
**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil**



Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.225-244

ISSN: 2237-0315

Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente

Postmodernity and theoretical retreat in teacher education

Márcia Luzia dos Santos

Mariléia Maria da Silva

Simone Valentini

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis- Santa Catarina-Brasil

Resumo

Este artigo discute a influência do pensamento pós-moderno na formação do docente da educação básica. As teorias pós-modernas caracterizam-se pela rejeição ao conhecimento “totalizante” e aos valores “universalistas”, pela ênfase nos conhecimentos singulares, nas identidades particulares, nas lutas distintas, e pela negação das noções clássicas de verdade, objetividade e razão. À luz do materialismo histórico, apontamos o quanto a ausência de categorias como totalidade, verdade e luta de classes, anula a possibilidade de compreensão da realidade social e corrobora com a manutenção da sociabilidade do capital. Elucidamos em que medida os pressupostos pós-modernos direcionam para um recuo da teoria crítica em mérito do pragmatismo na formação docente e guiado para um conjunto de reformas de cunho gerencialista.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Capitalismo. Formação docente.

Abstract

This article discusses the influence of postmodern thinking in the education of the teacher of basic education. Postmodern theories are characterized by the rejection of “totalizing” knowledge and “universalist” values, the emphasis on singular knowledge, particular identities, distinct struggles, and the denial of the classical notions of truth, objectivity and reason. In the light of historical materialism, we point out how much the absence of categories as totality, truth and class struggle, cancels the possibility of understanding the social reality and corroborates with the maintenance of the sociability of the capital. We elucidate the extent which the postmodern assumptions point to a retreat from critical theory on merit of pragmatism in teacher training and guided to a set of managerialist reforms.

Keywords: Postmodernity. Capitalism. Teacher training.

Introdução

Este artigo procura estabelecer, de forma aproximativa, algumas considerações acerca da perspectiva pós-moderna, buscando elucidar como esse pensamento está presente nas formulações teórico-metodológicas que dão sustentação às políticas de formação docenteⁱ na educação básica no Brasil, nas últimas décadas. A organicidade do pensamento pós-moderno está em conformidade aos requerimentos produtivos do capitalismo contemporâneo, materializando-se em um conjunto de reformas de cunho gerencialista no âmbito educacional.

Isso posto, partimos da compreensão de que a educação e os docentes têm enfrentado forte ofensiva com relação à reorganização de sua função e carreira, expressa, a partir dos anos de 1990, nas novas formas impostas de gestão pautadas nos modelos de gestão empresarial sob a lógica gerencialista (SANTOS, 2013). Essa reorganização do trabalho docente alinha-se, por sua vez, às diretrizes presentes nos documentos oriundos de organizações multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros, nos quais impõem a formação de um novo perfil do professor, assentada em novas formas de gerenciar o corpo docente com base nos preceitos de produtividade e eficiência (SANTOS, 2013).

A educação direcionada pela lógica do mercado, com a necessidade de aliar os objetivos educacionais a um novo perfil de trabalhador, corrobora com a reorganização dos padrões de acumulação do capital por meio da utilização do fundo público. Para Zanardini (2007, p.248), estas mudanças na gestão e reformas educacionais encontram guarida nos pressupostos pós-modernos cuja proposição de “um conjunto de orientações ‘teórico-metodológicas’ acabam celebrando o mercado e sua efemeridade”. Ainda para a autora, “essas concepções desembocam na reforma do Estado e da educação, a fim de assegurar o seu caráter instrumental, técnico e ideológico na manutenção da reprodução do capital”.

Iniciamos o texto em tela abordando algumas características do pensamento pós-moderno que se estrutura a partir da negação dos conhecimentos universalizantes e o abandono de categorias analíticas como classe, luta de classe, contradição e totalidade. Compreendemos que a insuficiência analítica da realidade, decorrente de tal corrente ideológica, ratifica para a manutenção dos processos de exploração, alienação, e do

aprofundamento das desigualdades estruturais promovidas pelo capital. Em seguida discorreremos sobre como tais pressupostos têm alimentado a reforma do Estado e a administração gerencial da educação centrada nos resultados, corroborando para o recuo da teoria crítica e o estabelecimento do pragmatismo na formação docente.

Alguns pressupostos da ideologia pós-moderna

De modo geral, o que une as diferentes teorias assentadas no lastro da pós-modernidade é a negação dos princípios e valores calcados na era moderna. Embora a crítica à razão moderna já estivesse presente nas formulações de Friedrich W. Nietzsche, no final do século XIX, é no último quartel do século XX que o conjunto de ideias que se convencionou chamar de pensamento pós-moderno ganha predominância. Wood e Foster (1999) situam que, no campo das ciências humanas e sociais, a produção teórica que primeiro trata da pós-modernidade é o livro intitulado *A condição pós-moderna*, de Jean-François Lyotard, publicado em 1979.

Para os defensores dessa vertente do pensamento, as grandes transformações sociais contemporâneas levaram ao surgimento de “novos atores políticos” e novas reivindicações sociais cuja complexidade não poderia mais ser interpretada à luz das correntes teóricas tradicionais. Estaríamos diante de uma “crise de paradigmas” evidenciada pela suposta crise de legitimidade dos padrões científicos e sociais da modernidade, observa Evangelista (2002).

Essas teorias caracterizam-se, dentre outros aspectos, pela rejeição ao conhecimento “totalizante” e aos valores “universalistas”, pela ênfase aos conhecimentos singulares, às identidades particulares, suas opressões e lutas distintas, e pela negação das noções clássicas de verdade, de objetividade e de razão (WOOD; FOSTER, 1999). Seus intérpretes tendem a conceber o mundo como plural, fragmentado e indeterminado, de tal modo que a busca por determinantes comuns e explicações causais estariam inevitavelmente condenadas ao fracasso. Decorre dessa interpretação uma desconfiança em relação aos conhecimentos científicos, à verdade e à própria história.

Os conhecimentos científicos são colocados sob suspeita, uma vez que a ciência corresponderia a uma forma de discurso equivalente a qualquer outro. Não haveria, pois, uma verdade histórica e objetiva, mas “verdades” provenientes de diferentes formas de

Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente

saber. A negação de qualquer explicação totalizante da realidade social leva os pós-modernos a explicarem os fenômenos sociais através daquilo que está empiricamente dado, ou seja, exaltam a aparência em detrimento da essência, uma vez que o fenômeno corresponderia apenas àquilo que é visível. O grande limite dessa interpretação reside no fato de que a realidade ultrapassa o que está aparente.

Os estudos pós-modernos, ao pautar suas análises desconsiderando a existência da essência, acabam por negar a totalidade capitalista. Em exame dos estudos culturais empreendidos na atualidade, Mulhern (1999, p.53) assinala que esses acabam por comprometer a análise das relações sociais e da cultura em sua totalidade “na medida em que insistem, unilateralmente, no elemento ativo e crítico nas práticas culturais populares, tendem a ignorar as esmagadoras realidades históricas de desigualdade e subordinação que as condicionam”. Sinalizamos ainda que a análise da realidade social circunscrita apenas nas “diferenças”, nas questões particulares, com ênfase no imediato, no cotidiano, no “local”, nas lutas de caráter mais específico e focalizado, pautadas pela micropolítica, tende a contribuir muito mais para o obscurecimento das relações de dominação do que para a sua superação. Isto porque, conforme questiona Wood (2011, p.14),

[...] existiria, em teoria, fuga melhor da confrontação com o capitalismo, o sistema mais totalizador que o mundo já conheceu, do que a rejeição do conhecimento totalizador? Existiria, na prática, obstáculo maior a qualquer coisa além das resistências locais e particulares ao poder global e totalizante do capitalismo que o sujeito fragmentado e descentrado? Existiria desculpa melhor para a sujeição à *force majeure* do capitalismo do que a convicção de que seu poder, ainda que difuso, não tem origem sistêmica, não tem lógica unificadora, nem raízes sociais identificáveis?

Porta-vozes dessas reivindicações particularizadas e fragmentadas são os chamados “novos movimentos sociais” e uma “nova esquerda”, caracterizados pelo deslocamento da questão de classe social em favor das identidades individuais discursivamente construídas. Comumente, a crítica ao conceito de classe social, emanada das ideias pós-modernas, provém da interpretação de que as mudanças nas relações sociais, ocorridas a partir da segunda metade do século XX, não mais poderiam ser compreendidas através deste conceito, uma vez que deveriam ser pensadas segundo “uma pluralidade de sujeitos sociais igualmente importantes” (EVANGELISTA, 2002, p.19).

A respeito do conceito de classe, desenvolvido por Karl Marx, os autores Montaño e Duriguetto (2011) assinalam que:

[...] em Marx a classe social é considerada como uma categoria propriamente dialética e em movimento: sendo fundamentada num modo de produção específico, a) ela apresenta uma dimensão estrutural que determina sua gênese e simultaneamente contém contradições e formas de enfrentamentos que marcam seu movimento – no modo de produção capitalista a primeira determinação é a relação capital-trabalho; b) ela assume determinações diversas em vários contextos históricos – no centro e na periferia do capital, em contextos de expansão ou recessão, de correlação de forças diversas etc.; c) ela é inseparável da consciência de classes e da luta de classes. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 85).

O excerto acima possibilita comprovar que classe social em Marx não se trata de um conceito estático, como recorrentemente criticam os pós-modernos, ao contrário, evidencia o princípio dialético e contraditório diante da dinamicidade do capitalismo e suas reordenações. A determinação na relação capital-trabalho não faz do termo “classe” um conceito a-histórico, estático, que negligencia a origem do poder, pois sua origem está no modo de produção capitalista.

Como destacam Montaño e Duriguetto (2011, p. 90), mesmo diante de uma “pluralidade heterogênea de classes, isso não nega o caráter fundante das classes capitalistas e trabalhadoras e sua contradição central, a exploração da força de trabalho pelo capital”. Ainda que incidam sobre a sociedade uma variedade de relações de poder, sua explicação não reside dissociada das formas de expropriação presentes na relação capital-trabalho. É no contexto das relações capitalistas que acreditamos ser possível a compreensão dos problemas enfrentados pela classe trabalhadora, sejam eles de subsistência, exploração ou dominação.

Com relação à suposta emergência de uma era pós-moderna, Wood (1998) argumenta que não houve uma ruptura histórica que justifique tal constatação, uma vez que mesmo a passagem do fordismo à acumulação flexível e suas novas tecnologias são utilizadas com o mesmo fim, “extrair mais valor do trabalho”. Aponta que tanto as alterações tecnológicas quanto as estratégias do mercado atuais apenas asseguram que “a lógica da velha economia de produção de massa se diversifique e se estenda” (1998, p.10), atingindo novos setores e trabalhadores. Se o conceito explicativo para essa ruptura e a entrada na suposta pós-modernidade for a “globalização”, a autora adverte que essa globalização se constitui numa

Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente

[...] resposta a mudanças estruturais [...], uma resposta precisa à universalização do capitalismo, representando a adoção de escolhas políticas para atender às necessidades do capital em um sistema global no qual todos os atores econômicos significativos atuam de acordo com a lógica do capitalismo [...]. (WOOD, 1998, p.15).

Nessa direção, Wood aponta que o único conceito a ser compreendido é o capitalismo e sua antítese, portanto, não é o pós-modernismo, mas o socialismo. A universalidade capitalista não justifica o abandono do horizonte socialista, conforme apregoam os “triumfalistas do capital”. Partimos do entendimento de que os que se ocupam do pensamento pós-moderno, salvaguardando alguns posicionamentos diferentes entre eles, notadamente posicionam o modo de produção capitalista e seus efeitos deletérios como parte secundária da análise, e em decorrência disso acabam por ocultar as origens das desigualdades sociais em sua relação intrínseca com o sistema do capital mediante contínuo processo de ressignificação destas mesmas desigualdades.

Propostas que desabonam a luta de classes e que propõem substituí-la por lutas associadas a outras formas de submissão, perdem seu caráter emancipador, arriscando-se a alcançar seus objetivos por dentro da sociabilidade do capital, assegurando assim, os processos de exploração, alienação, dominação e desigualdades estruturais. E “no campo da práxis política, essa forma de conhecer e conceber a realidade como um todo caótico impossibilita qualquer tentativa de engajamento em algum projeto universal de emancipação” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.318).

O obscurecimento e a redução de categorias como classe, lutas de classe, Estado e totalidade, retiram o caráter revolucionário da ação e nos mobiliza apenas para a elucidação de fenômenos, cujas propostas de enfrentamento sustentam-se nas políticas focais sem que se pense na possibilidade de ruptura. Palmer (1999, p.78) destaca:

Uma consequência irônica dos trabalhos de desconstrução pós-coloniais, com sua compreensível recusa em aceitar a metanarrativa orientalista e sua infeliz textualização do saque imperialista e da resistência nativa, é o silêncio ainda maior imposto a esses marginalizados ‘outros’, cujas diferenças são festejadas, mas cujo cordão umbilical com a formação *classe* em escala global é desvirtuado nos isolamentos obscurecidos de culturas e países.

Nesse sentido, localizamos, com base nos argumentos que fomentam um dito poder local, a proliferação de discursos de “empoderamento” incorporados por parte da esquerda brasileira, como afirma Carvalho (2015). Tais pressupostos costumam ocultar a realidade, silenciam o conceito de classe social, fragmentam a classe trabalhadora, e

asseguram as disputas por políticas focais, que se valem muitas vezes do discurso do empoderamento. A retórica do empoderamento toma corpo na substituição do caráter de classe da luta anticapitalista pela política focalizada das “identidades”, ancorada no pensamento pós-moderno.

Carvalho (2015) identificou funções da apologia ao empoderamento que corroboram com os interesses do capital e que interferem na luta de classes, são elas: o desclassamento da classe trabalhadora, uma vez que o “empoderamento” dos pobres parte do pressuposto da inexistência de classes e sim de colaboradores que exercem seus trabalhos nas empresas; a mistificação ideológica do empoderamento, que se sustenta na manutenção das relações de dominação, no velamento da realidade devido à naturalização das relações de dominação/exploração e na exposição dos interesses particulares como universais; o apassivamento da classe trabalhadora e suas organizações, que se afirma no incentivo às lutas particulares em detrimento das lutas universais, de classe; e, por fim, o processo de desresponsabilização do Estado e desoneração do capital, quando o Estado se exime da responsabilidade com os direitos sociais e desobriga o capital de fornecer as soluções que são transferidas para a classe trabalhadora.

Levando em conta que parte considerável dos intelectuais do campo da esquerda tem se orientado pelas formulações pós-modernas, avaliamos a pertinência das questões levantadas neste ensaio acerca da reafirmação das categorias de análise que pautam o materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade social. No momento em que a ofensiva do capital sobre a classe trabalhadora tem se mostrado eficaz no apassivamento e fragmentação, se faz necessário superar a ideia de onipotência do modo de produção capitalista e recolocar as possibilidades de superação na luta coletiva e emancipatória.

Nesse sentido, é preciso compreender que a ofensiva capitalista se assevera em decorrência da crise, que de acordo com Mészáros (2010) apresenta características de crise estrutural do capital tendo imposto um alto preço aos trabalhadores, incluindo a perda do emprego e o aumento do exército industrial de reserva. A grande contradição é que a reprodução ampliada do capital não consegue garantir as necessidades humanas, atinge diretamente a classe trabalhadora, o cerne da criação do valor, a força de trabalho. Cada vez mais se reproduz miséria e se agudizam as disputas em torno de

Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente

interesses antagônicos: direitos sociais ou manutenção das taxas de lucro, essa relação contraditória faz da crise estrutural do capital também uma crise de dominação.

Assim, o abandono da crítica teórica, da ação política contra o capitalismo, e a opção pela pluralidade de lutas particulares e isoladas, são caminhos inócuos na superação das opressões sociais e culminam em ações toleradas e devidamente incorporadas pelo capital, colaborando para a manutenção do processo de dominação. A fim de perceber como esse pensamento tem se estabelecido no campo da educação e da formação dos professores, nos dedicaremos a elucidar alguns elementos que corroboram com o constructo da pós-modernidade no contexto das reformas educacionais contemporâneas.

A formação de professores diante dos pressupostos teóricos da pós-modernidade

No tópico anterior tecemos algumas reflexões acerca do pensamento pós-moderno e sua leitura da realidade. Procuramos apontar aquilo que consideramos como limite na análise a partir da contraposição das categorias presentes no materialismo histórico-dialético. Na sequência, explicitaremos alguns elementos que caracterizam as políticas de formação de professores e seus estreitos vínculos com os pressupostos da perspectiva pós-moderna.

Segundo Iasi (2017), no campo da educação e das ciências sociais brasileiras, a denominada “crise de paradigmas”, amplamente proclamada pelo pensamento pós-moderno, generaliza-se no final da década de 1980 e se acentua na década de 1990 como corolário da dissolução da União Soviética e do processo de reestruturação produtiva do capital. Tais processos históricos retratariam o fim da alternativa socialista e, conseqüentemente, colocariam em descrédito teorias que apontam para a transformação da sociedade na direção da emancipação humana. Portanto, caberia à agenda pós-moderna “desmascarar a pretensão das supostas metanarrativas e das intencionalidades históricas” (IASI, 2017, p. 29). Em outros termos, as transformações econômicas e sociais contemporâneas não poderiam mais ser compreendidas pelas “velhas” teorias, tanto socialistas quanto liberais burguesas. Nas palavras do autor, os pós-modernos partem do pressuposto de que:

O capitalismo mudou para uma sociedade pós-industrial; o trabalho, e conseqüentemente, as classes e a luta de classes perderam a centralidade, a utopia socialista foi substituída pelo aperfeiçoamento da ordem liberal

democrática; e, finalmente, as certezas de uma racionalidade moderna e suas expressões filosóficas, científicas, artísticas, religiosas e outras, foram substituídas por um complexo jogo de linguagem e discursos que perderam a capacidade de se legitimar além de seu campo específico de legalidade própria, conformando um quadro cultural fundado no acaso, na incerteza, no fragmentário, no acidental, no fortuito: a modernidade foi superada pela pós-modernidade. (IASI, 2017, p. 30).

Conforme já aludido, essa compreensão pela ótica pós-moderna resulta no desprezo a qualquer análise da totalidade da realidade concreta, posto que a sociedade se encontra fragmentada e individualizada, cabendo apenas apreendê-la mediante suas dimensões subjetivas, mais imediatas e singulares. As implicações dessa compreensão de mundo desempenham uma função ideológica de negar as determinações gerais que atravessam as questões particulares, como, por exemplo, a questão do negro, das mulheres, dos indígenas, das pessoas com deficiência etc., reduzindo a análise dessas opressões em torno de si mesmas, ocultando os nexos e determinações que as conservam e, por conseguinte, tornando-as funcionais à própria ordem capitalista. Assim, a unidade sistêmica do capitalismo é ocultada ou ressignificada. Como afirma Wood (2011, p.205): “Dizem que o mundo ‘pós-moderno’ é um pastiche de fragmentos e de ‘diferenças’”. Nessa panaceia há a rejeição à teoria marxista das classes sociais, que é substituída por “grupos de pressão”, exploração por “exclusão”, e conceitos como revolução e emancipação pela micropolítica (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Defendemos a tese de que a gestão pública e a educação têm sofrido influência de tais pressupostos. Ou seja, a teoria da pós-modernidade tem servido como arcabouço teórico para as mudanças na gestão e reformas educacionais. Como afirma Zanardini (2007, p. 248):

A ideologia da pós-modernidade constituiria, nesse sentido, uma produção do capital, em meio à negação da razão moderna, exacerbação da subjetividade e à crítica a qualquer proposição de análise metodológica rigorosa, e mesmo afirmando o contrário, proporia um conjunto de orientações ‘teórico-metodológicas’ que acabam celebrando o mercado e sua efemeridade.

Nesse contexto situamos a reforma na educação e as alterações na formação docente, tanto inicial, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006), quanto à formação em serviço, focalizada cada vez mais na prática em detrimento da elaboração teórica. Inferimos que a administração pública gerencial, guiada pelos resultados, estabelece argumentos como o de que a educação não possui a qualidade desejada devido à ineficiência dos professores e de sua

Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente

formação. Diante desta alegação são propostas reformas que reorientem a formação docente inicial e continuada, enaltecendo o conhecimento pragmático.

A esse respeito, Saviani (2007, p.437) nos alerta sobre o neotecnicismo e aponta que: “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação de resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade”. Portanto, a ênfase nos resultados busca materializar culpados pelo fracasso educacional e aí residem as técnicas de monitoramento do trabalho docente.

Saviani, ao avaliar o conteúdo das políticas presente no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007) destaca que a lógica que embasa o PDE é a “pedagogia dos resultados”. O governo institui instrumentos de avaliação, que se constitui na lógica do mercado guiada pelas chamadas “pedagogias das competências e da qualidade total”. (SAVIANI *apud* FRIGOTTO, 2011, p. 243).

Ao tratar da educação no governo Lula (2003-2006/2007-2010), Frigotto (2011, p.241) relata que “o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma”. A teoria de caráter crítico da década de 1980 não foi apropriada e o que se viu foi a fragmentação ou o abandono do campo crítico, da disputa pelo projeto educativo, destacando-se a educação guiada pela lógica do mercado com ênfase nas parcerias público-privadas.

Sob outro ângulo, apontando a entrada do setor privado na esfera pública, Peroni (2015) indica que as avaliações em larga escala constataram o problema relativo à qualidade, mas em vez do setor público propor políticas públicas, abriu espaço para a o capital privado que se beneficia vendendo “pacotes de qualidade” para a educação básica.

Ao situar a lógica do controle dos resultados e da pós-modernidade, Zanardini (2007, p. 252) evidencia:

O que se configura, então, na reforma do Estado, através da implementação da administração pública gerencial e da sua preocupação com a descentralização e a autonomia, é o desenvolvimento de formas sutis de controle dos resultados, na intenção de negar a supervisão cerrada e absoluta que marcara até então os paradigmas de organização. Esse controle afirma implementação do caráter ideológico da reforma diante da necessidade de reafirmação do estágio atual de desenvolvimento capitalista e sua lógica de internacionalização econômica. Isso se coaduna com a lógica da pós-modernidade, que, ao propor a celebração das diferenças, assegura a reprodução da lógica da desigualdade, sob a qual se afirma e reafirma o capital.

Nessa perspectiva, a administração pública gerencial, fundada pela reforma do Estado, impingiu a incorporação de conceitos como produtividade, eficácia, excelência e eficiência, provenientes das teorias administrativas para o campo pedagógico. Tais conceitos passaram a influenciar a organização escolar e o fazer docente, principalmente por meio da estratégia de responsabilização por resultados, tendo como sua maior expressão as avaliações em larga escala (SANTOS, 2013).

Podemos visualizar a proposição da política centrada nos resultados na Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que, no Art. 9º, parágrafo VI, determina que a União fique incumbida de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Diante da urgência dos resultados, a prática toma um lugar especial na formação docente. A concepção pós-moderna presente na educação tem estabelecido o que Moraes (2003) denominou como “recuo da teoria”. Segundo a autora:

[...] o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação acrítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda. (MORAES, 2003, p. 18).

Duarte (2008), por seu turno, destaca considerações acerca do que é denominada a “sociedade do conhecimento” e evidencia o caráter pragmático dos termos “pedagogia da competência”, de Philippe Perrenoud, e “aprender a aprender” presentes no Relatório Jacques Delorsⁱⁱ, de 1998, e também do construtivista espanhol Cesar Coll. Duarte (2008, p. 11) assinala que o “aprender a aprender” indica uma “concepção de educação voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”. Nesse contexto, caberia aos professores conhecer a realidade social não para criticá-la, mas para saber quais competências tal realidade exige dos indivíduos e desenvolver capacidades de adaptação aos requisitos da sociedade capitalista. Diante do exposto o autor afirma que: “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2008, p.13).

Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente

No contexto pedagógico orientado pelo pensamento pós-moderno há um “desapego teórico”, conforme evidencia Zanardini (2007, p.264). A autora indica a formação de um sujeito aberto às mudanças, que comemora as diferenças. Nessa direção, para que os indivíduos possam enfrentar as adversidades advindas da dita “sociedade globalizada”, a escola necessitaria privilegiar a “pedagogia das competências”, que se evidencia como ferramenta necessária à concretização de uma “nova racionalidade”.

Diante da sociedade da fragmentação, a pequena política é o que se consolida. Segundo Malanchen (2016, p.19), “a fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal [...] reflete-se num campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade”. Segundo a autora, diante desse argumento e da condenação do cientificismo como herança eurocêntrica, passam a ser valorizadas as questões imediatas, o conhecimento tácito, e a cultura de cada grupo. Malanchen alerta para o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionaisⁱⁱⁱ já usarem as ideias do pensamento pós-moderno e multicultural, representados principalmente nos temas transversais, nos quais o foco dos conteúdos clássicos e universais serem retirados em nome da necessidade da presença de conteúdos relacionados às questões sociais que causam tensões na atualidade, o que produz uma visão “utilitarista do conhecimento” (MALANCHEN, 2016, p.26).

Os conteúdos escolares são reorganizados, novamente, a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos, em 2006, iniciando a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Malanchen (2016) observa o pluralismo de ideias e a diversidade cultural como prioritárias nos referenciais curriculares oficiais no Brasil, tanto no governo Luiz Inácio Lula da Silva quanto no governo Dilma Rousseff. A autora evidencia que a elaboração das DCN:

Foi direcionada pela questão do respeito à diversidade cultural e ao pluralismo de ideias. É condenada a ideia de que existam conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos cujo grau de riqueza, desenvolvimento e universalidade justifique seu ensino a todos os indivíduos. A objetividade e universalidade do conhecimento não são consideradas relevantes, visto que se tornaram um desrespeito às culturas populares que devem ser consideradas e valorizadas em um currículo escolar. Essa defesa está pautada em um outro discurso: o da humanização do capitalismo por meio de atitudes que valorizam a democracia política e cultural. (MALANCHEN, 2016, p. 47).

A discussão levantada por Malanchen reforça o apontamento sobre a política de identidade que compõe o pensamento pós-moderno. A realidade fragmentada se dá por meio da negação da universalidade e das relações travadas na materialidade. Essa é a forma como se apresenta a propalada “sociedade do conhecimento”, e como Duarte (2008, p. 14) questiona: “E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento?”. Segundo o autor, cumpre o objetivo de minimizar a crítica radical ao capitalismo e enfraquecer a luta que leve à superação do sistema. O que se pretende é gerar a crença de que essa luta foi superada por outras questões ‘mais atuais’ como étnicas, ecológicas, sexuais.

Destacamos que tais questões possuem sim sua relevância, mas corremos um sério risco ao restringir suas análises nas relações locais e sem um enfrentamento claro ao que as provoca ou sustenta. Moraes (2003, p.19) alerta:

Só a teoria associada a uma intensa renovação pedagógica – e não a experiência imediata, a narrativa simbólica e descritiva, as estórias de vida coladas ao cotidiano – são capazes de impedir que os instigantes "novos objetos" sejam reduzidos a "micro-objetos", fragmentos descolados e, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não homofóbica.

O “recoo teórico” que reverbera nos documentos oficiais dirigidos à educação – currículos e diretrizes –, também é percebido na formação docente. A nova governabilidade da educação tem se tornado estratégia de cobrança sobre os sistemas de ensino e professores, do mesmo modo vem direcionando a formação inicial em serviço. Ou seja, percebe-se um movimento explícito nas ações de formação nas quais o fazer prático, imediato ganha relevância, supondo que a dimensão teórica não “responde” ao que verdadeiramente interessaria ao professor na sala de aula.

Compondo a estratégia dessa nova governança, que objetiva controlar o trabalho docente e aumentar o desempenho dos professores, estão inúmeras determinações de organizações multilaterais como BM e OCDE, dentre outras, que indicam pretensões acerca da docência. A OCDE (2006, p.119) assinala para uma “nova profissão docente” e apresenta novas incumbências para os professores. Defende tornar a docência uma profissão competitiva sob o argumento de ser uma profissão estagnada. Também traz em suas proposições o termo “Professor Eficaz”.

Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente

A OCDE, no documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006), indica a necessidade de um novo perfil docente, justificada pelas mudanças econômicas e sociais, e assinala:

[...] espera-se que os professores desempenhem papéis muito mais amplos, levando em conta o desenvolvimento individual de crianças e de jovens, o gerenciamento de processos de aprendizagem na sala de aula, o desenvolvimento integral de cada escola como ‘comunidade de aprendizagem’ e as relações com a comunidade local e com o resto do mundo. (OCDE, 2006, p. 101).

Esse professor de novo tipo, fomentado pelas organizações multilaterais, necessita, além de maior controle, de um novo patamar de formação. Evangelista e Triches (2012) destacam as alterações no curso de pedagogia como parte do conjunto de reformas do Estado iniciadas no ano de 1990, cujo objetivo foi adaptar as demandas às exigências da sociedade capitalista. As autoras apresentam o alargamento da função docente a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Isto posto, revela-se nas próprias instituições de ensino superior o recuo do pensamento crítico na formação do trabalhador: subserviente ao capital e força de trabalho sobrando, diante do desemprego estrutural. Assim, se faz necessário reconfigurar a formação docente em todos os espaços, incluindo as universidades. Portanto, o que evidenciamos é que o conhecimento dirigido à classe trabalhadora e, conseqüentemente, a quem a forma – os professores – é reduzido, mutilado, cingido no pragmatismo e na adaptabilidade a esse modo de produzir a vida. É o que expressa Duarte (2003, p.619-620):

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores [...] De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”.

A formulação de Duarte aponta para o quanto a luta pela universidade pública como *lócus* de formação é também a luta pela superação da “decadência ideológica”

(LUKÁCS, 2010; VALENTINI, 2018) que persiste neste espaço, pois inserida no pensamento teórico da pós-modernidade, a formação docente tem sido pensada de forma cada vez mais aligeirada e centrado na prática, levada à secundarização das perspectivas teóricas do ensino. Diante desta perspectiva, a proposição do professor eficaz, competitivo, profissional, avaliado segundo sua produtividade, procura desprendê-lo de qualquer identidade de classe. A relevância às competências individuais, amparada na ideia de profissionalismo, além de objetivar o abandono das reivindicações coletivas, procura desviar o professor da aproximação ideológica com a classe trabalhadora, ou seja, da identificação como trabalhador explorado (SANTOS, 2013).

Os parâmetros de desempenho, produtividade e eficiência docente não vêm acompanhados de uma melhoria na formação. Ao contrário, a formação encontra-se cada vez mais aligeirada, uma vez que nos mesmos quatro anos o licenciado estará apto a cumprir variadas funções na educação, desde professor nos anos iniciais ou educação infantil, até funções de supervisão, orientação, administração escolar e afins. Diante da visão utilitarista da educação, que se exime dos conceitos universais, em que o local e sua cultura passam a constituir o cerne do ensino; a prática, as técnicas tornam-se essenciais na formação inicial e continuada, em detrimento dos conteúdos críticos.

Considerações Finais

Nos limites deste ensaio procuramos evidenciar nossas discordâncias diante das análises fundamentadas na perspectiva teórica da pós-modernidade. Defendemos a fundamentação no materialismo histórico-dialético por compreendermos a centralidade da análise no modo de produção capitalista como capaz de evidenciar as contradições presentes nos processos de expropriação da classe trabalhadora. O abandono por parte dos teóricos pós-modernos de categorias centrais como classe, luta de classes, contradição, totalidade, e a negação da universalidade limitam as análises e corroboram com o obscurecimento da materialidade. Nesse contexto, as lutas coletivas, com caráter de classe, são diluídas; e a contradição capital-trabalho é ocultada com base numa profusão de identidades fragmentadas em lutas isoladas, conciliáveis com as relações capitalistas de produção.

Dessa forma, a perspectiva pós-moderna é evidenciada como parte do arcabouço teórico que sustenta o sistema capitalista em sua fase neoliberal, na medida em que

Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente

contribui com a manutenção das desigualdades, sem propor ruptura com a materialidade que as alicerça, o próprio capitalismo.

As reformas do Estado encontram seu repertório teórico na prerrogativa pós-moderna diante do argumento da reorganização do Estado arcaico baseado no contexto da modernidade (ZANARDINI, 2007). A reforma da educação se insere no contexto da reformulação administrativa e teórica, um novo modelo de gestão é proposto às escolas, baseado na responsabilização por resultados. O processo ensino-aprendizagem é menosprezado em prol dos resultados, e a prática assume a cena em vez da proposição de um conteúdo crítico ao modelo de sociedade em que vivemos. As teorias pedagógicas que centram a crítica ao capitalismo são negligenciadas, em seu lugar, a pequena política toma assento, fundamentada no pluralismo cultural e no menosprezo dos conteúdos universais.

Nesse contexto, a formação docente é reorganizada com base no novo paradigma teórico, a técnica se sobrepõe ao conteúdo crítico, há um alargamento da função docente, conforme Triches (2010), e um estreitamento teórico-crítico da formação. O professor também é formado para 'o fazer' e assume o caráter polivalente presente no mundo do trabalho nos dias atuais. A formação docente e os conteúdos curriculares estão impregnados pela lógica da pós-modernidade, o que nos faz compreender a urgência da crítica na luta por uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora, cujo pressuposto seja a emancipação humana.

Defendemos a compreensão de que há uma estreita relação entre as reformas no campo educacional com as formulações no campo do pensamento pós-moderno. Tal hipótese parte do entendimento de que a ideologia pós-moderna se constitui em um refinamento da mistificação ideológica do pensamento burguês e, enquanto expressão do padrão atual de acumulação do capital, torna-se funcional à lógica dominante na medida em que, tal qual o pensamento liberal, naturaliza o modo de produção e reprodução vigente ao negar sua historicidade e possibilidade do conhecimento da totalidade social. Embora, de modo geral, possa haver nas formulações pós-modernas uma aparente recusa ao ideário liberal, a nosso modo de ver, existe uma complementaridade entre essas duas formas de apreensão da realidade.

Referências

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 6.094 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 04 jun. 2019.

CARVALHO, Ivy. O fetiche do empoderamento: o conceito ideológico ao projeto econômico-político. In: MONTAÑO, Carlos. (Org.). **O canto da sereia: crítica a ideologia e aos projetos do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 144-184.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 04 jun. 2019.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. 1 reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 82).

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012.

EVANGELISTA, João E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46, p. 235-274, jan. abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 18 nov. 2018.

IASI, M. **Política, Estado e Ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: ICP, 2017.

LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In: **Marxismo e teoria da literatura**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão popular, 2010, p. 51 a 104.

MALANCHEN, Júlia. Políticas curriculares nacionais: a reformas sob a égide do pós-modernismo e do relativismo cultural. In: _____. **Cultura, conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico crítica**. São Paulo: Autores associados, 2016. p. 09-48.

MÉSZÁROS, I. Das crises cíclicas à crise estrutural. In _____. **A Atualidade histórica da ofensiva socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 69-98.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado Classe e Movimento Social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente

MORAES, Maria Célia de. Recuo da teoria. In: _____. (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MULHERN, Francis. A política dos estudos culturais. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, Jhon Bellamy (Orgs). **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernidade. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.50-58.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Brasil: Moderna, 2006.

PALMER, Brayan D. Velhas posições/novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, Jhon Bellamy (Orgs). **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernidade. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.74-83.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: _____. (Org.) **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Intensificação do trabalho docente:** contradições da política de economizar professores. 2013. 239p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis:** financeirização da educação básica e a (con)formação docente. 2019. 360 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007. p. 423-449.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia:** a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 273 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

VALENTINI, Simone. **Do liberal ao pós-moderno: o debate sobre as ações afirmativas na produção acadêmica na área da educação (2012-2016).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. 167p. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00005f/00005f25.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo? In: **O capitalismo e a era da informação.** Nova York. Tradução livre de Patrícia Torriglia e Maria Célia Moraes, agosto de 1998, PPGE/UFSC.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, Jhon Bellamy (Orgs). **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernidade. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZANARDINI, Isaura Monica Sousa. A reforma do estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva** (Florianópolis), v25, p. 245-270, 2007.

Notas

ⁱPara mais detalhes ver Santos (2019), tese de doutorado que objetivou analisar a política de formação continuada efetivada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e conduzida por empresas privadas. Buscou explicitar de que forma a entrada de entes privados na formação estabelece um novo perfil docente e incide sobre o processo de financeirização da educação básica e apropriação do fundo público.

ⁱⁱRelatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), escrito por Jacques Delors, presidente da comissão, intitulado: *Educação: um tesouro a descobrir*.

ⁱⁱⁱOs Parâmetros Curriculares Nacionais constavam nas recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.9394/1996), diante da recomendação de um referencial curricular que servisse à educação básica. “O principal consultor da elaboração dos PCN no Brasil foi César Coll” (MALANCHEN, 2016, p.22, nota de rodapé 12).

Sobre as autoras

Márcia Luzia dos Santos

Doutora em educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9143-5728>
E-mail: marcialuzia13@gmail.com

Mariléia Maria da Silva

Professora titular vinculada ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8746-9001>
E-mail: marileiamaria@hotmail.com

Simone Valentini

Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Servidora Técnica-administrativa em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2166-2447> E-mail: si.valentini@hotmail.com

Recebido em: 21/01/2019

Aceito para publicação em: 10/02/2019