Formação de professores: tendências e perspectivas”. In: **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 204-223.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

- PERONI, Vera. “A relação público-privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado”. In: ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. (orgs.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 111-127.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PINTO, Geraldo Augusto. **A Organização do Trabalho no Século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- POLANYI, M. **A Lógica da Liberdade: reflexões e réplicas**. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003.
- POLANYI, M. “Tacit Knowing: it’s bearing on some problems of philosophy”. In: **Reviews of Modern Physics**. 34 (4). Oct. 1962, p. 601-616.
- POLANYI, Michael. **Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy**. Londres, UK: Routledge & Kegan Paul, 1964.
- PROMEDLAC. **Boletín Proyecto Principal de educación em América Latina y el Caribe**. [S.l., s.n.] 1993.
- RAMOS, Marise N. “A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais”. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set./2002.
- SAIANI, Cláudio. **Valorizando o Conhecimento Tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola**. Tese de Doutorado (Ensino de Ciências e Matemática). USP, São Paulo, 2003, 153p.
- SAVIANI, Dermeval. “Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade”. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-52
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. “Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval. **Trabalho, Capitalismo e Educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 30 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”. In: FERRETTI, Celso João. (et. al.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner. How professionals think in action**. New York: Jossey-Bass, 1983.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba Maria C. “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos”. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. 3. ed. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. “Um fantasma ronda o professor: a mística da competência”. In: MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) **Illuminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-98.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselaine F. “Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 61, p. 13-35, dez/1997.

SOUZA, Elaine Aparecida de. **Epistemologia da Prática e a prática docente**: um estudo dos seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar).) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.

STEWART, Thomas A. **Capital Intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STILLWELL, William D. “Tacit knowledge and the work of Ikujiro Nonaka:

adaptations of Polanyi in a business context”. In: **Tradition an Discovery: the Polanyi Society Periodical**. vol. 30, n. 1, p. 19-23, 2003-2004. Disponível em: <http://www.missouriwestern.edu/orgs/polanyi/TAD%20WEB%20ARCHIVE/TAD30-1/TAD30-1-pg19-23-pdf.pdf>.

THERRIEN, Jacques; LOILA, Francisco A. “Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente”. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, pp. 143-160, abril/2001.

THERRIEN, Jacques. “Uma abordagem para o estudo do saber, da experiência, das práticas educativas”. In: **Anais 18ª Reunião Anped**, 1995, Caxambu/MG.

TORRES, Rosa M. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 2009, p. 125-194.

WARNER, Stuart D. “Introdução”. In: POLANYI, Michael. **A Lógica da Liberdade: reflexões e réplicas**. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003, p. 09-19.