

**FÁBIO DO NASCIMENTO FONSÊCA**

**RAZÃO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
UMA ANÁLISE DAS RACIONALIDADES SUBJACENTES ÀS  
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-LDB**

**JOÃO PESSOA – PB**

**2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FÁBIO DO NASCIMENTO FONSÊCA**

**RAZÃO E FORMAÇÃO DOCENTE:**  
**UMA ANÁLISE DAS RACIONALIDADES SUBJACENTES ÀS**  
**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-LDB**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação da UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adelaide Alves Dias

**JOÃO PESSOA – PB**

**2008**

F676r      Fonsêca, Fábio do Nascimento.  
Razão e formação docente: uma análise das racionalidades subjacentes às políticas de formação de professores pós-LDB/ Fábio do Nascimento Fonsêca. – João Pessoa, 2009.  
175f. :il.  
Orientadora: Adelaide Alves Dias.  
Tese (Doutorado) – UFPb - CE

1. Política Educacional . 2. Formação de professores. 3. Racionalidade.

UFPb/BC

CDU: 37.014.5 (043)

**FÁBIO DO NASCIMENTO FONSÊCA**

**RAZÃO E FORMAÇÃO DOCENTE:**

**UMA ANÁLISE DAS RACIONALIDADES SUBJACENTES ÀS  
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-LDB**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação da UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Drª Adelaide Alves Dias (Orientadora) – UFPB

---

Prof. Dr. Ralph Ings Bannel (Membro) – PUC - RJ

---

Profª Drª Rosa Maria Godoy Silveira (Membro) – UFPB

---

Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza (Membro) – UFPB

---

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto (Membro) – UFPB

## DEDICATÓRIA

*Aos que simbolizam minha árvore da vida:  
Meus Pais Félix e Inês: as raízes da minha fé, esperança e luta pela vida;  
Glória: o tronco sólido, firme e forte que me dá sustento e apoio no amor  
afetuoso e apaixonado de todo dia e na cumplicidade companheira pelos  
caminhos da vida;  
Maria Clara e Mariana: promessas e certezas das flores e frutos que darão  
continuidade a essa história, com o mesmo espírito de amor, fé, e esperança  
na construção de uma Vida Nova.*

*A todos aqueles e aquelas que, nas salas de aula dos cursos de formação ou  
no dia-a-dia da escola pública, assumem a tarefa de construir um sentido  
emancipador e crítico para o exercício do trabalho docente.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Adelaide Alves Dias, pela forma honesta, transparente e comprometida com que me orientou na construção deste trabalho, respeitando, sem abrir mão do seu papel e da sua responsabilidade, os meus limites e a autonomia necessária à sua execução.

Ao Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da UFPB, pelo incentivo e pelas condições que propiciaram meu afastamento para a realização do curso de doutorado.

Aos colegas de departamento que, ao longo deste período, foram fonte de estímulo e apoio à minha trajetória, especialmente àqueles que, desde o meu ingresso na UFPB, além da amizade afetuosa, constituem exemplo e referência de conduta acadêmica e profissional para o exercício das minhas atividades docentes: Alexandre Náder, Edna Cunha, Glória Escarião, Graça Cesarino, Lucia Muribeca e Marilene Salgueiro.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação da UFPB, pelas oportunidades de diálogo, aprendizagem e incentivo ao longo das atividades acadêmicas do curso.

Aos colegas da 2ª turma do curso de Doutorado em Educação do PPGE, pelos momentos de debate rico, de troca de experiências e, sobretudo, pela cumplicidade e solidariedade no compartilhamento das angústias, inquietações, alegrias e esperanças durante todo este percurso.

A todos que, ao lado dos meus pais, da minha esposa e filhas, formam a “grande família” em que me situo no mundo: meu irmão e minha irmã, meu cunhado e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas e os muitos amigos e amigas que, por terem parte na minha vida, são também parte do esforço que resultou neste trabalho.

*“La disputa actual en torno a las orientaciones básicas de la política escolar puede entenderse desde el punto de vista de la teoría de la sociedad como una batalla en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida”  
(HABERMAS, 1987, vol.2, p.525)*

## RESUMO

O presente estudo analisa as racionalidades subjacentes às concepções de conhecimento e de prática docentes, no âmbito das políticas oficiais para a formação de professores, no contexto da reforma educacional que vem se constituindo no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Com base nas categorias construídas a partir da investigação bibliográfica, em torno dos conceitos de *racionalidade técnica* (ou *instrumental*), *racionalidade prática* (ou *interpretativa*) e racionalidade crítica (ou *emancipatória*), debruçou-se sobre a análise dos documentos orientadores das políticas oficiais para a formação de professores, no que se refere às concepções de conhecimento e prática veiculadas nestes documentos, no modo como relacionam teoria e prática, nos papéis que atribuem ao professor e, finalmente, em suas implicações para o exercício e para a formação docente. A partir desta análise, o estudo conclui que as políticas para a formação docente em questão, não obstante fundamentarem-se na perspectiva da *racionalidade prática*, em sua crítica ao que denominam de modelos tradicionais de formação, terminam, todavia, em face de seus limites e lacunas, por manter e aprofundar uma concepção de formação que expressa, efetivamente, uma *racionalidade técnica e instrumental*. Por fim, para além da racionalidade instrumental e da racionalidade prática, posiciona-se a favor de uma racionalidade crítica e emancipatória como referência para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Formação de professores. Racionalidade.

## **RESUMEM**

El presente estudio analiza las racionalidades subyacentes a las concepciones de conocimiento y de práctica docentes dentro de las políticas oficiales para la formación de profesores, en el contexto de la reforma educacional que viene se constituyendo en Brasil, en especial a partir de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9.394/96). Con base en las categorías construidas a partir de la investigación bibliográfica, alrededor de los conceptos de racionalidad técnica (o instrumental), racionalidad práctica (o interpretativa) y racionalidad crítica (o emancipatória), se centró en el análisis de los documentos orientadores de las políticas oficiales para la formación de profesores, en lo que se refiere a las concepciones de conocimiento y práctica difundidas en estos documentos, en el modo como relacionan teoría y práctica, en los papeles que atribuyen al profesor y, por último, en sus implicaciones para el ejercicio y para la formación docente. A partir de este análisis, el estudio concluye que las políticas para la formación docente en cuestión, a pesar de basarse en la perspectiva de la racionalidad práctica, en suya crítica al que denominan de modelos tradicionales de formación, terminan, sin embargo, delante de sus límites y fallas, por mantener y profundizar una concepción de formación que expresa, efectivamente, una racionalidad técnica e instrumental. Finalmente, para además de la racionalidad instrumental y de la racionalidad práctica, se posiciona a favor de una racionalidad crítica y emancipadora como referencia para la formación de profesores.

**PALABRAS-CLAVE:** Política Educacional. Formación de profesores. Racionalidad.

## **ABSTRACT**

This study analyses the rationalities underlying the concepts of knowledge and teaching practice, incorporated into official policies for the training of teachers in the process of developing educational reform in Brazil, especially after the promulgation of the Law of Educational Guidelines and Bases (Law No. 9.394/96). Based on the categories constructed from the research literature, specifically the concepts of technical rationality (or instrumental), practical (or interpretative) rationality and critical (or emancipatory) rationality, on analysis of documents guiding the official policies for the training of teachers, with emphasis on the concepts of knowledge and practice contained in these documents, how they relate theory and practice, the roles they attach to the teacher and, finally, their implications for teaching and for teacher training. Based on this analysis, the study concludes that the policies for teacher training in question, although based on the perspective of practical rationality, in their criticism of traditional models of training, reiterate, in the face of its limitations and shortcomings, a rationality of a technical and instrumental nature. Finally, in opposition to both instrumental and practical rationality, we argue in favor of an emancipatory and critical rationality as a reference for the training of teachers.

**KEY WORDS:** Educational policy. Teachers training. Rationality.

## **LISTA DE FIGURAS E QUADROS**

**Figura 1 – RACIONALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE** **Página... 94**

**Quadro 1 – RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL** **Página... 95**

**Quadro 2 – RACIONALIDADE PRÁTICA (INTERPRETATIVA, HERMENÊUTICA)** **Página... 97**

**Quadro 3 - RACIONALIDADE CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA** **Página... 98**

## **LISTA DE SIGLAS**

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Banco Mundial)  
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Reunião plena das duas câmaras que constituem o Conselho Nacional de Educação: a Câmara de Educação Básica - CNE/CEB e a Câmara de Educação Superior - CNE/CES  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Centros e Faculdades de Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MEC/SEF – Ministério da Educação /Secretária de educação Fundamental  
MERCOSUL – Mercado Comum do Cone Sul  
NAFTA – North American Free Trade Agreement ou Tratado Norte-Americano de Livre Comércio  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEC-RP – Programa Estudante Convênio-Rede Pública  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE – Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe

PRELAC – Proyecto Regional de Educación en América Latina y el Caribe

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PROMEDLAC – Comitê Regional Intergovernamental do Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

|                     |                                                                                                      |           |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Capítulo I</b>   | <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                    | <b>14</b> |
| <b>Capítulo II</b>  | <b>O DELINEAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO E O PERCURSO METODOLÓGICO</b>                                  | <b>19</b> |
|                     | 1. O objeto de estudo: contornos e justificativas                                                    | 19        |
|                     | 2. A definição do percurso metodológico                                                              | 34        |
| <b>Capítulo III</b> | <b>AS BASES DA RAZÃO E DA RACIONALIDADE MODERNA</b>                                                  | <b>38</b> |
|                     | 1. A gênese da Razão e da racionalidade no contexto da modernidade                                   | 38        |
|                     | 2. A crise da razão e da modernidade                                                                 | 51        |
|                     | 3. Max Weber e a razão como racionalização                                                           | 52        |
|                     | 4. A crítica pós-moderna e a recusa à própria idéia de Razão                                         | 55        |
|                     | 5. A escola de Frankfurt e a crítica à racionalidade instrumental                                    | 59        |
|                     | 6. Habermas: a racionalidade comunicativa como resgate do potencial crítico e emancipatório da razão | 66        |
|                     | 6.1. Da filosofia da consciência à ação comunicativa: uma mudança de paradigma                       | 70        |
|                     | 6.2. Fala e atividade teleológica: uma teoria da ação                                                | 80        |
|                     | 6.3. Mundo da vida e sistema: uma teoria da sociedade                                                | 85        |
| <b>Capítulo III</b> | <b>POLÍTICA EDUCACIONAL, RAZÃO E FORMAÇÃO DOCENTE</b>                                                | <b>91</b> |
|                     | 1. Racionalidade e docência: elementos para a compreensão das concepções de saber e prática docente  | 92        |

|                                                                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2. Os imperativos sistêmicos na definição das reformas educacionais e das políticas para a formação docente                                                   | 111        |
| 3. As políticas educacionais e a centralidade atribuída à formação e ao trabalho docente                                                                      | 119        |
| 4. As políticas de formação docente: entre a racionalidade instrumental e a racionalidade prática                                                             | 126        |
| 4.1. A Concepção de conhecimento                                                                                                                              | 132        |
| 4.2. A concepção de prática                                                                                                                                   | 136        |
| 4.3. A articulação teoria-prática                                                                                                                             | 139        |
| 4.4. Os papéis atribuídos ao professor                                                                                                                        | 141        |
| 4.5. As implicações para a formação e o exercício profissional docente                                                                                        | 144        |
| <b>Conclusões</b>                                                                                                                                             |            |
| <b>CONCLUSÕES: PARA ALÉM DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E DA RACIONALIDADE PRÁTICA: POR UMA RACIONALIDADE CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> | <b>148</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                                                                            | <b>155</b> |

## **Capítulo I**

### **INTRODUÇÃO**

O presente estudo tem como objeto de investigação as racionalidades que estão na base das concepções de saberes e práticas docentes no âmbito das políticas oficiais para a formação de professores, no contexto da reforma educacional que vem se constituindo no Brasil, sobretudo a partir de meados da década de 1990. As motivações que lhe deram origem nasceram das inquietações surgidas quando do exercício das nossas atividades docentes no âmbito da formação de professores, a partir da atuação no curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Inquietações suscitadas, de modo particular, no âmbito das políticas educacionais e, especialmente, em suas implicações para a formação e o exercício profissional da docência.

O início destas atividades acadêmicas, e sua trajetória ao longo dos últimos dez anos, coincidem com a implementação e o desenrolar de políticas no campo da formação docente, na sequência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e da aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2001), no contexto da reforma educacional deflagrada no país a partir dos anos de 1990. Neste cenário, em que o trabalho docente e a qualificação para o seu exercício passam a ocupar um lugar de destaque tanto na literatura como no discurso político e nas formulações legais, assiste-se, ao mesmo tempo, à reiteração da importância do papel do professor e ao questionamento dos modelos de sua formação, bem como das formas de sua atuação profissional. Como coordenador do setor de estágio supervisionado e professor da disciplina homônima no curso de pedagogia, tivemos oportunidade de confrontar os processos de formação oferecidos na universidade com a realidade concreta da prática pedagógica, tal como vem ocorrendo nas escolas de educação básica, especialmente num contexto em que recaem sobre os profissionais da educação pública as injunções determinadas pela política educacional no tocante à sua qualificação e exercício profissionais.

O confronto com estas injunções, no espaço das nossas atividades no campo da formação de professores, aprofunda-se especialmente a partir de 1999 quando, com o advento na UFPB do Programa Estudante Convênio - Rede Pública (PEC - RP), um grande contingente de profissionais do magistério sem formação específica, ou apenas com a formação em nível médio, passa cursar a licenciatura, através do ingresso por um processo seletivo específico, a partir de convênios firmados entre a UFPB, prefeituras e Governo do Estado. Pressionados pelo disposto no artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN – que estabeleceu em seu parágrafo 4º que, até o final da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço –, estes professores buscam na universidade a formação em nível superior sem, contudo, se desobrigarem de suas atividades de sala de aula.

Ao mesmo tempo, são cobrados a assumir compromisso com atividades de formação continuada e em serviço, via participação em programas oficiais patrocinados pelo Ministério da Educação (MEC) em articulação com Estados e Municípios, como por exemplo o *PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício)*, o *PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)* e o *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação*. O esforço e o sacrifício que foi imposto à grande maioria destes professores, pela conjugação das dificuldades e desafios enfrentados no exercício profissional e a imposição de tais exigências de qualificação, questiona os interesses, objetivos e intencionalidades que orientam as políticas de formação docente no contexto das propostas e iniciativas oficiais. Tais iniciativas, de fato, representam a busca de melhoria e aperfeiçoamento das condições de exercício do trabalho docente ou, por outra parte, significam apenas a preocupação com titulação e certificação em face de exigências geradas por compromissos internacionais assumidos pelo país? Estas iniciativas caminham, efetivamente, na direção da reconstrução da dignidade e da valorização profissional do magistério ou, de outra forma, acarretam a precarização e a flexibilização do trabalho docente nos termos da lógica racionalizadora que preside as políticas educacionais? Afinal, a que propósitos e intenções servem? Aos da compreensão do trabalho docente como elemento de articulação de uma compreensão crítica das transformações em andamento na sociedade contemporânea ou com a sua redução à condição de instrumento a serviço dos interesses produtivistas do mercado

que orientam a política educacional? Com que interesses buscam comprometer-se? Com a construção efetiva da autonomia e do desenvolvimento profissional do magistério ou com a sua subordinação aos imperativos econômicos que governam as reformas educativas?

É a partir destas indagações, e das inquietações por elas suscitadas, que se constitui o interesse pelo estudo das políticas oficiais para a formação de professores e de suas implicações para o exercício do trabalho docente. Mais especificamente, o interesse pela investigação das concepções de saber e de prática docentes veiculadas nestas políticas e das racionalidades que lhe dão sustentação e orientam suas intencionalidades e compromissos, partindo da compreensão de que a explicitação destas racionalidades indica os efetivos compromissos, interesses e intenções, em direção aos quais se encaminham estas políticas. Nesta perspectiva, a busca de resposta às questões levantadas por este interesse implicou transitar pelos conceitos de Razão e racionalidade, desde a compreensão de sua gênese histórica à sua configuração no contexto da modernidade, de modo a estabelecer as bases para a compreensão das racionalidades subjacentes às políticas de formação docente. Nesta empreitada, encontramos suporte no pensamento de Jürgen Habermas e em sua reflexão acerca da racionalidade moderna. A esta reflexão, aliamos a contribuição de teóricos que têm se dedicado à análise das questões relacionadas à formação e ao exercício da profissão docente e que, a partir da crítica à racionalidade técnica e instrumental, vêm apontando elementos para a constituição de uma racionalidade crítica na formação de professores, com vínculos e aproximações ao pensamento habermasiano, a exemplo de Carr & Kemmis (1988) Giroux (1986; 1992; 1997) e Contreras Domingo (1997; 2002). Deste arcabouço teórico, emanaram as ferramentas e categorias interpretativas que se prestaram à análise dos documentos escolhidos como expressão das políticas recentes para a formação de professores a partir da promulgação da LDBEN.

Nesta direção, o presente trabalho se estrutura em quatro capítulos que se seguem a esta Introdução. No primeiro capítulo, procuramos delinear o objeto de estudo e o percurso metodológico traçado para esta investigação. O segundo capítulo busca estabelecer as bases da Razão e da racionalidade modernas, como ponto de partida para a compreensão da crise da razão na modernidade, percorrendo uma longa tradição filosófica que vem desde os antigos gregos e atravessa o período medieval, passando pelo embate entre os dois grandes movimentos filosóficos e epistemológicos que

inauguram a modernidade: o *empirismo* e o *racionalismo*. Neste percurso, assiste-se, com o Iluminismo, ao apogeu da confiança na capacidade emancipatória da Razão no contexto da modernidade e à sua crise, pela não concretização de suas promessas libertadoras e de progresso social. Uma crise que, sob diferentes óticas, passa a se constituir em objeto de reflexão e de crítica à racionalidade moderna, desde a denúncia ao predomínio da racionalidade instrumental (Weber, Escola de Frankfurt) até mesmo à rejeição à própria razão moderna (a exemplo de algumas teses do discurso pós-moderno). Por fim, a conclusão deste capítulo detém-se na resposta apresentada por Jürgen Habermas à crise da razão na modernidade, com a sua Teoria da Ação Comunicativa. Uma resposta que, ao mesmo tempo em que reconhece os déficits da modernidade, aponta saídas no sentido da recuperação da dimensão crítica e emancipatória da razão. Habermas, embora crítico da modernidade, tal como Weber e os primeiros frankfurtianos, não assume uma atitude negativa com respeito à racionalidade moderna ou mesmo de recusa e abandono à razão, como o faz o discurso pós-moderno. Sustentando que o projeto da Modernidade não está acabado, Habermas considera que, por meio do exercício crítico da razão, o mesmo pode ser resgatado e levado adiante, na perspectiva da emancipação humana e frente à ideologia e à dominação política e econômica que se apóiam na racionalidade instrumental. Aposta, assim, na realização do projeto emancipador, ainda incompleto, da modernidade, que tem como força motriz a constituição de uma racionalidade comunicativa que possa se sobrepôr ao predomínio da racionalidade instrumental.

O terceiro capítulo inicia-se com a explicitação e contextualização das categorias teóricas que serão tomadas para a análise do objeto de estudo deste trabalho. Num primeiro momento, tomando por base o referencial habermasiano acerca da análise da racionalidade moderna, acrescentado da contribuição de outros teóricos que, numa perspectiva crítica e a partir de elementos do pensamento de Habermas, debruçam-se na análise do trabalho docente do ponto de vista de sua racionalidade, procuramos estabelecer os diferentes modos de conceber o trabalho docente sob o ângulo das racionalidades que lhes são subjacentes, enfocando a perspectiva da *racionalidade técnica e instrumental*, a perspectiva da *racionalidade prática* e a perspectiva da *racionalidade crítica e emancipatória*. Num segundo momento, a partir das categorias levantadas, buscamos contextualizar as políticas para a formação docente e o discurso teórico em torno das mesmas, de modo a evidenciar as racionalidades que lhes são

inerentes e que se traduzem em concepções acerca do conhecimento e da prática docente que irão repercutir na formulação e implementação de iniciativas para a formação de professores. Na sequência deste capítulo, à luz das categorias levantadas e de sua contextualização, analisa os documentos normativos e as iniciativas governamentais que materializam as políticas oficiais no campo da formação de professores, buscando identificar sua(s) racionalidade(s) orientadora(s), especialmente na forma como concebem o saber e a prática docente, bem como levantar suas implicações para a formação e o exercício profissional docente.

Na conclusão do trabalho, discutimos elementos que, para além dos limites da racionalidade técnica e instrumental ou da racionalidade prática, indiquem possibilidades de construção de uma racionalidade crítica e emancipatória como referência para a formação docente.

## **Capítulo II**

### **O DELINEAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO E O PERCURSO METODOLÓGICO**

#### **1. O objeto de estudo: contornos e justificativas**

Tomar a questão das políticas oficiais para a formação de professores como objeto de investigação, do ponto de vista das racionalidades que lhe dão suporte, das concepções de saber e de prática docentes emanadas destas racionalidades e de suas implicações para a efetiva formação e exercício profissional docente, requer, preliminarmente, a explicitação do contexto em que esta mesma questão está situada, de modo a que se possa compreender os enquadramentos, relações e determinações que constituem seus fundamentos, a partir dos quais formulamos as questões de pesquisa propostas para este estudo, em cuja resposta se alicerça a tese que buscamos demonstrar.

Neste sentido, cumpre registrar, inicialmente, que as mudanças no campo da formação de professores, aqui referidas, inserem-se no contexto de uma extensa agenda de iniciativas governamentais que, nos últimos anos, vem caracterizando o processo de reforma educacional em curso no país<sup>1</sup> e impondo significativas alterações no cenário da educação brasileira<sup>2</sup>. A necessidade de mudanças na esfera educacional tem sido justificada sob o argumento da adequação dos sistemas educacionais às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea e que se expressam, particularmente, nos processos de reestruturação do sistema produtivo e de globalização dos mercados. Ganha relevo o discurso que afirma a centralidade da questão educacional em face das transformações estruturais que atingem a sociedade em escala mundial. Advoga-se a necessidade de repensar as tarefas da

---

<sup>1</sup> Alguns dos elementos relacionados ao processo de reforma educacional no Brasil, aqui aludidos, têm sido objeto de reflexão que venho desenvolvendo em diferentes escritos desde o ano de 2000 (FONSÊCA, 2000; 2001; 2003; 2006).

<sup>2</sup> Para uma visão de conjunto desse processo de reforma educacional, bem como das relações, determinações, interesses e compromissos que representa, veja-se Shiroma *et alli* (2001).

educação, a organização da escola e o trabalho do professor, tendo em vista o seu ajustamento às necessidades decorrentes dessas transformações. Atribui-se à educação o papel de atender às exigências colocadas pelas mudanças na base técnica da produção, provocadas pelo advento das novas tecnologias e de novas formas de gestão do trabalho, as quais demandam um novo patamar de qualificação do trabalhador, em resposta aos imperativos de qualidade e produtividade apontados como requisitos para uma inserção competitiva no contexto da economia globalizada.

No caso brasileiro, pode-se verificar, sobretudo a partir do início dos anos de 1990, a adoção de medidas governamentais visando à adequação do sistema educacional brasileiro ao processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização dos mercados, na esteira de orientações e recomendações de organismos externos, a exemplo da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003, resultado de compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990). É a partir da segunda metade da década de 1990, porém, que se intensificam as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face das exigências colocadas pela reestruturação global da economia. Desencadeia-se, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96), um conjunto de iniciativas que operam mudanças em diferentes níveis e setores do campo educacional e que passam a configurar um processo de reforma das estruturas da política educacional no país. Uma reforma que envolve desde a redefinição da sistemática de financiamento do ensino fundamental (a partir da Emenda Constitucional nº 14 e da Lei nº 9.424/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF) à criação de mecanismos nacionais de avaliação da educação básica (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Exame Nacional de Cursos) e à proposição de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais para os ensinos fundamental e médio (Cf. FONSECA, 2001; 2003).

Com efeito, as transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea têm trazido profundas implicações para as instituições educativas, questionando o modelo que tem sustentado a organização da escola e as práticas educativas estabelecidas no seu interior, assim como a formação e o

exercício profissional docentes. Entre diversos autores que têm se posicionado em torno desta questão, Libâneo (1998), por exemplo, é um dos que enfatizam a compreensão de que tais mudanças apontam para a necessidade de se repensar as formas de se conceber o trabalho pedagógico da escola, diante das exigências e desafios que se colocam no presente contexto histórico, da mesma forma que impõem uma revisão das práticas de formação inicial e continuada de professores. Compreender adequadamente esse processo requer o exame das relações entre a educação e a sociedade, de modo a estabelecer os condicionantes estruturais que reconfiguram hoje o papel da educação e as tarefas da escola, em face das referidas transformações<sup>3</sup>.

A abrangência, a complexidade e a dinâmica das transformações em curso tornam difícil a tarefa de descrever o vertiginoso processo de mudanças que se assiste desde as últimas décadas do Século XX. De um modo geral, pode-se destacar, como elementos marcantes desse cenário, a crescente dinâmica de integração econômica, proporcionada pela globalização dos mercados e do sistema produtivo; a velocidade da difusão de informações e imagens, provocada pela revolução na informática e nas comunicações; e a reorganização da base técnica da produção, como consequência do emprego de novas tecnologias e novos processos de organização do trabalho; assim como as mudanças culturais no plano da formação do imaginário social, dos comportamentos das identidades e subjetividades, a partir da disseminação dos valores e da visão de mundo sintonizados com o ideário do mercado como regulador das relações sociais. Tais elementos, entre outros, sobressaem-se nesse cenário de transformações, afetando amplos setores da vida social.

Ao mesmo tempo em que constitui expressão do avanço nos campos do conhecimento e do desenvolvimento científico e tecnológico, o processo de mudanças acima aludido tem se feito acompanhar também de um lado perverso, retratado no aumento da miséria e das desigualdades sociais, resultantes da exclusão de um contingente cada vez maior de pessoas da possibilidade de participação na vida social, política, econômica e cultural. No início dos anos de 1990, dados do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial – 1992, elaborado pelo Banco Mundial, evidenciavam o grau de concentração de renda e desigualdade resultante deste processo: de um PIB mundial

---

<sup>3</sup> Uma leitura mais aprofundada dos condicionantes estruturais que redimensionam a política educacional, o papel da educação e as tarefas da escola, a partir do contexto de mudanças aqui aludido, pode ser encontrada em Fávero *et alli* (1992) e Paiva (1993).

estimado em 22 trilhões de dólares, em 1992, cerca de 16 trilhões (72%) concentravam-se nos países ricos do hemisfério Norte, que reúnem cerca de 800 milhões de pessoas, em torno de 15% de uma população mundial de cerca de 5,3 bilhões de habitantes. Ao final da década de 1990, as estatísticas divulgadas pela ONU (Organização das Nações Unidas), através do Relatório 2000 sobre Desenvolvimento Humano (PNUD, 2000), mostravam a persistência e o agravamento da miséria e da exclusão social: mais de um bilhão de pessoas sobrevivendo com uma renda inferior a um dólar por dia; cerca de três bilhões de pessoas sem acesso a saneamento básico; em torno de um bilhão vivendo em condições de subnutrição crônica; 200 milhões de crianças nas ruas em situação de risco social e sem acesso à escola. Em síntese, aproximadamente dois terços da humanidade estavam à margem de direitos sociais básicos como emprego, educação e saúde<sup>4</sup>.

O caráter excludente desse processo se sustenta no contexto das relações sociais estabelecidas com o advento e a afirmação do neoliberalismo, enquanto nova forma de recomposição da hegemonia capitalista, cujos pilares se assentam na defesa do mercado como regulador da vida social, no endeusamento da iniciativa privada, em detrimento dos interesses coletivos, e na demonização do público e do estatal<sup>5</sup>. Na esteira dessas relações, questiona-se o papel do Estado, sobretudo no âmbito do processo produtivo e das políticas sociais. Acentuam-se os processos de privatização e de desregulamentação da economia. Em consequência, assiste-se ao progressivo dismantelamento do aparelho estatal, a perda do seu papel de regulador da economia e a sua desresponsabilização no que toca às políticas de proteção social. Neste cenário, os interesses nacionais subordinam-se cada vez mais às regras da internacionalização da economia, sobretudo aos domínios do capital financeiro, sob a tutela de organismos internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, que se encarregam de planejar e monitorar as políticas de ajuste nos países periféricos, comprometendo sua soberania e autonomia.

Do ponto de vista ideológico, o discurso neoliberal sustenta-se no culto e no estímulo ao individualismo e à competição, o que não só contribui para acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, acaba por naturalizar a pobreza e a exclusão

---

<sup>4</sup> Veja-se, a propósito, os dados do **Relatório sobre o Desenvolvimento Humano (2004)** da ONU, citados por Mészáros (2005) e, especificamente no caso do Brasil, conferir os dados do **Atlas da Exclusão Social** (POCHMANN, 2004)

<sup>5</sup> Para uma melhor compreensão do neoliberalismo, em termos de sua gênese, significados e manifestações, veja-se a coletânea organizada por Sader e Gentili (1995).

social que, por sua vez, são consideradas como subproduto inevitável ao necessário processo de modernização e globalização da sociedade. A banalização da miséria e da exclusão social, ao lado da celebração ao mercado e aos imperativos da globalização e da divinização da tecnologia, reforçados pelo poder, cada vez maior, da mídia na formação de mentalidades e imposição de hábitos sintonizados com esse ideário, acaba por instaurar uma crise de princípios, valores e atitudes. Crise esta que se expressa, nas palavras de Libâneo (1998, p. 8), numa espécie de “pragmatismo moral” ou “relativismo ético”, retratados na cultura do consumismo, do hedonismo, na busca do prazer pelo prazer e na indiferença em face do crescente quadro de pobreza, miséria e violência.

Neste cenário, a educação, tanto quanto instrumento para a obtenção de metas econômicas, empresariais e financeiras, passa a ser vista também como remédio para as mazelas sociais. Ao mesmo tempo em que se apresenta como ferramenta para a obtenção do desenvolvimento econômico, a educação é também apontada como mecanismo de equalização social (Cf. OLIVEIRA, 1997, p. 92). Por um lado, espera-se que contribua para responder às demandas por mais qualidade e produtividade, identificadas como requisitos para uma inserção competitiva no contexto da economia globalizada. Por outro lado, a educação é igualmente invocada como meio para a promoção do equilíbrio social, para a redistribuição de renda e redução da pobreza. Este ideário, alimentado pelo discurso do ajuste à nova ordem econômica, tem conduzido, sob a batuta das agências internacionais, os processos de reforma dos sistemas educacionais nos países do Terceiro Mundo. Para tanto, as políticas educacionais desses países têm se orientado por um receituário que enfatiza a busca da qualidade, da produtividade e da eficiência, sujeitando-se à aferição em termos de padrões, indicadores e medidas, o que se articula ao estabelecimento de currículos nacionais, à criação de sistemas de avaliação do desempenho das escolas, assim como à modificação dos processos de formação docente. É dentro desta tendência que a política educacional brasileira tem se subordinado aos interesses dos organismos internacionais, operando mudanças que apontam para o atendimento às recomendações externas, que preconizam a adequação da educação à nova organização do trabalho e à nova ordem globalizada (Cf. SHIROMA *et alli*, 2000).

Dentro deste quadro, a discussão acerca do trabalho docente e de sua formação adquire hoje relevo e centralidade, tanto nos termos do discurso dominante entre os

teóricos que assumem a defesa da reforma educacional, quanto nas indicações dos textos e documentos de política educacional<sup>6</sup>. Reitera-se o argumento de que as novas necessidades formativas impostas pelo conjunto de transformações que marca a sociedade contemporânea passam a requerer, necessariamente, novas bases de formação para o exercício profissional da docência. Diante das exigências postas pelo quadro de transformações já referido, bem como em razão da complexidade dos saberes envolvidos no exercício do trabalho docente, em face de tais exigências, advoga-se a necessidade de uma formação teórica mais aprofundada ou, como sugerem autores como Libâneo, pautada na aquisição de uma “sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias” (1998, p. 28). Neste sentido, a complexidade das tarefas apresentadas para o trabalho docente apontaria, segundo o discurso corrente entre teóricos sintonizados com a necessidade das reformas, para a necessidade de uma formação inicial e continuada totalmente nova que contribuísse para a superação do fosso que separa a formação inicial do professor e o exercício de sua prática, principalmente diante das novas demandas educacionais provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos, pela globalização da sociedade, e pelas mudanças nos processos de produção.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que confere ao trabalho docente um protagonismo fundamental, o ideário reformista “nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino” (SHIROMA *et alli*, 2000, p. 98). De acordo com o discurso que tem fundamentado a reforma no campo da formação docente, o professorado não estaria devidamente preparado para assumir as implicações do processo de mudanças em curso, em face de sua resistência à inovação, do seu apego a um conhecimento obsoleto e a práticas institucionalizadas e cristalizadas no tempo e, por isso mesmo, incapazes de responder satisfatoriamente às novas tarefas apontadas para a escola. Do mesmo modo que desqualifica o trabalho docente, o discurso reformista questiona as instâncias e modelos responsáveis pela sua formação, acusados de excessivo academicismo, rigidez curricular e metodológica e distanciamento da realidade concreta do exercício do magistério e, por conseguinte, inadequados em face

---

<sup>6</sup> São bastante representativos, neste sentido, os textos de Libâneo (2000) e Mello (1999) em torno do debate acerca da revisão da formação docente em face das necessidades suscitadas pelo contexto de transformações que serve de moldura às reformas educacionais em andamento.

das novas necessidades formativas que são reivindicadas para o professorado. Como consequência, segundo esta crítica, “os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea” (LIBÂNEO, 2000, p. 91). Trata-se, pois, de acordo com a lógica deste discurso, de repensar o exercício do trabalho docente e a sua formação, de modo a adequar seu desempenho às exigências colocadas pelas mudanças em curso. Neste sentido, o ideário reformista tem assumido, como resposta aos problemas que assinala na formação de professores, o chamado modelo da *epistemologia da prática*, que preconiza a reflexão em torno da prática como referência para os processos de formação e para o exercício do trabalho docente, reivindicando-se como alternativa superadora do modelo de racionalidade técnica dominante, que concebe a prática docente como mero exercício técnico de saberes.

A emergência do modelo da epistemologia da prática no Brasil, entre o final dos anos 1980 e início da década de 1990, ocorre em sintonia com o desencadeamento dos processos de reforma educacional no país, fundamentando o discurso teórico que ofereceu suporte aos movimentos de reforma, em especial no campo da formação de professores, a partir da difusão de “uma literatura pedagógica nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazer a crítica ao modelo da racionalidade técnica tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores” (RODRIGUES, 2005, p. 135). Tal modelo, cujos pilares se assentam numa concepção de formação pautada na reflexão e no desenvolvimento de competências profissionais, tem origem nas idéias desenvolvidas pelo norte-americano Donald Schön (1992; 2000), especialmente em sua crítica à racionalidade técnica de matriz positivista que orientava os currículos de formação profissional nos Estados Unidos da América. A partir dos estudos de Schön, a perspectiva da epistemologia da prática encontrou eco e difusão entre diversos outros autores, como Gauthier (1998), Nóvoa (1999; 1992), Perez Gómez (1992; 1998), Perrenoud (1999; 2000), Tardif (1991) e Zeichner (1993; 1995; 1998).

De um modo geral, com algumas diferenças pontuais, os autores identificados com esta perspectiva defendem a idéia do professor como sujeito ativo no processo de

construção dos conhecimentos acerca da sua própria prática, a partir do desenvolvimento de sua capacidade de reflexão sobre a mesma. Concebem, assim, o professor como sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional num processo em que a reflexão sobre a experiência prática é fundamental. Para além da visão do professor como um técnico ou um executor, definem o trabalho docente como o de um “investigador na sala de aula” (Stenhouse), um “prático reflexivo” (Schön), um “prático autônomo” ou um “artista” (Perez Gómez) (Cf. ALMEIDA, 2001, p. 3). Ao lado da crítica à concepção tecnicista da formação docente, o discurso constituído a partir do modelo da epistemologia da prática queixa-se da pouca efetividade da produção teórica no campo educacional, e em particular na formação de professores, cujos resultados na prática docente e no trabalho em sala de aula são muito pouco eficazes, em razão de sua complexidade, elevado nível de abstração e excessivo academicismo. Postulam, como alternativa, a construção do conhecimento sobre o trabalho docente e dos saberes dos professores a partir da reflexão acerca da sua própria prática, no confronto com as experiências vivenciadas no cotidiano do exercício profissional.

De acordo com Garcia (1992, p. 59), diferentes concepções acerca do trabalho do professor e do ensino têm sido agrupadas em torno dessa concepção mais ampla: o professor que experimenta, o professor pesquisador na ação, o professor como pedagogo radical, entre outras tantas. Todas essas tendências reivindicam-se como *reflexivas*. Ainda segundo Garcia, pode-se perceber dois traços comuns a tais propostas para a formação de professores: de um lado, a idéia de pesquisa e de reflexão permanentes acerca da própria prática pedagógica, e, de outro, a crença na necessidade fundamental de se estabelecer uma relação mais horizontal entre professores e alunos, considerados enquanto parceiros no processo educativo (ibidem. p. 62). Entretanto, face à fluidez da noção de reflexão, como proposta geral para a formação de professores, Garcia levanta a questão acerca dos critérios que definiriam concretamente essa formação. Seria apenas um elenco de destrezas ou competências necessárias ao exercício de um “ensino reflexivo”? (Cf. GARCIA, ibidem, p. 61).

A ampla recepção a esta perspectiva no Brasil, influenciando inclusive a elaboração das Diretrizes e Referenciais Curriculares para a formação de professores, tem sido objeto de ressalva para alguns autores. Duarte (2003), por exemplo, identifica fortes vínculos entre os pressupostos do discurso em torno da epistemologia da prática e da formação reflexiva do professor com o ideário neoliberal e pós-moderno. O autor

adverte ainda que a forte ênfase posta por esta perspectiva nos conhecimentos oriundos da prática cotidiana pode representar uma desvalorização do saber teórico na formação do professor. Outro autor que vê com reservas a repercussão deste modelo no Brasil é Libâneo (2002, p. 62), que considera que, na difusão do modelo da epistemologia da prática, tem predominado uma concepção de professor reflexivo de caráter pragmático, de matiz neoliberal, em detrimento de outras dimensões e significados da reflexividade, como a crítica, a dialética, a hermenêutica, a emancipatória, a comunicativa, a solidária, dentre outras. Freitas (2003, p. 1108), por sua vez, identifica, nesta perspectiva, um forte cunho pragmatista e escolanovista, sintonizado com adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

É dentro deste contexto, em sintonia com o atendimento às novas demandas suscitadas pela reorganização da produção e pela globalização da economia, sob a égide do neoliberalismo, e tendo como referência o aporte teórico do modelo da epistemologia da prática, que se inserem as políticas para a formação de professores no âmbito da reforma educacional em curso no Brasil, na esteira de reestruturações dos sistemas de ensino que estão sendo propostas em vários países, em particular na América Latina<sup>7</sup>, sob a orientação de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Concretamente, no plano da formação de professores, a reforma em curso, a partir das indicações estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), se consubstancia, ao longo do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), numa série de iniciativas de cunho normativo e legal, dentre as quais pode-se destacar: a proposição, pelo MEC, de *Referenciais para a Formação de Professores* (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>); a formulação, pelo Conselho Nacional de Educação, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (consolidadas na Resolução CNE/CP nº 1/2001, com fundamento no Parecer CNE/CP 9/2001); e, ainda, o Decreto nº 3.276/99, que estabeleceu a exclusividade da formação de professores para séries iniciais e educação infantil em cursos normais superiores, posteriormente modificado pelo Decreto nº 3.554/2000, que alterou a expressão “exclusivamente” para “preferencialmente”, em cursos normais superiores. Destacam-se ainda, como iniciativas de política educacional no campo da formação de professores, as políticas e programas oficiais para formação inicial e continuada, a saber: o *PROFORMAÇÃO*

---

<sup>7</sup> Para uma visão de conjunto dos processos de reforma educacional na América Latina, bem como de sua inserção no contexto internacional, especialmente em relação às políticas para a formação de professores, veja-se Barriga e Espinoza (2001), Maués (2003) e Torres (1996).

(*Programa de Formação de Professores em Exercício*), o *PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)* e o *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação*. Ao lado da criação de novas instâncias para a formação (com a instituição dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, como espaços preferenciais para a formação dos profissionais da educação básica), a reforma no campo da formação docente constrói-se em torno de algumas idéias-chave, como por exemplo, a ênfase na articulação entre formação inicial e formação continuada, a capacitação em serviço, o desenvolvimento de competências profissionais e as políticas de certificação e avaliação de desempenho<sup>8</sup>.

À primeira vista, a leitura dos documentos de política educacional, no campo da formação de professores, sugere a incorporação, por parte dos dispositivos legais, do arcabouço teórico-conceitual acumulado no campo da formação docente que enfatiza, entre outros aspectos, o desenvolvimento profissional do professor, a necessidade de articulação entre teoria e prática na formação do professor, a definição de um repertório de saberes próprios da ação docente e a busca de articulação entre formação inicial e formação continuada. No entanto, é recorrente nos documentos e textos legais o apelo a um modelo que privilegia o desenvolvimento e certificação de competências profissionais cuja ênfase recai sobre o “saber-fazer” de natureza prática.

A referência ao desenvolvimento de competências como elemento central na formação do professor, assentada na ênfase em torno do “saber fazer” e do “como fazer”, tendo a prática como componente articulador do processo formativo, aparece desde o Parecer CNE 115/99 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, sendo reiterada no Parecer CNE 09/01 e na Resolução CNE 1/02, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, os quais definem a concepção de competência como “nuclear na organização dos cursos de formação de professores” (MEC/CNE, 2001, p. 28). Definida por Perrenoud (2000) como a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar situações pela inteligência e habilidade e identificada por alguns autores (ALARCÃO, 2003; SILVA,

---

<sup>8</sup> Tais idéias são recorrentes, sobretudo nos Referenciais para a Formação de Professores (MEC/SEF, 1999<sup>9</sup>), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (consubstanciadas na Resolução CNE/CP nº 1/2001, com fundamento no Parecer CNE/CP 9/2001), tomados aqui como principais documentos norteadores das políticas oficiais para a formação de professores. Iguais referências são encontradas, também, nos documentos e guias orientadores das políticas de formação continuada e em serviço, a saber: **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** (SOLIGO & SOLIGO, 2001) e **Guia Geral do PROFORMAÇÃO** (CUNHA, 2000).

2005) entre as tendências de renovação pedagógica que buscam redefinir os papéis da escola e do professor, no contexto da chamada “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”, a partir da mudança do “modelo de transmissão do conhecimento para o de construção do conhecimento” (SILVA, 2005, p. 52), a noção de competência, como referência para as políticas educacionais e, em especial, para a formação de professores, encontra resistência e questionamento entre muitos educadores.

A incorporação e recontextualização desse modelo, no âmbito das reformas educacionais, representam, do ponto de vista de seus críticos mais destacados, um contraponto à dimensão conceitual de qualificação profissional (RAMOS, 2001) e o estabelecimento da aproximação do campo educacional e da formação docente ao do trabalho material e produtivo, do ponto de vista dos interesses do capital (DIAS, 2001; FREITAS, 2002; KUENZER, 2002). Para autores como Machado (2002), a adoção do modelo das competências como fundamento para as reformas educacionais constitui expressão de políticas que visam ajustar o sistema educacional às transformações do mundo do trabalho, as quais, orientadas por demandas da economia, em lugar do atendimento às necessidades e interesses coletivos, se encaminham por uma lógica que, colocando em segundo plano a dimensão da formação humana em sua plenitude, “prioriza as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de ‘empregabilidade’ enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho” (2002, p. 97). Como consequência, dentro desta compreensão, o campo da formação docente passa a se orientar pela lógica de um pragmatismo neo-tecnista, a partir do deslocamento do campo da formação de professores para o âmbito exclusivo da prática, erigida como momento fundamental do processo de formação. Uma concepção de prática, todavia, como observa Evangelista (2001, p. 25), exclusivamente referida ao “que fazer” docente e que se articula a uma visão de conhecimento também circunscrita aos limites da prática escolar, enquanto “constituidor de competências” (ibidem, p. 26).

O apelo, na fundamentação das políticas de formação docente, ao modelo da epistemologia da prática, centrado no desenvolvimento de competências, indica, no nosso modo de ver, a adoção de uma concepção de formação cuja ênfase recaí sobre o domínio de procedimentos a serem desempenhados, expressão de uma concepção de formação de natureza instrumental, aplicada, centrada na técnica, e que, por esta razão,

dissocia a teoria da prática, alçando esta última à condição de objetivo único de todo processo formativo. Assim concebida, a formação do educador assume um viés conteudista e pragmático, em que o exercício profissional se define, exclusivamente, pelo desempenho técnico de papéis e funções delimitados, e onde o utilitarismo, o aplicacionismo e o imediatismo constituem a lógica e os fundamentos orientadores do trabalho educativo. A prática educativa, nesta direção, passa a ter como objetivo a produção de aprendizagens úteis, cujo propósito é o da adaptação e do ajustamento do indivíduo às contingências que lhe são impostas pela conjuntura em que o mesmo está situado, sobretudo aquelas determinadas pelo contexto econômico. Dentro desta lógica, a naturalização das práticas, como referência única para a formação docente, constitui uma tendência que, como alerta Davini (1998 apud SUDBRAK, 2004), põe em risco o próprio futuro da formação, na medida em que toma a prática como realidade transparente e não como objeto de análise crítica, esterilizando, assim, o potencial transformador da prática e reforçando tendências conservadoras.

À perspectiva centrada no desenvolvimento de competências associa-se, também como marca da reforma educacional no campo da formação docente, a intenção de deslocar a formação de professores do ambiente universitário para espaços constituídos exclusivamente para esta finalidade, a exemplo dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional, além da instituição de cursos de carga horária restrita ou em regimes curriculares especiais. Intenção que se sustenta numa lógica que, como assinala Shiroma (2003, p. 65), preconiza “uma formação de professores mais prática, menos teórica (objetivando) formar professores mais competentes para fornecer de forma eficiente os conhecimentos úteis para o ‘mundo real’”. A afirmação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior como instâncias privilegiadas e preferenciais para a formação dos professores que irão atuar na educação básica, em detrimento da formação realizada no âmbito universitário, nas faculdades e centros de educação, aponta para uma perspectiva de aligeiramento dos cursos de formação e de simplificação dos processos formativos, em sintonia com os discursos que preconizam a busca da eficiência e da eficácia do processo educativo, fundada nos princípios de racionalização e de produtividade e coerente com a lógica economicista que, no atual contexto de hegemonia do neoliberalismo, tem como objetivos atender às necessidades do mercado e às exigências e demandas dos setores produtivos. A esta concepção praticista e

simplificadora da formação docente, articula-se a proposição de mecanismos nacionais de avaliação do desempenho<sup>9</sup>, com o propósito de aferir a aquisição das competências e habilidades docentes, bem como o de certificar a qualidade dos cursos de formação e conferir a habilitação para o exercício do trabalho docente.

A preocupação com a simplificação dos processos de formação, com ênfase na dimensão prática desta mesma formação, ao lado da instituição de processos de avaliação de desempenho e de certificação de competências, pautados em valores como eficiência e eficácia, assinalam, do nosso ponto de vista, os vínculos das iniciativas oficiais na área da formação docente com o ideário reformista dominante, subordinado a uma lógica economicista e governada pelos interesses do mercado, colocando em questão seus reais compromissos e intenções. Cabe, portanto, indagar se a centralidade atribuída ao trabalho docente, e, por conseguinte, às demandas apontadas para a sua formação, partem de uma compreensão do papel do professor como articulador de processos educativos em diferentes âmbitos da prática social e do reconhecimento de sua contribuição, tanto na resposta aos desafios e exigências colocados pelas transformações em curso como na construção de um conhecimento emancipatório, que favoreça o estabelecimento de relações solidárias e humanizadoras ou, se, por outro lado, a importância consignada à formação e ao exercício do trabalho docente privilegia a configuração de um profissional cujas funções, a partir de orientações preestabelecidas, sejam as de executor de processos de ajustamento dos indivíduos a uma ordem que subordina o ser humano aos interesses exclusivos da racionalidade econômica e produtivista.

É neste sentido que julgamos necessária a elucidação das racionalidades que dão sustentação às políticas oficiais para a formação de professores, de modo a explicitar seus reais compromissos, intencionalidades e objetivos, posto que, ao mesmo tempo em que o discurso reformador afirma a centralidade e o protagonismo da formação e do trabalho docente, as propostas, iniciativas e ações oficiais neste campo apontam para uma idéia de profissão docente que esconde uma intencionalidade não declarada, a qual

---

<sup>9</sup> A exemplo do *Exame Nacional de Cursos – Provão*, instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso para todos os cursos de graduação e substituído, no governo Lula, pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), e, especificamente no campo da formação de professores, pela proposta de criação do *Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores* e do *Exame Nacional de Certificação de Professores*, concebidos no início do governo Lula, através da Portaria nº 1.403/2003, e, posteriormente, sustados por esse mesmo governo.

sugere, na realidade, “ao contrário do que prega o discurso oficial, um processo de ‘desprofissionalização’ do magistério” (FREITAS, 2002, p. 148), na medida em que aponta para uma concepção reducionista e simplificadora tanto da formação quanto do exercício do trabalho docente, em contraposição à sua efetiva profissionalização. Concepção esta que, pela sua força e seus vínculos com a lógica dominante na reforma educacional, se impõe na transição do governo Fernando Henrique Cardoso para o governo Lula, assegurando a continuidade das políticas de formação docente em curso, a partir da permanência do modelo referenciado em uma perspectiva técnico-instrumental, agora sob a responsabilidade da equipe do novo governo (Cf. SCHEIBE, 2003, p. 1). Não casualmente, entre as primeiras ações do MEC, já sob o governo Lula, sobressai-se, no campo das políticas voltadas à formação dos profissionais da educação, a proposta de implantação de um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, onde, como assinala Scheibe, “a preocupação com a certificação da competência é preponderante e desqualificadora” (ibidem, p. 8), sinalizando na direção da descaracterização profissional do docente e no sentido da sua desprofissionalização.

Assim, no nosso entendimento, o discurso oficial, bem como o de intelectuais colocados a serviço da difusão do ideário reformista, não obstante a retórica construída em torno de sua justificação que, em seu léxico, incorpora categorias históricas reivindicadas pelos movimentos docentes, em suas lutas em favor de sua profissionalização e traduzidas na consolidação de uma literatura contemporânea que tem buscado redimensionar a noção da formação e do exercício profissional docente, na perspectiva da autonomia e da reflexão, opera a sua re-significação, produzindo a sua desqualificação como profissional e a deslegitimação dos seus saberes teóricos e práticos, subordinando-se, desta forma, aos interesses hegemônicos que governam os processos de reforma educacional sintonizados com a reestruturação do Estado no contexto da globalização econômica e da vigência do ideário neoliberal.

Neste sentido, para além da retórica que preconiza, em termos de princípios gerais, a afirmação do compromisso com a valorização e o desenvolvimento profissional, a atualização, o aperfeiçoamento e capacitação permanente ao longo de toda a carreira docente, a concretização das políticas oficiais, de conformidade com as indicações contidas nos documentos norteadores da reforma no campo da formação de professores, parecem indicar, na realidade, uma redução teórico-conceitual tanto da

formação quanto do exercício profissional do educador, a qual, ao enfatizar de forma quase exclusiva, os chamados “saberes da prática”, dando primazia ao “fazer docente”, acaba por esvaziar as possibilidades de uma formação consistente, capaz de articular teoria e prática, permitindo uma compreensão crítica e transformadora tanto do ambiente escolar quanto de suas relações com o contexto social em que se realiza o trabalho docente, bem como dos propósitos transformadores de que deve se revestir, em relação aos sujeitos do processo educativo e à realidade social na qual estão inseridos. Tal concepção desloca a discussão dos processos de formação no âmbito do trabalho docente, não no sentido de sua ampliação rumo a “uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem” (FREITAS, 2002, p. 155). Ao realçar a dimensão técnico-instrumental do trabalho do professor, circunscrita ao desenvolvimento de competências determinadas para a resolução de problemas da prática cotidiana, reduz o trabalho docente ao de um mero “prático”. Disto decorre uma visão empobrecedora do que deveriam ser os saberes e conhecimentos necessários ao exercício do trabalho docente e, por conseqüência, uma visão também limitada do que deveria ser a própria prática docente.

É a partir destes elementos que, dentro da linha de análise até aqui esboçada, sustentamos a tese de que, não obstante fundamentar-se numa racionalidade prática que se reivindica como alternativa superadora do modelo tecnicista e reclama para o profissional da educação uma formação capaz de oferecer-lhe as ferramentas para responder aos desafios contemporâneos impostos ao trabalho educativo, assumindo como referência o modelo da chamada epistemologia da prática, **as políticas oficiais recentes para a formação de professores no Brasil, no que concerne às concepções dos saberes e das práticas docentes, alicerçam-se numa concepção de formação pautada fundamentalmente numa racionalidade técnica e instrumental.** Uma racionalidade que, ao limitar a formação ao desenvolvimento de competências e à ênfase exclusiva no “saber-fazer”, voltado à resolução de problemas práticos, circunscreve a formação e o exercício profissional da docência a uma dimensão meramente técnica e procedimental, em sintonia com os interesses do mercado e dos processos produtivos e esvaziada do seu sentido enquanto campo de reflexão sobre a

formação humana, orientada para uma perspectiva de emancipação social, onde se articulam as dimensões do saber, do saber-fazer e da reflexão em torno dos seus objetivos enquanto prática social.

Impõe-se, pois, para além da retórica oficial, a necessidade de buscar a explicitação das reais intenções das prescrições contidas tanto no discurso justificador da reforma quanto no corpo de suas formulações legais, no tocante à formação e ao exercício profissional dos professores, bem como de suas implicações no que se refere aos papéis atribuídos ao professor. Para tanto, torna-se fundamental analisar a(s) racionalidade(s) subjacente(s) à suas matrizes teórico-conceituais, a partir de suas concepções com respeito aos saberes e conhecimentos estabelecidos como necessários para o exercício desses papéis e às práticas pedagógicas que lhes devem ser correspondentes. Isto implica em caracterizar as concepções de saber e de prática docentes presentes nas políticas oficiais para a formação de professores no Brasil, como ponto de partida para identificar às racionalidades que lhes são subjacentes e levantar suas implicações para a formação e o exercício profissional docente. É, pois, no sentido de atingir a estes objetivos e demonstrar a tese acima apresentada, que o presente estudo encaminha, como questões de pesquisa, as seguintes indagações: que concepções de saber e de prática docentes são veiculadas nas políticas oficiais recentes para a formação de professores no Brasil? Qual(is) a(as) racionalidade(s) subjacente(s) a estas concepções? Quais as implicações desta(s) racionalidades para formação e o exercício profissional docentes?

A partir disto, será possível evidenciar tanto os seus possíveis limites como também explorar a articulação de possibilidades que, ultrapassando a esfera da racionalidade técnico-instrumental, sinalizem, no campo da formação docente, para a construção de uma racionalidade crítico-emancipatória, comprometida com a valorização do professor, a conquista da sua autonomia e o desenvolvimento de suas potencialidades como profissional a quem cabe contribuir para a plena formação humana.

## **2. A definição do percurso metodológico**

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo define-se como uma pesquisa de natureza teórica, de cunho analítico-descritivo, orientada pelos pressupostos da

abordagem qualitativa em educação (cf. LUDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1994) e articulada em torno dos eixos da investigação bibliográfica e da análise documental. A investigação bibliográfica, “primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica” (MACEDO, 1994, p. 13), busca levantar as categorias que compõem o quadro de referências para a análise documental. A análise documental, por sua vez, de acordo com Richardson (1989) e Laville e Dionne (1999), obedece a uma seqüência que parte da coleta dos materiais documentais e de sua organização como um primeiro momento a que se segue um recorte dos conteúdos e a sua ordenação em categorias de análise que permitem o tratamento dos dados, inferências e interpretação.

Na articulação destes dois eixos do percurso metodológico (a investigação bibliográfica e a análise documental), partimos do pressuposto de que o exame das questões relacionadas à formação docente, no âmbito das políticas oficiais recentes para este campo, a partir de uma perspectiva que busque explicitar as racionalidades que lhe dão sustentação, supõe, preliminarmente, transitar pelo próprio conceito de racionalidade, enquanto expressão característica da modernidade e construída sobre os marcos da razão ocidental. Neste sentido, torna-se imperativo, de início, estabelecer a compreensão dos significados que envolvem as noções de Razão e racionalidade, percorrendo a sua trajetória no contexto da modernidade até o contexto presente em que se assinala a crise da razão na contemporaneidade. Assim, o papel da investigação bibliográfica, no primeiro momento deste trabalho, é o de reconstituir a gênese e o desenvolvimento do conceito de racionalidade até a sua configuração no âmbito da Modernidade como cenário da discussão do tema proposto para este estudo. Isto implica buscar os alicerces da razão moderna desde os antigos gregos, passando pelo período medieval e pelo Iluminismo, onde assistimos ao apogeu da confiança na capacidade emancipatória da razão no contexto da modernidade e à sua crise, pela não concretização de suas promessas libertadoras. Crise esta que vai se desdobrar no questionamento à racionalidade moderna (Weber, Escola de Frankfurt) e na negação da própria razão iluminista pela crítica pós-moderna. Ao cabo deste percurso, vamos localizar em Jürgen Habermas uma resposta à crise da Razão moderna que, ao mesmo tempo em que reconhece o seu distanciamento em relação aos ideais iluministas, face ao hiper-dimensionamento da racionalidade instrumental, busca resgatar sua dimensão crítica e emancipatória, a partir da idéia de uma racionalidade comunicativa.

É dentro do quadro de referências apresentado pela perspectiva habermasiana e de sua análise acerca da racionalidade moderna, que encontraremos as categorias interpretativas que oferecerão suporte à análise desenvolvida neste estudo, a partir das noções de *racionalidade técnica* (ou *instrumental*), racionalidade prática (ou *prático-deliberativa*) e *racionalidade crítico-emancipatória*. É a partir destas noções, extraídas do pensamento habermasiano e do aporte de autores que, no campo da formação e do trabalho docente, compartilham de sua matriz teórica (CARR e KEMMIS, 1998; GIROUX, 1986; 1992; 1997) que buscaremos analisar as políticas oficiais recentes no campo da formação de professores, do ponto de vista das racionalidades que lhe são subjacentes, especialmente no que tocante às concepções de saber e de prática docente veiculadas no seu interior.

A partir das categorias construídas na investigação bibliográfica, a análise documental, num segundo momento do trabalho, debruça-se sobre a produção acerca das políticas de formação docente no âmbito da reforma educacional brasileira, envolvendo a literatura produzida acerca da mesma, oferecendo-lhe suporte teórico e justificação, e os documentos e textos legais que traduzem suas prescrições e disposições, buscando identificar as determinações a partir das quais são construídas, assim como a racionalidade que orienta a sua condução e que informa suas concepções de saber e prática docente. De início, toma-se como objeto de análise o ideário produzido no *contexto de influência*<sup>10</sup> da elaboração da reforma educacional, incluindo os documentos produzidos por organismos multilaterais e conferências internacionais cujas recomendações e orientações têm balizado a elaboração da reforma e em particular a formulação de políticas para a formação docente (OREALC-UNESCO, 1993; MEC/INEP, 1999; BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002;), bem como a produção de intelectuais engajados na difusão, justificação e legitimação do ideário reformista, entre os quais Aguerrondo (2002), Cassassus (1999), Castro e Carnoy (1997), Mello (1994; 1999; 2001), Tedesco (1998), Tedesco e Tenti Fanfani (2002). Com tal análise, pretende-se evidenciar o enquadramento das políticas educacionais, especialmente na área da formação docente, no quadro das determinações impostas pelo mundo do sistema na construção da reforma educacional, assim como a racionalidade que orienta a definição de suas intencionalidades e objetivos.

---

<sup>10</sup> A respeito do conceito de *contexto de influência*, como o espaço de disputa de grupos interessados na definição dos propósitos sociais da educação, buscando influenciar a elaboração das políticas governamentais, veja-se Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 434).

Por fim, são analisados as diretrizes legais e documentos normativos para a formação de professores, enquanto tradução e concretização das recomendações que orientam a reforma no campo da formação docente, buscando identificar, a partir da(s) racionalidade(s) que lhes dão fundamentação, suas concepções de saber e prática docentes, bem como suas implicações na definição dos papéis atribuídos aos professores. Nesta direção, a partir das indicações contidas na LDBEN (Lei nº 9.394/96), são considerados como elementos de análise os documentos já aludidos na introdução deste trabalho, a saber: os *Referenciais para a Formação de Professores* (MEC/SEF, 1999); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (consolidadas na Resolução CNE/CP nº 1/2001, com fundamento no Parecer CNE/CP 9/2001); e, ainda, os Decretos nº 3.276/99 e nº 3.554/2000, que tratam da formação de professores para séries iniciais e educação infantil em cursos normais superiores. A estes se juntam os manuais e guias orientadores das políticas e programas oficiais para formação inicial e continuada, especificamente o *PROFORMAÇÃO* (*Programa de Formação de Professores em Exercício*), o *PROFA* (*Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*) e o *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação*.

## Capítulo III

### AS BASES DA RAZÃO E DA RACIONALIDADE MODERNA

A explicitação das racionalidades que fundamentam as políticas oficiais recentes, no campo da formação docente, requer, como ponto de partida, a compreensão dos significados que envolvem os conceitos de **razão** e **racionalidade**, o que implica reconstituir-lhes a trajetória desde a sua gênese entre os gregos, passando pela sua consolidação no contexto da modernidade, até chegar ao debate contemporâneo em torno de sua crise e das perspectivas de resposta à mesma. Neste segundo capítulo, procuramos colocar as bases sobre as quais se constituem a razão e a racionalidade modernas, como ponto de partida para a compreensão da crise da razão na contemporaneidade, traduzida no confronto entre as suas dimensões técnico-instrumental e crítico-emancipatória, objeto da crítica de Weber e da Escola de Frankfurt, e, ainda, na própria recusa a idéia de razão pela crítica pós-moderna.

#### 1. A gênese da Razão e da racionalidade no contexto da modernidade

Os temas razão e da racionalidade ocupam um lugar fundamental no pensamento ocidental, desde a filosofia até a ciência política, jurídica e social, especialmente no contexto da modernidade. Mesmo presente como um elemento fundamental em todas as correntes e períodos, ao longo da trajetória da filosofia ocidental, é no pensamento moderno que a Razão adquire significado e relevância singular. Concebida na Antigüidade como propriedade inteligível da natureza e, na Idade Média, como inspiração divina concedida aos homens para o bom discernimento, é no contexto da modernidade que a Razão passa a ser considerada “como uma faculdade autônoma, que possui finalidade própria. Em outras palavras, torna-se, por excelência, veículo de análise e de entendimento do Real” (BASTOS, 1987, p. 77-78). Em sua discussão e compreensão, portanto, estão presentes elementos que constituem as bases para uma interpretação moderna do mundo, a partir das conexões entre as teorias que se debruçam sobre a razão e a racionalidade e o contexto da modernidade.

Os usos e sentidos que se atribuem à racionalidade, todavia, como assinala Martinez (2000, p. 49), envolvem, por vezes, uma ausência de clareza de que resultam prejuízos, imaginários e mitos em face dos quais o conceito tem adquirido uma carga valorativa e um importante papel ideológico na sociedade. Usa-se e abusa-se do termo, muitas vezes com forte apelo ao senso comum, onde a idéia de racionalidade é invocada para justificar legitimidade de ações ou, noutras vezes, assumindo significados como coerência e consequência, apresenta-se como o contraponto de ações onde se enxergam erros ou limitações. Neste sentido, cabe, de início, estabelecer os significados, a distinção e as relações entre as noções de Razão e racionalidade, como condição tanto para a compreensão de sua conceituação como também para a elucidação de seus usos e sentidos, das situações e condições em que ambos os conceitos se aplicam e suas relações com outros conceitos e categorias. Distinguindo os conceitos de *Razão*, *racionalidade* e *racionalização*, Japiassu (2005) concebe *Razão* como um método de conhecimento que se funda no cálculo e na lógica com o propósito de resolver problemas colocados pelo espírito humano em função dos dados que caracterizam uma situação ou fenômeno determinado. A *racionalidade*, por sua vez, constitui a adequação estabelecida entre uma coerência lógica (descritiva ou explicativa) e determinada realidade empírica. Por fim, *racionalização* representa a construção de uma visão coerente e totalizante do universo a partir dos dados parciais ou de um princípio único. É dentro deste entendimento que Japiassu identifica, na aventura da Razão Ocidental a partir do século XVII, a produção de um robusto *racionalismo*, enquanto ênfase na razão humana e na sua capacidade para responder as questões básicas, e de várias formas de racionalidades e de racionalizações.

Trata-se de uma aventura cujas raízes remontam à Grécia antiga. É a partir dos gregos que a Razão vai se constituir como o traço mais característico do ser humano, traduzida na capacidade de *conhecer o universal* e o abstrato, bem como na exigência de *conhecer o “por que”* das coisas; exigência esta que conduz o homem a “argumentar dedutivamente, isto é, a estabelecer vínculos de consequência lógica entre enunciados” (JAPIASSU, 2000, p. 11). Na sua origem clássica entre os gregos, as idéias de Razão e de racionalidade estão relacionadas à busca do conhecimento objetivo da realidade, enquanto expressão da capacidade própria do ser humano de buscar a verdade. Questões como o saber e a verdade, desde a Grécia Antiga, eram analisadas na perspectiva de teorias racionais que permearam toda a tradição filosófica grega, dando origem às bases

epistemológicas da *racionalidade ocidental*. (Cf. SILVA, 2004, p. 5). Já entre os pré-socráticos, por volta do século VI a. C., a compreensão da ordem da vida e do mundo ocupava a atenção de pensadores que, rompendo com as interpretações mitológicas do mundo, buscavam, a partir de explicações fundadas na Razão, estabelecer a diferença entre os elementos da realidade concreta e as idéias abstratas. Dois séculos mais tarde, Platão, a partir dos ensinamentos de Sócrates, propunha a distinção entre o *mundo visível* (das *aparências*) e o *mundo inteligível* (das *idéias*) acessível pela mediação da Razão. A teoria da idéias, concebida a partir de Sócrates, é explicitada por Platão, no diálogo *Parmênides*, e apresentada de forma mais elucidativa em *A República*, onde Sócrates, pelas palavras de Platão, - esboça a sua *alegoria da caverna* (Cf. SILVA, 2004, p. 5). É assim, pois, que se gesta e se articula o conceito de Razão, “como faculdade de conhecimento das coisas e de domínio de si” (JAPIASSU, 2000, p. 30), enquanto busca da consciência e da compreensão acerca das especificidades históricas da condição humana.

A racionalidade grega, todavia, é substancialmente distinta daquela que irá se constituir na modernidade. Recorrendo a Pessanha, Oliveira (1996, p. 36) assinala que, diferentemente da razão moderna, erguida sobre as bases do pensamento científico dos séculos XVI e XVII, a razão grega assentava-se sobre a palavra e o argumento, tendo como propósito a persuasão e o convencimento. Era a natureza argumentativa da razão que sustentava a prática deliberativa na *polis* grega, dispensando-se a mesma da necessidade de precisão de uma demonstração matemática. Entre os gregos, a racionalidade surge, pois, “como *comunicação*: raciocinar significa ‘dar razão’, levar em conta e reconhecer a alteridade, a posição do interlocutor” (JAPIASSU, 2000, p. 76).

A razão argumentativa nascida com os gregos se amoldará, no transcurso da Idade Média no Ocidente, à doutrina promovida pela Igreja na construção de um sistema cultural que exercerá influência praticamente absoluta sobre o pensamento medieval. Todo o período medieval, marcado pela hegemonia intelectual do Cristianismo, é atravessado pelo conflito razão-fé, bem como pelas tentativas de sua harmonização. Ainda que, nos primórdios do Cristianismo, haja vozes que proclamem uma oposição radical entre a filosofia e a crença religiosa, defendendo o abandono da

razão em nome fé, os primeiros séculos da era cristã assistem, no interior da *Patrística*<sup>11</sup> grega, ao predomínio de uma atitude valorativa com respeito à razão que, embora assumisse a fé e a revelação divina como os fundamentos da religião cristã e como solução para os problemas filosóficos, admitia que o conhecimento pudesse ter ainda uma revelação anterior a Cristo, parcialmente acessível pela razão. Com Santo Agostinho (350-430)<sup>12</sup> ocorre o encontro conflitivo do Cristianismo com a filosofia grega, assim como a formulação da primeira grande síntese entre razão e fé, que predominará no pensamento cristão até o século XII. Sobre bases neoplatônicas, Agostinho concebe fé e razão como conhecimentos convergentes e instrumentos colaboradores no esclarecimento da verdade única: o dogma cristão. Agostinho, entretanto, supõe a subordinação da razão à fé ou a precedência desta como ponto de partida da razão. Para ele, a razão sem a fé não estaria apta a alcançar a verdade, assim como, ao mesmo tempo, é necessário compreender aquilo em que se crê.

É na linha de Santo Agostinho que as relações entre razão e fé vão ser entendidas até o século XIII, ou seja, a razão concebida como um instrumento a serviço da teologia, para esclarecer os conteúdos da fé. Após alguns séculos de adormecimento cultural e filosófico, tem início a filosofia *Escolástica*<sup>13</sup> e, com ela, recoloca-se o debate em torno da primazia da razão ou da fé. Um debate que encontrará sua plenitude por volta do século XIII, com Santo Tomás de Aquino e cuja crise culmina, no prelúdio da modernidade, com a filosofia de Guilherme de Ockam. Antes de Tomás de Aquino, o filósofo mulçumano Averróis (1126-1198), procurou superar as contradições entre a filosofia aristotélica e a religião revelada, estabelecendo a separação entre dois sistemas de verdade distintos: um corpo científico de verdades alicerçado na razão e um corpo religioso de verdades inspirado na revelação (Cf. NESMACHNOW, 2001, p. 13).

---

<sup>11</sup> A expressão *Patrística* é usada para designar os primeiros padres e pregadores da igreja cristã, também chamados de “Pais da Igreja”, e que foram responsáveis pela difusão do Cristianismo, entre os séculos I e VII depois de Cristo, propagando a fé cristã, mas mantendo a tradição e a cultura greco-romana.

<sup>12</sup> Acerca do pensamento de Santo Agostinho, veja-se “De Magistro” e “Confissões” In: **Santo Agostinho**, São Paulo: Abril Cultural, 1973, (Coleção Os Pensadores).

<sup>13</sup> A designação de *Escolástica* refere-se ao movimento intelectual que opera a síntese entre o pensamento grego e doutrina cristã e cujo maior expoente foi São Tomás de Aquino. A filosofia escolástica busca conciliar a razão, a partir da herança grega, com a fé cristã, sustentando o caráter supra-racional da revelação divina sem, entretanto, assumir uma posição anti-racional. Pacheco, por sua vez, considera que a noção de *escolástica* contém uma referência pedagógica ineludível: “se abstrairmos de Escolástica – pensamento medieval, no seu sentido negativista e redutor, apercebemo-nos, até pela significação etimológica, que o termo se pode aplicar à transmissão do saber, ligada a qualquer escola e, por isso, a qualquer tempo ou lugar, supondo, apenas, a existência da relação mestre-discípulo” (PACHECO, 1985, p. 156).

Averróis sustenta a idéia de que a razão filosófica constitui uma forma de conhecimento superior, uma vez que está fundamentada na demonstração, prevalecendo, portanto, sobre a religião e a teologia, que, ao mesclarem a fé e razão, ocupariam um segundo plano, na medida em que não se apóiam em demonstrações, mas sim em argumentos prováveis, da imaginação e do sentimento.

É com Tomás de Aquino (1224-1274) que se esboça uma tentativa de conciliar a fé, enquanto base de sustentação da doutrina cristã, e a razão, representada sobretudo pelas filosofias de Platão e Aristóteles, que busca estabelecer a distinção formal entre razão e fé como ordens de conhecimento com certa autonomia e com distinta forma de acesso a seus conteúdos. Diferentemente de Agostinho, cuja filosofia provinha de Platão, a metafísica, teoria do conhecimento, ética e política de Aquino eram originárias, sobretudo, de Aristóteles. Todavia, incorporou em sua doutrina elementos agostinianos da fé, que procuravam a salvação em outro mundo, à ética naturalista aristotélica, cuja meta era conseguir a felicidade neste mundo (Cf. NESMACHNOW, 2001, p. 15) Tomás de Aquino uniu a ciência aristotélica e a teologia de raízes agostinianas num amplo sistema de pensamento que, mais tarde, se converteria na filosofia autorizada da Igreja Católica. Para ele, as verdades da fé e da razão não poderiam estar em conflito, posto que eram aplicáveis a campos diferentes. Ou seja, as verdades da filosofia e da ciência natural são estabelecidas pela razão, a partir de dados da experiência, ao passo que os princípios da religião revelada, como fundamentos do dogma cristão, estão além da compreensão racional e, ainda que não estejam em contradição com a razão, devem ser aceitos mediante a fé (Cf. NESMACHNOW, 2001, p. 14). Quando o objeto de ambas coincide ou quando se ocupam dos mesmos temas, necessariamente deve haver harmonia entre as mesmas. Nisto, contrapõe-se à tese da dupla verdade de Averróis e de seus seguidores latinos.

A partir do século XIV, como consequência, entre outros fatores, da crítica filosófica de Guilherme de Ockham e do desenvolvimento científico que se prenuncia a partir do século XIV, inicia-se a crise da Escolástica medieval. Guilherme de Ockham (1265-1308) desfere uma crítica contundente à estrutura filosófico-teológica da escolástica medieval, ao sustentar que a base da razão ou do conhecimento científico é a experiência e que nem a alma nem Deus são passíveis de apreensão pela razão. Começa a desaparecer, então, a confiança na possibilidade de harmonizar a filosofia e a teologia, tornando impossível a conciliação entre fé e razão.

A razão argumentativa, que subsistiu ao longo de todo o período medieval, subordinada à religião e apoiada sobre as bases da retórica clássica, declina, como assinala Oliveira (1996), a partir do século XVI. Para tanto, contribuiu ainda o advento do pensamento burguês, “que generalizou o papel da evidência quer se tratasse da evidência pessoal do protestantismo, da evidência racional do cartesianismo ou da evidência sensível do empirismo” (PERELMAN, apud OLIVEIRA, 1996, p. 37). Com a crise dos fundamentos do mundo medieval, assiste-se à quebra das estruturas feudais e à ascensão da burguesia mercantil. A Reforma e a Contra-reforma rompem a unidade religiosa cristã e, com a crise dos fundamentos religiosos das instituições políticas, articula-se a concepção liberal de Estado. Sobre a crise do sistema filosófico-científico da escolástica aristotélica, erige-se uma visão científica e técnica do mundo, que propicia o surgimento da idéia de progresso. Deflagra-se uma revolução científica que tem como marco a hipótese lançada por Copérnico de que a Terra se move em torno do Sol. Com o desenvolvimento da ciência, o conhecimento perde o caráter de contemplação, assumindo a dimensão de saber técnico com pretensões de utilidade. A filosofia moderna, então, recobra o espírito crítico que se mantivera adormecido ao longo da Idade Média e a razão humana questiona-se acerca de sua própria capacidade. A razão autônoma se converte no único critério de certeza do conhecimento e na fonte de legitimação das normas éticas e políticas. Começa a se configurar o mundo moderno, assentado sobre um novo modelo econômico, social, político, cultural e científico. Os tempos modernos vão se caracterizar, então, nas palavras de Oliveira,

pela confiança quase cega no progresso da ciência, vista não só como instrumento de dominação da natureza mas também como redentora da humanidade. Para os iluministas, somente uma razão alicerçada sobre as sólidas bases do conhecimento científico poderia arrancar o homem das trevas da superstição e da ignorância, em última análise responsáveis pela penúria e pelos flagelos sofridos por boa parte do gênero humano (OLIVEIRA, 1996, p. 38).

A noção de racionalidade, na forma em que hoje a concebemos, emerge, pois, como uma das expressões do nascimento da modernidade, no cenário de acontecimentos que marcam profundamente a história da humanidade, como o Renascimento, a *Ilustração* e as revoluções burguesas. Neste sentido, pode-se afirmar que o projeto da modernidade, enquanto construção histórica, representa o próprio processo de desenvolvimento das noções de razão e de racionalidade. A razão moderna se apresenta, neste contexto, como um dos traços demarcatórios da ruptura com o passado medieval,

assentado na leitura teológica do mundo e no domínio da Igreja sobre o saber e sobre as condutas humanas. Com a modernidade, a Razão se constitui como o caminho central para a busca de um conhecimento universal, traduzindo-se como a busca da verdade absoluta, como o motor de mudança e transformação do mundo, como força crítica e de renovação que impulsiona a ultrapassagem da sociedade feudal. O entendimento, o juízo e a razão, assumidos então como faculdades exclusivamente humanas, conduzem ao abandono do encantamento das explicações míticas e à liberdade em relação a verdades preexistentes. Pelo uso da Razão, o homem poderia exercer a crítica sobre as forças que lhe ocultavam a própria realidade e lhe impunham uma condição de subalternidade, ignorância, passividade e contemplação frente ao mundo que o rodeava. O “desencantamento do mundo”, propiciado pela Razão, ao possibilitar ao homem o exercício de sua autonomia e de sua autodeterminação, acena com a perspectiva de sua emancipação, frente aos mecanismos que controlavam tanto o seu comportamento quanto o seu saber.

A Razão, que agora passa a guiar o conhecimento humano, vai ocupar o lugar da idéia do conhecimento como iluminação divina. É uma razão secularizada, radicada nos homens e no mundo, um saber crítico que se interessa pela discussão das atividades humanas, criticando toda a doutrina metafísica anterior. O pensamento passa a ter como referências a atividade científica e a realidade política. Desmascara-se, com isto, o alcance efetivo da teologia e coloca-se em segundo plano a questão metafísica, substituindo-se, desta forma a equação Deus/mundo/homem pela do sujeito cognoscente/natureza unificada/saber universal. Tal processo de secularização tem como propósito a dissolução dos mitos e demolição da magia pela via da ciência, uma ciência na qual o juízo e a razão se caracterizam como marcas do movimento de *Ilustração*<sup>14</sup> e aos quais se associa a idéia de liberdade e de progresso infinito (Cf. MARTINEZ, 2000, p. 50). É no contexto da *Ilustração* que a razão conquista a sua autonomia, a partir de sua soberania frente a todas as formas de autoridade até então estabelecidas, sobretudo as religiosas e as da tradição. A razão ilustrada, que não conhece outro limite que não seja o de sua própria natureza, afirma-se como única,

---

<sup>14</sup> A propósito do uso das expressões “Movimento de *Ilustração*” ou “Projeto de *Ilustração*”, tomadas para designar o processo de transformações que se opera sobretudo a partir do século XVIII, também chamado de “Século das Luzes”, cabe anotar aqui a distinção entre *Ilustração* e *Iluminismo* proposta por Sérgio Paulo Rouanet. Por *Ilustração*, Rouanet designa, especificamente, o período de grande florescimento de idéias que caracteriza o Século XVIII, definindo, por outro lado, o *Iluminismo* como “uma tendência intelectual, não limitada a qualquer época específica, que combate o mito e o poder, a partir da razão” (1987, p. 28).

universal, válida para todos os povos, homens e culturas. Uma razão crítica, contra todas as formas de mitologia e providencialismo divino, que se afirma como instrumento para conhecer e interpretar o mundo e que vai sustentar a fé num progresso contínuo e sem limites da humanidade.

Contra a tradição filosófico-teológica da Idade Média, e mirando-se na consolidação das ciências experimentais que, com Newton, desde o século anterior, alcançaram o *status* de certeza dos seus fundamentos, a filosofia que começa a se construir a partir do século XVII busca se caracterizar como uma reflexão cuja finalidade era a justificação dessa ciência que, como a natureza, se escrevia numa linguagem matemática. A este propósito articula-se a crença que caracteriza todo o projeto da *Ilustração*, o qual se define por uma concepção de progresso: do homem, da sociedade, do próprio conhecimento. Assim, a filosofia que nasce com a modernidade, assumindo a idéia da razão como caminho para a construção do conhecimento, incorpora-se ao movimento da *Ilustração*, abraçando a idéia da construção de um projeto social emancipador; projeto este que, ao longo do itinerário da modernidade, assumiu diferentes formas, em alguns casos conflitantes e antagônicas entre si, a exemplo da disputa entre *racionalismo* e *empirismo*.

A revolução científica que acompanha o nascimento da modernidade, sobretudo a partir do século XVII, altera, do ponto de vista epistemológico, os rumos da filosofia, trazendo para o centro das suas preocupações a questão do conhecimento e da verdade. A reflexão filosófica passa a se indagar em torno da origem e do fundamento do conhecimento verdadeiro, bem como dos processos e métodos para o alcance da verdade no campo da ciência. É em torno destas questões que se debruçam as duas grandes correntes de pensamento que inauguram o debate filosófico na modernidade: o *racionalismo* e o *empirismo*. Inspiradas no desenvolvimento emergente da nova ciência, na qual buscavam referências no método matemático e experimental, ambas se defrontam com o problema da origem do conhecimento da realidade, distinguindo-se, porém, quanto ao enfoque e às respostas que apresentam. O *racionalismo*, partindo do *a priori* dedutivo da matemática, dá primazia à razão como caminho para alcançar a verdade: os conhecimentos verdadeiros são aqueles que têm sua origem e fundamento na razão. O *empirismo* (do grego *empeiria* = experiência), por sua vez, assumindo o *a posteriori* indutivo da experimentação, sustenta que todo o conhecimento é proveniente, em última análise, dos sentidos, ou seja, a origem e o fundamento do conhecimento

repousam na experiência sensível, só possibilitando certeza os conhecimentos que apresentem uma evidência empírica.

Por sua ênfase na razão como único modo adequado e completo do saber, o racionalismo que se desenvolve entre os séculos XVII e XVIII, cujas bases foram lançadas por René Descartes (1596-1650), é conhecido como racionalismo “gnosiológico” ou “epistemológico” (Cf. BASTOS, 1987). A partir do declínio da síntese aristotélico-escolástica entre corpo e alma, que marcou o pensamento medieval e, conseqüentemente, da distinção entre conhecimento sensível e conhecimento intelectual, Descartes concebe a teoria das “idéias inatas”, como princípio necessário e apriorístico do entendimento e única fonte do conhecimento humano. Com seu *cogito*, Descartes introduz uma visão absolutamente centrada na razão humana, erigindo-a como a única base de apoio (Cf. GEMENTE, 2001, p. 85). Para o *inatismo* cartesiano, a razão é concebida como a luz natural inata por meio da qual se pode chegar à verdade. Sem a razão, como dádiva divina concedida aos homens, não seria possível discernir o conhecimento verdadeiro. É a razão, como único critério para o conhecimento, que permite estabelecer a correspondência entre uma idéia e a realidade a que a mesma se refere. É neste sentido que se pode falar de “um racionalismo absoluto em Descartes, que não reconhece nenhum lugar para a experiência” (JAPIASSU, 2000, p. 30).

Numa perspectiva oposta ao *inatismo*, tal como este se apresenta em Descartes, situam-se os defensores do *empirismo*, sobretudo na expressão dos filósofos ingleses dos séculos XVI ao XVIII (Francis Bacon, John Locke, George Berkeley e David Hume), para quem a verdade e as idéias racionais são produtos da experiência, sem a qual a razão seria como uma espécie de “folha em branco”. Para os empiristas, é a experiência que estabelece as idéias em nosso espírito, cabendo à razão associá-las, combiná-las ou separá-las, formando todos os nossos pensamentos. A razão, pois, estaria sujeita à experiência e à percepção. É nesta direção que David Hume (1711-1776) conceberá a razão como o hábito de associar idéias, tanto por semelhança, como por diferença (Cf. CHAUI, 2000). Destacando-se como um dos pensadores mais notáveis e influentes no desenvolvimento do empirismo, Hume recebeu influências de John Locke e George Berkeley. Assim como Berkeley, Hume distinguiu a razão dos sentidos. Porém, para além desta distinção, buscou demonstrar que tanto a razão como os juízos racionais não são mais do que associações habituais com diferentes sensações ou experiências. Por esta perspectiva, o conhecimento da realidade, na maioria dos

casos, não seria mais do que o resultado de uma relação causa-efeito. A inexistência de uma relação lógica entre uma determinada causa e seu efeito não poderia permitir o conhecimento preciso de nenhuma realidade. Por esta razão, Hume sustenta que os verdadeiros fundamentos são o costume, os hábitos e a associação de idéias.

A tensão entre razão e experiência e a tentativa de conciliação entre as perspectivas constitui o ponto de partida da filosofia de Immanuel Kant (1724-1804). Contrapondo-se tanto ao inatismo quanto ao empirismo, cujo foco estava no objeto do conhecimento, Kant colocará no centro da questão o sujeito do conhecimento. Para ambas as perspectivas, o conhecimento e a verdade tinham uma origem exterior ao sujeito, proveniente de uma força superior espiritual ou divina (como entendiam os inatistas, a exemplo de Descartes) ou consequência da experiência sensível (como reivindicavam os empiristas). Kant, por sua vez, sustentará que o conhecimento racional só é possível graças às estruturas de percepção e entendimento próprias do sujeito do conhecimento. A razão, em Kant, é anterior à experiência, como estrutura *a priori*. Assim como não existem conhecimentos inatos, a estrutura da razão também não é resultado da experiência ou por ela provocada. Para Kant, o objeto do conhecimento não é algo cuja realidade possa ser explicada em si e por si, mas algo que, embora tendo uma realidade objetiva, não é o que é senão em relação com o sujeito. Assim, a estrutura fundamental de todo conhecimento está na correlação entre sujeito e objeto, de maneira que o objeto só se constitui como tal para o sujeito que o conhece, da mesma forma que o sujeito só assume esta condição na medida em que se apropria do objeto do conhecimento. Em Kant, o conhecimento racional, que constitui a filosofia e a ciência, seria a síntese propiciada pela razão entre uma forma universal inata e um conteúdo particular oferecido pela experiência (Cf. CHAÚÍ, 2000, p. 345). A estrutura e o caráter da razão são dotados de autonomia, do mesmo modo que a mesma é inata e universal, ou seja, a razão é uma e a mesma para todos os povos, homens, culturas e épocas. É ela o instrumento ou meio de que se servem os homens para conhecer e interpretar o mundo e sobre ele exercer a crítica. Assim, ao contrário do racionalismo cartesiano, pode-se falar de um racionalismo crítico em Kant, onde “aos *a priori* da razão, corresponde uma experiência que eles pré-definem e organizam” (JAPIASSU, 2000, p. 30).

Partindo de uma compreensão historicista da formação e organização da consciência, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), por sua vez, para além da solução kantiana, apresenta uma resposta à questão da razão que faz frente ao inatismo e

ao empirismo. Opondo-se tanto ao excesso de objetivismo de *inatistas* e *empiristas* (para os quais a fonte do conhecimento seria sempre a realidade objetiva, seja por inspiração divina ou decorrente da experiência) como também ao excesso de subjetivismo em Kant (para quem o conhecimento racional seria obra do sujeito do conhecimento, de suas estruturas de percepção e entendimento), Hegel conceberá a razão como a unidade necessária entre o objetivo e o subjetivo, entre a consciência e o mundo exterior, entre as coisas e as idéias. Não existiria o ser, de um lado, e o pensar, de outro. Para a filosofia hegeliana, o conceito e a realidade são o mesmo. Daí sua máxima de que *tudo que é racional é real e tudo que real é racional* (HEGEL, 1996). Neste aspecto, “a filosofia de Hegel radicaliza: o pensamento racional é capaz de atingir a verdade absoluta, pois suas leis são exatamente iguais às que o real obedece” (JAPIASSU, 2000, p. 30-31). Criticando ao mesmo tempo o inatismo, o empirismo e o kantismo, Hegel assinala como outro limite destas perspectivas a não compreensão daquilo que considerava o aspecto fundamental para a compreensão da constituição da razão: a sua natureza histórica. Para a crítica hegeliana, o equívoco de toda a filosofia anterior seria o de considerar como verdadeiras e racionais apenas as idéias perenes, intemporais, eternas, válidas em todo tempo e lugar. Para Hegel, não existiriam verdades eternas e não seria possível, à margem do processo histórico, encontrar critério capaz de definir o que era verdadeiro e o que era racional. O realce ao caráter histórico da razão, em Hegel, não significa que a mesma seja tomada como algo relativo, mas o reconhecimento de que a sua transformação e de seus conteúdos, no transcurso do tempo, seria obra racional da própria razão, como síntese do seu próprio percurso histórico. Para a filosofia hegeliana, mais do que estar na História, a razão era a própria história. Neste sentido, os conflitos em torno da razão, no interior da filosofia, significariam o próprio movimento de sua história procurando conhecer-se a si mesma e de onde resultaria como síntese de teses opostas ou contraditórias (Cf. CHAUÍ, 2000, p. 347-348).

Ao idealismo da filosofia hegeliana, que coloca a razão como motor absoluto da história, se oporá Karl Marx (1818-1883), colocando o trabalho no lugar central da filosofia, em substituição à razão. Marx (1983), a partir de uma dialética materialista que analisa as relações sociais de produção econômica, inverte a posição hegeliana segundo a qual é a consciência que determina a realidade social. A razão, para Marx, no processo de construção do conhecimento, decorre de uma articulação dinâmica entre

objetividade e subjetividade. É pela mediação do trabalho, como relação fundamental do homem com a natureza, que objetividade e subjetividade se interpenetram e se articulam na produção e reprodução social do conhecimento, procedendo a uma transformação tanto da natureza exterior como da própria natureza humana. A racionalidade em Marx é entendida, pois, “como uma via de mão dupla, onde os objetos interrogam a razão e a razão os objetos” (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 6). Tal negação do pólo objetivo do processo de produção e reprodução social dos conhecimentos implica na cisão entre homem e realidade, entre sujeito e objeto do conhecimento e na conseqüente autonomização da Razão como produtora do conhecimento sobre a realidade. Para Marx, ao contrário, a racionalidade não representa uma mera faculdade intelectual da Razão, como um ente metafísico colocado na cabeça dos homens, mas se auto-constitui junto com o homem, como “produto da inter-relação prática e teórica e entre objetividade e subjetividade” (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 4-5). Marx situa assim a Razão no mundo histórico dos homens, traduzida na racionalidade da vida social e econômica. É a interação do homem com a realidade social que determina a sua consciência. Assim, a filosofia deixa de ser um instrumento descritivo da realidade para constituir-se em veículo de produção da própria realidade. A razão humana não produz representações da realidade, mas, pelo trabalho, cria a própria realidade.

Na passagem por todas essas perspectivas, pode-se dizer que o pensamento filosófico da modernidade nasce da reflexão do conceito de razão. Uma razão única: não existem duas ou mais “razões”, mas apenas a Razão humana. Esta mesma razão, todavia, como assinala Japiassu (2006), se exprime de diversas formas, de tal modo que o singular da Razão não é conflitante com o plural das **racionalidades**, entendidas como as diversas formas de que se vale o espírito humano para criar estruturas lógicas e aplicá-las ao mundo real, com ele dialogando. O que é particular na modernidade ocidental, destaca Japiassu, é esta forma de racionalidade denominada **racionalismo**, que se exprime na crença segundo a qual todo objeto só pode ser pensado e resolvido pelo bom uso da Razão. É a difusão desta crença pelo discurso iluminista, amparada na confiança na capacidade da razão, que vai alimentar, como grande promessa da Modernidade, o sonho de construir um mundo de progresso e de bem estar para todos. É sob os auspícios deste projeto que, “em termos políticos, a Idade das Luzes produz a Revolução Francesa, ao mesmo tempo em que anuncia o futuro glorioso da razão, destinada a gerir sem interferências o destino humano” (GEMENTE, 2001, p. 89). O

conjunto de idéias e perspectivas que dela nasce é que vai sustentar a aspiração da conquista da autonomia e da emancipação, como resultado do emprego racional das capacidades humanas:

A aplicação ampla da racionalidade na organização social prometia a segurança de uma sociedade estável, democrática, igualitária (incluindo o fim de estados teocráticos, de perseguições sociais produzidas pela superstição, de abusos de poder por parte dos governantes, etc). A possibilidade de domínio científico representava o aceno de uma ambicionada segurança, que nos afastaria dos infortúnios ligados a imprevisibilidade do mundo natural (desde condições climáticas e de relevo, a doenças físicas e mentais); a natureza deveria submeter-se ao poder da Razão humana (CHEVITARESE, 2001, p. 4).

Neste cenário, avançam as descobertas da ciência, deflagra-se a Revolução Industrial e o desenvolvimento do sistema capitalista, que se fazem acompanhar de significativos avanços técnico-científicos e conquistas no campo das liberdades civis. A Revolução Industrial impõe transformações nas relações econômicas e de trabalho, das quais decorre a formação do proletariado. Todavia, os ideais libertários nascidos com a razão moderna acabam por serem negados ao longo da própria história da modernidade. As promessas de emancipação, de liberdade, de igualdade e de solidariedade anunciadas com as luzes da *Ilustração* efetivamente terminam por não se concretizar. Em seu lugar, ao contrário, assiste-se a ascensão do nazismo e fascismo; desencadeiam-se conflitos que resultaram em duas grandes guerras mundiais e no Holocausto; ao mesmo tempo em que progride a ciência e incrementa-se a produção econômica, aumenta a pobreza absoluta e as discriminações de toda ordem; aprofunda-se o processo de exploração do trabalho humano em níveis comparáveis, em termos de ferocidade, às condições da escravidão.

No campo econômico, com a expansão do mercado, o capitalismo exacerba o individualismo e a liberdade individual propugnados na esfera política. Desvirtua-se a autonomia do pensamento, que passa a servir a fins de acumulação predatória e de dominação econômica de poucos sobre a grande maioria (Cf. LIMONGI, 1999). O desenvolvimento proporcionado pela modernidade, a partir da institucionalização do progresso técnico e científico que se entranha nos mais diversos setores da vida social, diferentemente das promessas emancipatórias da razão ilustrada e das expectativas de um progresso que se pretendia a serviço da Humanidade, conduz a um hiperdimensionamento da racionalidade instrumental e calculista com relação a fins,

obscurando e sufocando a promessa de desenvolvimento social e de libertação humana e acarretando uma progressiva racionalização da sociedade, a serviço dos interesses da dominação da natureza e do próprio homem. A não concretização das expectativas criadas pela modernidade e a conseqüente perda da crença otimista no poder transformador da razão moderna trazem como efeitos a frustração, o relativismo e o niilismo. A desilusão quanto aos rumos da modernidade faz-se acompanhar “da rejeição a tudo que é tido como opressivo, da desconfiança a todo discurso que pretenda dizer ‘o que são as coisas’, ‘o que devemos fazer’, ‘como sentir’” (CHEVITARESE, 2001, p. 1). Configura-se, desse modo, a crise da modernidade e, com ela, o questionamento da racionalidade moderna. Uma crise, nas palavras de Oliveira (2001, p. 11), “contra a razão, contra a ilustração, numa palavra, contra a modernidade”.

## **2. A crise da razão e da modernidade**

Os desvios da razão, com relação aos ideais libertadores e emancipatórios proclamados no processo da modernidade, suscitam, como vimos, a crise e o questionamento da racionalidade moderna. O conjunto de condições sociais, políticas, econômicas e culturais que traduzem esta crise, assim como os problemas e implicações dela decorrentes, constituem o objeto de uma reflexão que, na contemporaneidade, passa a ocupar o esforço de vários pensadores, no campo da filosofia e das ciências sociais, a partir de diferentes perspectivas. Seria esta crise, como indaga Chevitarese (2001, p. 1), “o anúncio de um obituário, que nos convidaria a falar em ‘pós-modernidade’, como superação ou ruptura com a modernidade?”. Ou, vista de outra perspectiva, como sugere Giddens (1991, p. 3), partindo da compreensão da natureza da própria modernidade, o que tem sido chamado de “pós-modernidade” corresponde, na verdade, a um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes? Estariam os tempos modernos definitivamente encerrados, como advogam as teses pós-modernistas, ou, como defende Habermas, a modernidade é um projeto inacabado e que pela razão crítica poderá ser levado adiante? Não haveria saída para o cerco totalitário e dominador da razão instrumental que se tornou hegemônica com a modernidade, como crêem Weber e os teóricos de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse) ou é possível resgatar a razão em sua dimensão emancipatória e crítica? Para além da constatação consensual acerca da crise de modernidade, desdobram-se análises, diagnósticos e respostas os mais distintos,

envolvendo perspectivas teóricas e ideológicas bastante heterogêneas. Desde a crítica da sociologia weberiana ao predomínio de uma razão instrumental que se esgota na conformação dos meios a fins, à denúncia de Adorno, Horkheimer e Marcuse contra o projeto de dominação e controle sobre a natureza e sobre os homens, embutido no caráter instrumental que assume a racionalidade moderna; desde a recusa à própria idéia de razão, pelo discurso pós-moderno, a exemplo de Foucault, Lyotard, Derrida, Rorty e Vattimo, ao resgate da dimensão crítica razão e do projeto emancipatório da modernidade, por Habermas. Na seqüência deste capítulo, buscamos situar a crise contemporânea da razão e a crítica à racionalidade moderna, a partir das perspectivas Weber, das teses do discurso pós-moderno (Foucault, Lyotard, Derrida, Rorty, Vattimo) e da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer e Marcuse). Por fim, destacamos a abordagem habermasiana, em razão do seu duplo compromisso, tanto com a crítica da razão moderna como com a reconstrução de sua dimensão emancipatória, a partir da noção de racionalidade comunicativa, constituindo-se como o quadro de referências a partir do qual pretendemos, neste trabalho, analisar as políticas oficiais recentes no campo da formação docente, do ponto de vista das racionalidades que lhe são subjacentes, tanto numa perspectiva de crítica à racionalidade instrumental em suas implicações na formação de professores, como na indicação de elementos que orientem esta mesma formação na direção de uma racionalidade emancipadora.

### **3. Max Weber e a razão como racionalização**

A crítica à razão e à racionalidade moderna, no campo da sociologia, encontra em Max Weber (1864-1920) o precursor no diagnóstico dos processos de racionalização da vida social no contexto da modernidade. É com Weber (1982; 1987; 1994) que o conceito de racionalidade, e, mais precisamente, a caracterização da racionalidade instrumental, na forma em que hoje é concebida, tem sua gênese. A partir de um conceito de racionalidade objetiva, formal e técnica, Weber busca caracterizar a idéia de razão, própria da cultura ocidental, articulando os componentes mais significativos do capitalismo moderno: racionalização da vida econômica, organização capitalista racional do trabalho, contabilidade racional, burocracia e Estado Constitucional. (Cf. MARTINEZ, 2000, p. 54). A partir da distinção entre uma *racionalidade formal*, sujeita ao número e ao cálculo, em que se ponderam os meios, fins e conseqüências, noutras palavras, seu caráter instrumental, e uma *racionalidade material*, cuja ação é

orientada por postulados de valor, Weber identifica o progressivo triunfo da primeira no cenário da modernidade ocidental. Desta forma, a razão vai se afastando cada vez mais de sua herança iluminista e de seu ideal emancipatório, rumo a uma gradual perda de sentido e de liberdade, em face do avanço inexorável da burocratização.

Weber concebe a modernidade como resultado de um processo de racionalização que ocorreu no Ocidente, desde fins do século XVIII, e que teve como conseqüências a modernização da sociedade e a modernização da cultura (Cf. ROUANET, 1987, p. 231). Uma modernização cuja lógica, assentada no utilitarismo racional, econômico e político, estrutura a conduta dos indivíduos em suas ações sociais. De modo mais específico, sua análise debruça-se sobre o processo de racionalização progressiva da sociedade que se constituiu na Europa, entre os séculos XVI e XVIII, como conseqüência do progresso técnico e científico (Cf. WEBER, 1987). Tal processo de racionalização, que não se restringe exclusivamente ao campo econômico, alastra-se por toda a sociedade, atingindo as esferas política, social e cultural, e introduz uma ética e uma moral próprias, alicerçadas no utilitarismo racional que busca articular os meios e fins.

No interior deste processo, a racionalidade técnica e administrativamente burocrática apresenta-se como elemento estruturante da civilização ocidental, tendo no capitalismo um dos fatores de maior relevância na constituição do desenvolvimento da moderna sociedade ocidental, enquanto expressão do racionalismo hegemônico. Este fenômeno, caracterizado pelo utilitarismo instrumental racional, que busca a organização de meios para a consecução de determinados fins, irá compor as bases sobre as quais se alicerçará tanto a constituição da esfera pública (o Estado), em seus aspectos racionais, burocráticos e administrativos, como a esfera do mundo privado, pela mediação do conhecimento técnico e racional que orientará as condutas e ações dos indivíduos. Weber vê com pessimismo esse aspecto de racionalidade que se desenvolve na sociedade ocidental, em relação à evolução dos processos sociais, na medida em que o mesmo determina a relação entre *indivíduo* e *estrutura* no interior do que chama de “jaula de ferro” da razão, para a qual não haveria saída.

Para o sociólogo alemão, a organização racional da vida cotidiana nas modernas sociedades ocidentais vai se reestruturando sob a forma de uma racionalidade instrumental, a partir do avanço da ciência e da técnica que penetram em todos os setores institucionais da sociedade, desarticulando antigas legitimações e transformando

as próprias instituições. Se, no princípio, a religião assumiu a tarefa de racionalizar, ética e universalmente, a vida cotidiana, mais adiante, o avanço do racionalismo na ciência, alijando a religião da esfera da esfera racional, assume a pretensão de ser a única explicação possível do mundo. Sobretudo a partir do século XVI, este tipo de racionalismo ocidental vai configurando-se como elemento de racionalização da vida cívica, orientado pela busca de uma satisfação material ilimitada e sob a égide de um pensamento calculista.

A partir destes elementos, Weber aborda a questão do racionalismo ocidental, o significado da modernidade e as causas e efeitos colaterais da modernização capitalista, enxergando nesses processos a imposição de uma ação racional sobre o comportamento na vida e de uma racionalização das imagens do mundo. Como racional, Weber define toda a ação fundamentada no cálculo e que busca a adequação entre meios e fins, de modo a proporcionar o máximo de resultados desejados com mínimo de dispêndios ou de conseqüências colaterais indesejadas (Cf. WEBER, 1994, p. 16). Este tipo de racionalidade, de acordo com Weber, constituiria a marca de toda a moderna sociedade ocidental, garantindo uma organização racional da vida cotidiana, a partir da institucionalização da razão instrumental em todos os campos da vida social, especialmente expressa na calculabilidade da ação dos agentes econômicos e na intervenção racional da administração burocrática estatal.

Esta forma de racionalidade, exercendo seu poder sobre os homens, traduz-se em uma forma de dominação que entra em conflito com outras formas de poder. Daí a necessidade de sua legitimação por meio da razão técnica. À medida que esta avança, propaga-se por todas as relações – econômicas, políticas, sociais e culturais – sustentada na busca da maximização de ganhos e resultados como um fim em si mesmo. O racionalismo, assim concebido, vai, então, referir-se a um crescimento tal da produtividade do trabalho, submetida a critérios científicos, os quais, na esfera da técnica e da economia, passam a guiar o ideal de vida da moderna sociedade burguesa: o ideal de que o trabalho é um meio a serviço da racionalização dos processos de satisfação das necessidades materiais da humanidade. Este racionalismo prático se converte, então, num modo de conduta conscientemente vinculado a interesses materiais transformados em escala de toda a valoração (Cf. WEBER, 1987).

O tipo de racionalidade formal, instrumental e técnica, representa, de acordo com Weber, o horizonte final de todo tipo de civilização, impregnando todos os

âmbitos: desde a ciência e sua organização até as formas dominantes de vida pública e privada, passando pela lei e a ordem, a filosofia, a arte e o Estado, convertendo-se numa jaula de ferro sem saída. Os avanços da ciência e da técnica, que determinam uma parte fundamental dos ideais do capitalismo moderno, constituem a maneira mais acabada de expressão e conteúdo do racionalismo que legitima um tipo de dominação: a dominação legal burocrática que não é outra coisa senão a imposição de uma mesma razão em todos os campos. Assim, o triunfo da racionalidade formal determinou o surgimento da dominação de tipo legal, onde o governo burocrático é a forma mais pura de autoridade legal, convertendo-se em condição e característica da organização social moderna. Nesta perspectiva, a análise weberiana, ao aceitar a consumação da racionalidade instrumental como um dado inexorável e intransponível, acaba por incorrer numa postura determinista e resignada, infringindo ao conceito de racionalidade um reducionismo que será alvo de crítica por parte de diferentes perspectivas teóricas, a exemplo da Escola de Frankfurt.

#### **4. A crítica pós-moderna e a recusa à própria idéia de Razão**

O chamado pensamento pós-moderno tem se afirmado como uma expressão intelectual, teórica e cultural que se contrapõe à modernidade em crise e que busca interpretar as transformações de ordem econômica, social e política que afetam a sociedade moderna na contemporaneidade. Configura-se, ao mesmo tempo, nas palavras de Evangelista (2001, p. 30), “como uma crítica e uma ruptura com a modernidade”, afirmando-se como expressão de uma suposta nova ordem societária cujas implicações abrangem desde a vida cotidiana à produção do conhecimento social. Com uma temática inicialmente voltada a questões do campo da estética, o pensamento pós-moderno consolida-se a partir da década de 1970, alargando seu arco de reflexão e alcançando as esferas da cultura, com repercussão no âmbito da teoria social e no campo da reflexão filosófica.

Apresentando-se, na definição de Lyotard (1998), como uma ruptura radical com a modernidade, o que tem se chamado de *condição pós-moderna* ou *pós-modernidade* tem sido objeto de restrições de alguns teóricos que a interpretam como expressão cultural do capitalismo avançado ou tardio, dentro dos marcos da própria modernidade. Jameson (1996), por exemplo, entende a pós-modernidade tanto como uma teoria social que coloca em questão as bases culturais da modernidade como também enquanto o

surgimento de novas condições sociais, econômicas e culturais que expressariam uma nova fase do capitalismo em escala global, caracterizada sobretudo pela mudança nas relações de produção, pela recomposição do Estado-nação, assim como pelo advento das novas tecnologias da comunicação e informação e da globalização dos mercados. Harvey (1994), por sua vez, assinala que, sobretudo a partir do início dos anos de 1970, mudanças significativas têm se observado nas práticas culturais e político-econômicas, associadas ao aparecimento de novos modos de experimentar o tempo e o espaço, os quais, todavia, não indicam o surgimento de uma sociedade pós-capitalista ou pós-industrial inteiramente nova.

As bases do chamado pensamento pós-moderno encontram-se em Friedrich Nietzsche (1844-1900) e em Michel Foucault (1926-1984). No âmbito da filosofia, Nietzsche (2001; 1992) destaca-se entre os críticos mais severos da ciência e da razão moderna ao colocar em questão a pretensão da razão científica de apresentar-se como instrumento infalível de discernimento entre o que é falso e o que é verdadeiro. Longe de ser um instrumento de determinação da verdade, a razão científica em Nietzsche é, ela própria, um veículo de criação da verdade. Para além da simples relação de consonância entre enunciados e a realidade, a verdade é, para Nietzsche, produto da criação humana, fruto do reducionismo da ciência e de seus vínculos utilitaristas com interesses de indivíduos ou grupos. Numa linha de continuidade ao pensamento de Nietzsche, Michel Foucault (2003; 1989; 1972) com a sua genealogia do poder, também renuncia à crença numa razão emancipatória. Entendendo a formação do conhecimento humano como resultado da influência de micro-poderes que atravessam todas as relações sociais, Foucault concebe a ciência e a moral como produto de relações entre saber e poder que envolvem elementos de dominação e resistência. No exame destas relações entre poder e dominação, Foucault não acredita na possibilidade de uma razão emancipatória, postulando a existência de múltiplas e diversas racionalidades como expressão de diferentes interesses políticos.

Partindo da influência do pensamento de Nietzsche e na mesma perspectiva desenvolvida por Foucault, o pensamento pós-moderno vai constituir a expressão mais radical da crítica à razão moderna, tendo como um dos maiores expoentes a figura de Jean-François Lyotard. O pensamento que se instaura a partir das teses da pós-modernidade, duvidando das narrativas globalizantes, coloca em questão as possibilidades de fundamentação racional do conhecimento, expressando, desta forma,

uma absoluta perda de confiança no projeto iluminista e na racionalidade moderna. Para a perspectiva pós-moderna, as promessas originárias de emancipação nascidas com a Ilustração revelaram-se ilusórias. Responsabilizando a própria razão pelo fracasso de seus propósitos, os teóricos situados dentro da chamada perspectiva pós-moderna têm atacado as próprias noções de razão e de sujeito racional, propondo uma ruptura com suas pretensões universalistas e apontando como resposta à busca da ênfase no particular, no variável, no múltiplo, no efêmero, no fragmentário, no diferente e no contingente, sem, todavia, se “imporem a transcendê-lo, mas, ao contrário, a retirar dessas ondas de descontinuidade matéria-prima para o seu discurso, sempre enfatizando a impossibilidade de lidar com essa realidade através do pensamento racional” (BRITO e RIBEIRO, 2003, p. 8). Para estes teóricos, a razão, longe de constituir uma essência humana abstrata e universal, nada mais é do que uma construção histórica. A própria história também não teria um sentido, posto que não seria a realização de etapas progressivas de desenvolvimento no sentido de uma humanidade crescentemente racional, como defendiam os iluministas. Advogam, pois, as teses do fim da história ou das grandes narrativas e das concepções teóricas com pretensões universalistas ou, ainda, o fim do projeto de desenvolvimento do homem e da sociedade nascido com a modernidade.

Ainda que com consideráveis diferenças de abordagem e de perspectiva teórica, os representantes mais expressivos das teses pós-modernistas guardam em comum esta rejeição a qualquer possibilidade de uma leitura globalizante do mundo e uma crítica radical à razão, sustentando a crença no esgotamento do ideal iluminista de progresso e emancipação social. Entre as várias correntes que podem ser incluídas sob a denominação de pós-modernas, destacam-se o *desconstrucionismo* de Derrida, o *contextualismo* de Rorty, o *pensamento débil* de Vattimo e a recusa às metanarrativas de Lyotard. Jacques Derrida (1991), ao propor a “desconstrução” do pensamento moderno, se empenha em demonstrar a ausência de sentido na racionalidade ocidental, procurando trazer à luz o não-dito, o reprimido, o não revelado no discurso filosófico ocidental. Richard Rorty (1997), vinculando o mundo do sentido à prática social, rejeita a tendência moderna de entender a história como um progresso determinado pela razão, negando as possibilidades de fundamentação racional que ultrapasse um determinado contexto sócio-cultural ou uma determinada circunstância histórica. Gianni Vattimo (1987) por sua vez, sustenta que a emancipação não se alicerça no conhecimento

racional e preciso acerca de como são as coisas, mas na liberdade, na pluralidade e na erosão do próprio princípio de realidade. Jean-François Lyotard (1998), por sua vez, destaca-se entre os críticos mais radicais da razão moderna, ao considerar a morte completa do projeto da modernidade e de seus conceitos fundamentais como razão, sujeito, totalidade, verdade e progresso. De acordo com Lyotard, a razão é apenas um jogo de linguagem entre muitos. Desse modo, os grandes relatos de emancipação e as grandes narrativas de caráter totalizante, apoiados no meta-discurso da razão moderna, carecem de credibilidade, assim como suas pretensões de legitimação do conhecimento. A crise da razão e da modernidade, dentro de sua perspectiva, seria expressão de um conjunto de condições sociais, políticas, econômicas e culturais que representariam uma ruptura com os tempos modernos e o advento da chamada *condição pós-moderna* ou *pós-modernidade*, em que a valorização da arte e do sentimento coloca-se como elemento de superação da modernidade.

A crítica à modernidade, nos marcos do discurso pós-moderno, não obstante sua importância e fecundidade, encontra limites a medida em que desconsidera importantes construções sociais resultantes da modernidade, num exercício de reducionismo pessimista que, no seu questionamento, acaba por tornar relativas todas as práticas sociais nascidas sob o signo da razão moderna (Cf. MERINO, 2001). A identificação desses limites, mesmo com o reconhecimento do que há de pertinente na crítica pós-moderna, indica a necessidade de compreender melhor a tarefa de continuar o espírito crítico nascido com o projeto moderno. A crítica à modernidade, nos moldes do pensamento pós-moderno, ao reduzi-la aos limites da modernização, estabelece uma compreensão unilateral da razão moderna, restrita à sua dimensão instrumental e funcional, em consequência da hipertrofia da ciência e da técnica e em detrimento de outras dimensões da razão, no âmbito da cultura, da ética e da estética, bem como de suas possibilidades de crítica social. São estas possibilidades de crítica que nos permitirão, de um lado, reconhecer a importância e a necessidade da modernização e, de outro, criticar e superar o domínio da razão instrumental, buscando reconstituir o sentido emancipador da ciência e da técnica, reconciliando-o com os ideais libertários constituídos com a razão moderna.

Neste sentido, entendemos que o projeto filosófico da modernidade mantém a sua atualidade, à medida que se possa resgatar a razão como base para uma teoria crítica da sociedade, a partir da compreensão de que a crítica é inerente à própria essência,

sentido e espírito da modernidade. Retomar o projeto da modernidade – reconhecendo as intenções críticas dos pós-modernos na sua recusa à razão despótica e instrumental, mas ao mesmo tempo buscando superar a fragmentação e o relativismo presentes na pluralidade de seus discursos e que não se orientam na direção de nenhuma perspectiva superadora daquilo a que criticam – significa, desse modo, recuperar o sentido crítico da razão moderna. Um sentido crítico que, ao denunciar os limites da racionalidade hegemônica totalitária e dominadora fundada na utilização instrumental da ciência e do conhecimento, permite o resgate dos fundamentos iluministas da razão moderna e de seus ideais emancipatórios. Desde modo, torna-se possível superar o processo de colonização do mundo da vida face à primazia da ciência e da técnica, na perspectiva da reconstrução social da realidade pelo exercício crítico da razão, tal como proposto por Habermas, como veremos mais adiante neste capítulo.

## 5. A escola de Frankfurt e a crítica à racionalidade instrumental

A reflexão desenvolvida pelos teóricos da chamada *Escola de Frankfurt* ou *Teoria Crítica*<sup>15</sup> (com destaque para Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse e, num momento posterior, para Jürgen Habermas<sup>16</sup>) representa um dos mais significativos esforços filosóficos de resistência ao processo de instrumentação da razão e sua conseqüente transformação em ferramenta de escravização do próprio homem. Diferentemente das teses gestadas no âmbito da *pós-modernidade*, cujas críticas à racionalidade moderna proclamam a morte da própria razão, o pensamento desenvolvido pelos teóricos da Escola de Frankfurt permanece fiel ao espírito do

---

<sup>15</sup> De acordo com Freitag (1987), a designação “Escola de Frankfurt” refere-se tanto a um grupo de intelectuais quanto a uma teoria social, lembrando ainda que a sugestão de unidade geográfica contida na designação já não mais existe desde o pós-guerra, tratando-se, inclusive, de produção desenvolvida predominantemente fora de Frankfurt. A designação “Escola de Frankfurt” refere-se, sobretudo, à institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos que permaneceu à margem de um marxismo-leninismo clássico, cujo marco foi a criação, em 1923, do *Institut fuer Sozialforschung* (Instituto de Pesquisa Social). Ao longo de sua trajetória, desde a criação do Instituto, distinguem-se duas gerações: uma primeira, que tem como principais expoentes Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979) e Walter Benjamin (1892-1940); e uma segunda, formada no pós-guerra, quando da reconstrução da Universidade de Frankfurt e do retorno do Instituto de Pesquisa Social à cidade, na qual destacam-se, entre outros, Jürgen Habermas e Karl Otto Apel.

<sup>16</sup> Como já salientamos anteriormente neste trabalho, reservamos o tratamento da abordagem habermasiana para um item específico neste capítulo, por entender que a mesma, traduzida, sobretudo, na Teoria da Ação Comunicativa, representa um momento de superação da crítica à racionalidade instrumental, tal como esta se apresentou em Weber e nos primeiros frankfurtianos (Adorno, Horkheimer e Marcuse), na perspectiva da defesa da racionalidade moderna e do resgate de sua dimensão emancipatória e crítica.

“Século das Luzes”, comprometido com um projeto de reconstrução de uma racionalidade universal, a serviço da emancipação do homem frente a todas as formas de coação, violência e domínio. Os frankfurtianos, ao dirigirem sua crítica à primazia da razão instrumental, no contexto da modernidade, ainda que tenham se desiludido quanto às suas possibilidades emancipatórias, partiam do propósito inicial de resgatá-la em sua dimensão crítica. Adorno e Horkheimer, expoentes da primeira geração desta corrente filosófica, não obstante o pessimismo e o desencanto em que desemboca sua reflexão, buscavam salvar a razão “das armadilhas de sua instrumentação e de seu uso contra o próprio ser humano” (GOERGEN, 2001, p. 23).

O propósito inicial dos intelectuais que constituíram esta vertente filosófica foi o de desenvolver estudos sobre o marxismo, dos quais derivou a investigação e análise sociológica e filosófica acerca da racionalidade na sociedade moderna. Partindo de uma base teórica que reunia elementos da psicanálise freudiana e de uma perspectiva não dogmática do marxismo, assentada na dialética como método de análise da realidade social, esses teóricos desenvolveram uma análise crítica da sociedade capitalista contemporânea que abrange tanto o âmbito econômico quanto o da cultura e o da produção do conhecimento. Nesta análise, inicialmente com Adorno e Horkheimer (1985) na obra *Dialética do esclarecimento*, publicada em 1947, identifica-se a crescente hegemonia de uma forma de racionalidade de natureza técnica, alicerçada na lógica da eficiência e subordinada a interesses econômicos, no interior da qual o conhecimento se transformava em instrumento de poder. A medida em que vai se consolidando esta dimensão instrumental da racionalidade, o conhecimento, ao se circunscrever apenas aos processos técnicos e aos fins para os quais estes se constituem, passa a se constituir em ferramenta para domínio e o controle da natureza e dos seres humanos. Ao assumir essa dimensão instrumental, a razão, pela via da ciência e da técnica, deixa de cumprir seu papel de desvelar o conhecimento verdadeiro, enquanto forma de libertação e emancipação do homem, para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração. A razão, assim, acaba por reduzir-se a uma dimensão prática e utilitária.

Neste cenário, o papel da teoria crítica, assumido por esses autores, é o de denunciar aquilo que se esconde por trás do excesso de racionalização das sociedades modernas e contemporâneas e seus elementos negativos e destrutivos para a vida social – os custos do progresso, a destruição da autonomia do sujeito, a administração e

automação sociais – não obstante o que representam em termos de avanço no campo das forças produtivas (Cf. MEDINA, 2001, p. 30). À teoria crítica, para Horkheimer (1990), caberia a tarefa de erigir um saber racional que denuncie a irracionalidade presente na história e na sociedade. A crítica da modernidade, como tarefa da filosofia, coloca-se, desta forma, como atitude de resistência e negatividade em face de uma razão formalizada e técnica que vai se tornando cada vez mais absoluta. Assim, a posição adotada por Adorno e Horkheimer tem como intento salvar a razão “das armadilhas de sua instrumentação e de seu uso contra o próprio ser humano” (GOERGEN, 2001, p. 23).

É dentro deste propósito que dirigem uma crítica contundente e radical contra a tirania da razão instrumental. Para eles, a racionalidade técnica e dominadora que se torna hegemônica na modernidade, ao reivindicar sua neutralidade com respeito a valores e compromissos éticos e sociais, termina por desprezar todas as questões sociais, consideradas subjetivas e irracionais, relegando à esfera do mítico tudo aquilo que não fosse passível de enquadramento na relação meio-fins ou sujeito a critérios de cálculo e utilidade. Para Horkheimer e Adorno, a razão iluminista, nascida com o início da modernidade e com a ascensão da burguesia, reunia, na sua origem, as dimensões emancipatória e instrumental, estando a segunda integrada e a serviço da primeira (Cf. PUCCI, 1995, p. 23). A consolidação da hegemonia burguesa e a imposição do seu domínio sobre as demais classes sociais, esvazia a razão de sua dimensão emancipatória, fortalecendo sua dimensão instrumental. Noutras palavras, ciência, a tecnologia e o conhecimento, que emergem com a modernidade como promessa de progresso, liberdade e construção de um novo mundo, vão se transformando em instrumentos de produção e dominação. A prometida emancipação se transforma em submissão, na proporção em que o avanço da razão instrumental traz como consequência o rebaixamento da condição humana à categoria de coisa. Como assinalam Horkheimer e Adorno, na *Dialética do esclarecimento* (1991), a razão, concebida a partir da *Ilustração* como processo emancipatório que conduziria à autonomia e à autodeterminação, se encaminha, em sua trajetória na modernidade, numa direção oposta, para um crescente processo de instrumentalização em que emerge como forma de utilização do conhecimento como ferramenta para o domínio e controle da natureza e dos próprios seres humanos.

A partir desta análise, estes teóricos definem a crise da razão moderna como o eclipse da própria razão, a medida em que esta capitula completamente frente ao predomínio do desenvolvimento tecnológico e dos avanços científicos, com a imposição da racionalidade instrumental sobre a razão crítica e utópica. A razão, que se pretendia então desmitificadora e crítica, comprometida com a reconstrução racional do mundo como base de um projeto de sociedade emancipada, converte-se, ao sucumbir ao domínio da racionalidade instrumental, em uma nova mitologia e passa a ocupar o lugar do mito contra o qual se erguera a partir da *Ilustração*. Em *Teoria tradicional e teoria crítica* (2000), Horkheimer assinala este progressivo afastamento da razão com relação aos ideais de progresso e emancipação nascidos com o Iluminismo, a medida em que os avanços da ciência e da técnica não se traduziram em progressos da humanidade. A progressiva racionalização da razão, ao reduzi-la ao formalismo da busca de adequação de meios em relação a fins, acaba por esvaziá-la de seu conteúdo emancipatório, conduzindo-a a uma perda do sentido de humanidade. Como consequência, a sociedade contemporânea, por meio da racionalidade técnico-científica, se dirige, na análise de Horkheimer, a uma administração totalitária da vida humana e da natureza na qual tudo será controlado e regulado de modo automático mediante procedimentos técnicos e mecanismos tecnológicos (Cf. MEDINA, 2000, p. 30).

Em sua análise, Horkheimer parte da distinção entre *razão objetiva* e a *razão subjetiva*. Enquanto a primeira se ocupa da busca das finalidades a que o homem deve seguir, de modo a conduzir sua vida e sua história como desenvolvimento de sua humanidade, a segunda se dirige à resolução de problemas técnicos, a partir da busca de adequação entre meios e fins, sem deter-se na apreciação da racionalidade destes últimos (Cf. HORKHEIMER, 1999). Originariamente nascida como expressão do mundo objetivo, a razão tinha em sua dimensão subjetiva apenas a manifestação parcial de uma racionalidade universal, orientada pela idéia de verdade objetiva (Cf. PRESTES, 1995, p. 92). Em consequência do desenvolvimento da sociedade ocidental, sobretudo do desenvolvimento do sistema econômico, a razão atravessa um progressivo processo de abstração, que trouxe consigo um processo histórico de transformação da razão objetiva em razão subjetiva ou instrumental. A consolidação da razão subjetiva vem acompanhada de “um processo de desumanização”, já que o homem se vê privado de uma racionalidade encaminhada a orientar sua práxis humana. A razão instrumental enraíza-se por todo o sistema social, internalizando-se nos próprios indivíduos que

passam a se identificar com os interesses tecnicistas do sistema. Ao ceder em sua autonomia, em face desses interesses, a razão, para Horkheimer,

tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhada pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel de domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la (1999, p. 29).

Em seu diagnóstico e crítica do processo de racionalização na modernidade, Horkheimer e Adorno, ao assinalarem o domínio da razão instrumental e sua constituição em instrumento de poder e opressão, radicalizam, desta forma, a leitura weberiana da perda gradual de sentido e de liberdade no processo de modernização.

Outro teórico frankfurtiano que toma o diagnóstico weberiano e sua noção de racionalidade como objeto de revisão crítica, é Herbert Marcuse. Nesta direção, aprofunda, de modo mais sistemático, a crítica já desenvolvida por Horkheimer e Adorno acerca da sociedade e da cultura existentes, na perspectiva da racionalidade técnico-científica dominante durante a modernidade. Marcuse arrola uma série de características que, na sua visão, constituem expressão desta racionalidade, tanto no plano epistemológico como no âmbito sócio-político, dentre as quais se destacam uma concepção da verdade como algo a-histórico e a unidimensionalização da realidade, sujeita a significados formais e acabados (Cf. MEDINA, 2000, p. 30-31). Marcuse identifica na figura de Max Weber o precursor na utilização do conceito de racionalidade instrumental no exame da constituição do moderno Estado capitalista (Cf. FREITAG, 1987; MARTINEZ, 2000), apontando em Weber a identificação entre a razão instrumental e a razão capitalista, expressa na forma da racionalidade do lucro e da expropriação da mais-valia.

Todavia, em sua análise, Marcuse enxerga nesta identificação um conteúdo ideológico, na medida em que Weber teria absolutizado o conceito de razão instrumental ao defender uma suposta neutralidade da ciência e da razão que se concretizam na industrialização capitalista, a partir da presunção de neutralidade valorativa da economia e da técnica que impulsionaram o desenvolvimento da civilização ocidental. Para Marcuse, ao contrário, a razão instrumental e tecnicista, ao se transformar em universal, a partir do desenvolvimento da produção econômica, difunde-

se por todos os espaços da vida social constituindo-se como um projeto histórico determinado de sociedade, cuja racionalidade se caracteriza pela institucionalização da dominação. Uma dominação que se estende por sobre as singularidades, que se vêem reduzidas à condição de quantidades e valores de troca ou, noutras palavras, transformadas em mercadorias coisificadas (Cf. MARTINEZ, 2000, p. 57). Assim, a razão ocidental converte-se na razão que dá sustentação ao capitalismo e que se traduz num processo de acumulação em escala ampliada. Sua materialização no conjunto da sociedade suscita um tipo de dominação política e social, traduzida no domínio sobre a natureza e no domínio do homem pelo próprio homem, através das formas de poder e controle inerentes à configuração pela qual a razão se constitui neste processo.

Para Marcuse, esta racionalidade assenta-se numa razão fundamentalmente abstrata, de cuja prática resulta um sujeito universal, reduzido a uma dimensão exclusivamente formal. Uma razão que reduz a potencialidade de seus objetos de conhecimento a uma atividade de mero cálculo e que se serve do conhecimento que adquire, para obter maior organização e controle. Esta racionalidade técnico-científica, segundo Marcuse, consagra uma forma de dominação impessoal, objetiva e sistêmica, construindo um totalitarismo que não reconhece contradição alguma. A razão moderna, então, vê-se reduzida a cumprir uma função exclusivamente instrumental, técnica e tecnológica que anula a autonomia e a direção da vida humana, ao sujeitá-la às condições determinadas pela racionalidade técnico-científica. Contrariando as promessas e aspirações da modernidade, dentro das quais se constituiu, a racionalidade técnico-científica deixa de ser reconhecida e exercida como possibilidade real de desenvolvimento e libertação dos seres humanos, convertendo-se numa forma de dominação extremamente poderosa, cuja força se assenta na instauração e consolidação de uma ordem imanente, empírica, real, dentro da qual se auto-legitima (Cf. MEDINA, 2001, p. 31).

O exercício deste domínio constitui, pois, a forma moderna de racionalidade, na qual os direitos e liberdades vitais ao começo da sociedade industrial se debilitam, perdendo sua racionalidade e seus conteúdos, à medida que o progresso técnico passa a requerer a destruição dos valores tradicionais, uma vez que, na sociedade capitalista, dominam processos que aparecem como equivalentes, por exemplo, a justiça, o mercado, a liberdade (Cf. MARCUSE, 1982). A tecnologia, constituindo-se como mecanismo de controle social, assume uma forma de racionalidade que outorga a

legitimidade necessária para o exercício do poder político. A razão técnica e científica converte-se em razão política subordinada ao domínio, transmutando-se na ideologia que legitima a burocracia total, característica da contemporaneidade.

Assim, o aumento institucionalizado das forças produtivas, por meio do progresso técnico e científico, constitui o cenário para o surgimento do marco organizativo institucional e suas novas oportunidades de legitimação. A crença de que as relações de produção poderiam encontrar sua instância crítica no potencial das forças produtivas desenvolvidas, cai por terra, pelo fato de que tais relações se apresentam como a forma necessária de uma sociedade racionalizada em um mundo que, sob o capitalismo, se caracteriza pela absolutização do lucro e da acumulação, sustentados numa lógica calculista, que assegura o domínio sobre a natureza e sobre os homens. Este caráter unidimensional da razão técnica, que alija toda a valoração prática moral, é a prova de sua marca totalitária e opressora (Cf. MARCUSE, 1982). A técnica que engendrou a sociedade capitalista é essencialmente política precisamente por sua condição de opressão. O desenvolvimento das forças produtivas já não serve, como no princípio da *Ilustração*, como forma de impulsionar a crítica de relações de produção já superadas; ao contrário, se converte em validação da organização social vigente. É nesta perspectiva que Marcuse enxerga a degeneração da razão como emancipação do homem, transformando-se em uma forma de racionalização que impõe um tipo de opressão e de controle, apoiado na ciência e na técnica. Noutras palavras, a razão se converte em des-razão.

Em síntese, a reflexão desenvolvida pelos teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt, especialmente por Horkheimer e Adorno, representa uma crítica contundente ao projeto redentor do Iluminismo e aos seus descaminhos ao longo da trajetória da modernidade, apontando os limites da racionalidade calculista que acabou por subordinar todo o modo de pensar racional. Dentro desta perspectiva, ainda que inicialmente comprometida com o resgate do potencial crítico da razão, sua crítica, ao sugerir uma tendência irreversível à racionalização técnica geral que se enraizaria pelas diferentes esferas de vida na sociedade moderna, acaba por identificar a razão como causa da exclusão, da opressão e do progresso como barbárie, a partir do uso do conhecimento como ferramenta para dominar e controlar a natureza e os próprios seres humanos. Sobretudo para Adorno e Horkheimer, a consolidação do predomínio da instrumentalidade dominadora acaba por instituir a própria razão enquanto

essencialmente dominadora, constituindo-se em sinônimo de barbárie, reificação e poder. Assumem, nesta perspectiva, e sob uma visível influência do pensamento de Weber, uma visão pessimista com relação à racionalidade ocidental, de que resulta sua descrença quanto às possibilidades emancipatórias da razão moderna, vista por eles como uma mera ilusão iluminista. Enxergam nos crescentes processos de racionalização a extensão avassaladora da racionalidade instrumental, que invade a todas as esferas da vida social, consolidando e legitimando formas cada vez mais totalitárias de domínio. Ao reconhecerem os limites das promessas de progresso e liberdade nascidas com a *Ilustração*, concluem pelo fracasso de seu projeto emancipatório, adotando, neste sentido, uma atitude de desencanto e desesperança para com a razão, não enxergando alternativas ao predomínio da racionalidade instrumental, sob a égide do capitalismo.

#### **6. Habermas: a racionalidade comunicativa como resgate do potencial crítico e emancipatório da razão**

Jürgen Habermas nasceu em Düsseldorf, Alemanha, em 1929. Licenciou-se em 1954, defendendo tese sobre Schelling. Foi aluno de Adorno, de quem se tornou colaborador e assistente, entre 1956 e 1959, no Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt. Após lecionar filosofia em Heidelberg e na Universidade de Frankfurt, transfere-se para Nova York, onde atuou na New School for Social Research. Retornando a Alemanha em 1971, dirige o **Instituto Max-Planck em Starnberg**, **transferindo-se** para a Universidade Johan Wolfgang Goethe, em Frankfurt, a partir de 1983. Habermas é considerado, na atualidade, **o principal estudioso da segunda geração da Escola de Frankfurt** e o continuador do pensamento iniciado com os primeiros teóricos frankfurtianos. Sua obra, contudo, especialmente em seus últimos trabalhos, apresenta desdobramentos e perspectivas que em muito se distanciam de seus antecessores, sobretudo em sua ruptura com o pensamento negativo e o pessimismo daqueles e que os levou a descrença nas possibilidades da razão moderna. Para além da desilusão de Adorno e Horkheimer, o projeto habermasiano tem como propósito o resgate do potencial crítico e transformador da razão, a partir da racionalidade comunicativa, como princípio universal. Trata-se, pois, de um projeto emancipador e de reconstrução crítica da racionalidade moderna que ultrapassa a dimensão da crítica negativa.

Na construção de sua reflexão filosófica, ao lado da herança dos primeiros frankfurtianos (Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse), o pensamento de Habermas recebe influência de múltiplas e variadas fontes. Desde grandes filósofos da modernidade, como Kant e Hegel, até grandes teóricos da sociedade como Marx, Weber, Durkheim e Parsons, passando por Pierce e Dilthey. Confluem ainda, na formulação de suas idéias, entre as contribuições que mais se destacam, a do interacionismo simbólico de Mead, do conceito dos jogos de linguagem de Wittgenstein, da teoria dos atos de fala de Austin e Searle, da hermenêutica de Gadamer, da fenomenologia de Husserl, da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, da teoria da competência lingüística de Chomsky. Com todas estas fontes de influência, Habermas dialoga, debate, critica, incorpora críticas e reformula perspectivas na construção de sua reflexão filosófica<sup>17</sup>.

Sua extensa e rica produção filosófica atravessa diferentes períodos e influências envolvendo uma ampla gama de questões relacionadas à razão e à sociedade modernas. No início dos anos de 1960, sob um ponto de vista ainda fortemente influenciado pelo marxismo (Cf. NOGUERA, 1996), analisa, em *Mudança estrutural da esfera pública* (1984), a degradação da vida pública nas modernas sociedades capitalistas. Ao final da mesma década, desenvolve a crítica à tecnocracia e aos usos ideológicos da ciência em *Ciencia y técnica como ideologia* (1986), bem como procura construir uma fundamentação epistemológica para a Teoria Crítica através de *Conocimiento e Interés* (1986; 1990<sup>a</sup>). Ao longo dos anos de 1970, aborda questões relacionadas à metodologia e à epistemologia das ciências sociais e à filosofia política em trabalhos como *Teoría y praxis* (1987 <sup>c</sup>) e *La lógica de las ciencias sociales* (1988). Ainda na década de 1970, empenha-se na atualização do marxismo com a obra *Para a reconstrução do materialismo histórico* (1990<sup>b</sup>) e na análise do capitalismo contemporâneo em *A crise de legitimação no capitalismo tardio* (1994 <sup>b</sup>). Também ainda nos anos de 1970, produz inúmeros trabalhos acerca da teoria da comunicação e da ação social que irão desembocar na teoria da ação comunicativa e que, posteriormente, serão reunidos em *Teoria de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos* (1989<sup>a</sup>). Já nos anos de 1980, Habermas inicia o desenvolvimento de sua teoria da ação comunicativa

---

<sup>17</sup> Acerca das fontes de que se alimenta o pensamento de Habermas e das influências presentes na sua obra, veja-se INGRAM (1993) e MÜHL (1999).

em artigos que tratam da construção de uma ética comunicativa, os quais, em sua maioria, estão reunidos em *Consciência moral e agir comunicativo* (1989<sup>b</sup>). É, contudo, na *Teoría de la acción comunicativa* (1987<sup>a</sup>; 1987<sup>b</sup>), publicada originalmente em 1981, que Habermas desenvolve seu estudo mais completo acerca da crise da modernidade, enfocando a origem, a evolução e as patologias da sociedade moderna e apresentando, de forma global e sistemática, suas teorias acerca da sociedade, da racionalidade, da ação e da evolução social (Cf. MÜHL, 1999; NOGUERA, 1996). Na continuidade dos estudos apresentados na *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas retoma, revisa e aprofunda muitas das questões ali tratadas em obras posteriores como *O discurso filosófico da modernidade* (1990<sup>c</sup>) e *Pensamiento postmetafísico* (1990<sup>d</sup>).

Mesmo com fortes vínculos e raízes na *Escola de Frankfurt*, o pensamento habermasiano não compartilha do pessimismo e da descrença no projeto da modernidade que caracterizou a perspectiva dos teóricos da primeira geração da Teoria Crítica. Adorno e Horkheimer, sobretudo, enxergavam, nos crescentes processos de racionalização, a extensão imperialista da racionalidade instrumental a todos os âmbitos da vida social e a legitimação de formas cada vez mais totalitárias de domínio. Habermas, ao contrário, sustenta que a modernidade é um projeto inconcluso, mantendo-se otimista quanto às suas possibilidades emancipatórias. Do mesmo modo, ainda que assuma uma atitude crítica com relação à modernidade e de recusa à filosofia da consciência, como o fizeram, igualmente, os pensadores pós-modernos, Habermas, diferentemente de pensadores como Lyotard e Rorty, não considera que a modernidade tenha chegado ao fim, apostando, assim, no resgate da razão e na reconstrução do projeto da modernidade.

Para Habermas, não é a razão propriamente dita que está em crise e sim, como assinala Oliveira (1990, p. 81-2), “uma forma atrofiada e reducionista da razão que se fez dominante nos últimos séculos, chamada de razão instrumental”. É esta forma de razão, sobre a qual a sociedade industrial moderna alicerçou suas bases, que subverteu os caminhos do desenvolvimento científico e tecnológico na modernidade, colocando-os a serviço da opressão e da dominação e desprezando os ideais libertários nascidos com a modernidade. Ao se distanciar destes ideais, a razão, surgida como motor central da modernidade, “é hoje proclamada perversa: uma faculdade voltada para a dominação da natureza e através dela para a dominação sobre os homens, força ambivalente, que pressupõe o sacrifício e a renúncia à felicidade” (OLIVEIRA, 2001, p. 183). Neste

ponto, Habermas compartilha das críticas tanto dos primeiros frankfurtianos como dos pós-modernos, ao reconhecer que a razão, em face do reducionismo de que foi vitimada, não poderia concretizar-se de outra forma que não a dominação.

Habermas, entretanto, não nega a razão nem tampouco se limita a denunciar os abusos a que foi conduzida na modernidade, em razão do domínio da racionalidade instrumental. De outro modo, aponta a insuficiência de seu uso como elemento crítico para a compreensão da própria modernidade. Neste sentido, sem desconsiderar o esforço dos seus antecessores, Habermas toma como tarefa a reconstrução e reformulação da teoria crítica no que se refere à crítica da razão instrumental em seus limites, em direção a um conceito de racionalidade ampliado, colocando, com sua *Teoria da Ação Comunicativa*, a possibilidade de uma teoria crítica da sociedade viável e não apenas negativa. Aponta, desta forma, possibilidades para a efetiva concretização da modernidade, dentro do espírito em que a mesma foi concebida a partir dos ideais iluministas. Em suma, mais do que uma teoria acerca da racionalidade e da modernidade, o projeto intelectual de Habermas supõe, como assinala Martinez (2000, p. 63), a reconstrução da filosofia como ciência social, dentro da qual a teoria da racionalidade constitui-se como ferramenta para a construção de uma teoria social que dê conta da modernidade. Neste sentido, constrói uma teoria sobre a racionalização cujas categorias e conceitos apontam não somente para o exame sistemático da natureza dos diferentes modos de racionalidade existentes, mas também para dar conta de explicar as formas concretas com que se incorporam a vida social e cultural.

Partindo de formulações de Weber, Habermas concebe o processo de racionalização que tem lugar na modernidade como uma ampliação dos âmbitos sociais que ficam submetidos aos critérios de decisão racional (Cf. HABERMAS, 1986, p.53). Tal definição do processo de racionalização tem por base o conceito de racionalidade, entendido como a capacidade que se expressa na ação dos homens sobre a natureza e na sua interação uns com os outros. Enquanto a relação com a natureza é uma relação de domínio, pautada no conhecimento, a relação com os outros tem por base a interação mediada pela linguagem (Cf. OLIVEIRA, 1986). É a racionalidade que está na base destas relações, por meio da fala e da ação, que dá fundamento aos diferentes saberes construídos pelos sujeitos ao longo de suas experiências de vida. Habermas, todavia, embora ressaltando os estreitos vínculos existentes entre racionalidade e saber, assinala que, mais do que com o conhecimento ou com a sua aquisição, a racionalidade está

relacionada com a forma com que os sujeitos capazes de linguagem e ação se utilizam do conhecimento (Cf. HABERMAS, 1987<sup>a</sup>, p. 24). Neste sentido, Habermas dá mais ênfase à racionalidade que à razão, destacando o caráter processual da racionalidade, que se constitui e se atualiza de modo intersubjetivo, por meio de processos de diálogo e construção de consensos.

A partir das relações fundamentais em que se dão as ações desenvolvidas pelo homem – a relação com a natureza e a relação com outros homens – Habermas concebe duas modalidades distintas de racionalidade: a *racionalidade cognitivo-instrumental*, que parte do estabelecimento de regras técnicas preliminarmente concebidas como forma de atingir fins estabelecidos sob determinadas condições, buscando uma intervenção eficiente sobre o estado de coisas existente (Cf. HABERMAS, 1986, p. 68); e a *racionalidade comunicativa*, fundamentada no agir sem coações e cujo propósito é a construção de processos de entendimento e a busca do consenso intersubjetivo, a partir do exercício argumentativo, fundado nas convicções e saberes partilhados entre os diferentes sujeitos e nas pretensões de validade requeridas nos seus atos de fala (ibidem, p. 68-69)<sup>18</sup>. A partir destes modelos de racionalidade, Habermas empreende uma análise da sociedade moderna, na articulação dos domínios da ação instrumental e da ação comunicativa, com a introdução dos conceitos de *mundo da vida*, como âmbito da integração social mediada pela racionalidade comunicativa, e *sistema*<sup>19</sup>, relacionado à esfera de integração sistêmica sob o domínio da racionalidade instrumental. Na sequência, buscamos reconstituir os elementos centrais do pensamento de Habermas, evidenciando os conceitos com os quais constrói a sua teoria social e a sua reflexão acerca da modernidade.

### 6.1. Da filosofia da consciência à ação comunicativa: uma mudança de paradigma

Para Habermas, o grande limite dos primeiros frankfurtianos decorre de uma compreensão de razão apenas como razão subjetiva, própria da *filosofia da*

---

<sup>18</sup> Neste sentido, pode-se afirmar que Habermas retoma o sentido da razão na acepção dos antigos gregos. A respeito desta forma de conceber a razão, ver Oliveira (1996).

<sup>19</sup> Os conceitos de *mundo da vida* e *sistema*, fundamentais no pensamento habermasiano e explicitados na sequência deste tópico do trabalho, especificam as esferas da reprodução social (integração social/integração sistêmica) diferenciando-se a partir dos tipos de racionalidade embutidos em cada uma destas instâncias. Enquanto a evolução do sistema é medida pela racionalidade instrumental, pelo aumento da capacidade de comando das instituições, a avaliação evolutiva do mundo da vida é mediada pela racionalidade comunicativa (Cf. INGRAM, 1993 e MÜHL, 1999).

*consciência*<sup>20</sup>, isto é, a razão enquanto capacidade de compreensão e domínio do mundo pelo sujeito humano e, por conseguinte, enquanto meio de dispor da natureza e da realidade como objetos. Em face deste limite, Adorno e Horkheimer não conseguem enxergar saídas contra a hegemonia da razão instrumental. Buscando superar o impasse em que se viram prisioneiros Adorno e Horkheimer, Habermas dirige seu esforço de reflexão crítica para além da razão instrumental, construindo uma outra noção de racionalidade, que se contrapõe ao agir racional com relação a fins: a racionalidade comunicativa. Ao contrário da razão instrumental, cujo propósito é o do domínio e controle da natureza, da realidade e do outro, a razão comunicativa fundamenta-se no reconhecimento intersubjetivo. Com a razão comunicativa, a relação sujeito-objeto dá lugar a relação sujeito-sujeito. Trata-se, pois, de uma racionalidade alicerçada não mais na consciência, mas na comunicação intersubjetiva.

Nesta direção, Habermas assume o intento da reconstrução do materialismo histórico, a partir da ruptura com o paradigma da filosofia da consciência e do deslocamento da categoria fundamental de análise do marxismo, o trabalho, para a categoria da ação comunicativa. Em trabalhos iniciais como *Conocimiento y Interés* (1986<sup>a</sup>; 1990) e em *Ciencia y Técnica como Ideología* (1986<sup>b</sup>), ambos publicados em 1968, aprofunda a distinção entre forças produtivas e relações sociais de produção, estabelecendo a diferença entre ciência e técnica, de um lado, e de formas sociais, de outro, ou entre ação instrumental dirigida a fins e ação comunicativa. Nestas obras, Habermas assinala a distinção entre a ação racional de orientação estratégica e a ação comunicativa, que culminará, na seqüência de sua reflexão filosófica, na formulação de sua teoria crítica acerca da razão e da modernidade, cuja expressão máxima se encontra nos dois volumes da *Teoría de la Acción Comunicativa* (1987<sup>a</sup>; 1987<sup>b</sup>).

Em *Conocimiento e Interés* (1986<sup>a</sup>; 1990), Habermas constrói uma reflexão em torno dos interesses constitutivos do conhecimento na qual, ao lado dos interesses *técnico* e *prático*, aponta um interesse *emancipatório* com o qual pretende articular a racionalidade teórica e a racionalidade prática. Criticando fortemente o *positivismo*, Habermas responsabiliza esta corrente filosófica pela substituição de uma teoria do conhecimento por uma teoria da ciência, o que acabou por reduzir todo o conhecimento

---

<sup>20</sup> De acordo com Silva (2004), Habermas utiliza a expressão *filosofia da consciência* para referir-se às tradições filosóficas que, desde Descartes a Sartre e Merleau-Ponty, passando por Hegel, Kant e Husserl, colocam no centro dos seus sistemas filosóficos a consciência, entendida como a capacidade do ser humano de apreender o mundo e a si próprio (auto-reflexividade).

válido ao conhecimento científico, subordinado aos requisitos de certeza, exatidão e utilidade. Habermas, ao contrário, sustenta que o conhecimento é uma construção social cuja natureza, mais do que pela sua dimensão dominadora e técnica, é marcada pela preocupação libertadora e ética. Para Habermas, todo saber resulta da atividade humana movida por necessidades naturais e interesses. Assim, partindo da análise do desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo, Habermas caracteriza três tipos de ações fundamentais que constituem expressão de três dimensões da existência social humana: o trabalho, a linguagem e a interação social. A esses três tipos de ações correspondem três tipos de interesses: um interesse técnico voltado ao domínio instrumental da natureza, próprio dos processos de trabalho; um interesse prático, próprio da utilização da linguagem, fundamentado em critérios interpretativos e relacionado à compreensão dos contextos históricos e sociais; e um interesse emancipatório, característico dos processos de interação social, centrado em critérios de verdade emancipadora. O interesse técnico do trabalho constitui objeto das ciências empírico-analíticas, enquanto as ciências histórico-hermenêuticas se debruçam sobre o interesse prático da linguagem e as ciências sociais críticas se orientam pelo interesse da emancipação.

Para Habermas, são estes interesses que mediam e orientam o desenvolvimento do conhecimento nos diversos tipos de ciência. As ciências empírico-analíticas, em decorrência do interesse técnico de domínio da natureza, possibilitam uma racionalização cada vez maior dos processos de trabalho; as ciências histórico-hermenêuticas, por sua vez, conduzem a uma relação cada vez mais racional com as dimensões significativas da cultura, inseridas no contexto da linguagem; e finalmente, as ciências crítico-sociais, orientadas por um interesse emancipatório, constituem um saber que engendra a consciência das diversas formas de poder que se articulam na vida social. É o saber reflexivo que se origina destas ciências críticas, movidas pelo interesse da emancipação, que torna possível a crítica desestabilizadora das formas de dominação instituídas, bem como a procura por formas de organização social legítimas que conduzam a uma sociedade emancipada.

Ao formular, para além do interesse técnico e do interesse prático, sua concepção de interesse emancipatório, Habermas a articula a um modo de compreender a investigação em torno do conhecimento que denomina “reflexão crítica”, dentro do qual situa a reflexão filosófica, a Psicanálise e a crítica à ideologia, a exemplo de Freud

e Marx, respectivamente, concebida como auto-reflexão crítica. O interesse emancipatório, próprio desta auto-reflexão crítica, interpenetra os interesses técnico e prático, caracterizando toda a atividade humana que busca libertar-se das coações impostas pelo mundo material e pela natureza, assim como pelo mundo subjetivo e social. A auto-reflexão crítica, conduzida pelo interesse emancipatório, representa, deste modo, uma arma contra o dogmatismo, a partir da qual o sujeito autônomo se torna capaz de compreender criticamente e dar significado ao mundo, atribuindo-lhe novos sentidos, para além de falsas crenças:

En la autorreflexión, un conocimiento por mor del conocimiento coincide con el interés por la emancipación; pues la realización de la reflexión se sabe como movimiento de emancipación. [...] Sólo a partir de su conexión con el interés cognoscitivo emancipatorio de la reflexión racional pueden los intereses técnico y práctico ser comprendidos sin malentendidos como intereses rectores del conocimiento; sin malentendidos, es decir, sin caer en la psicologización o en un nuevo objetivismo (Habermas; 1990<sup>a</sup>, p. 200).

Para Habermas, às ciências, em cada um dos âmbitos de interesse, caberia a tarefa de promover o conhecimento que assegurasse a reprodução tanto material quanto simbólica do mundo da vida, permitindo uma utilização cada vez mais racional dos processos de trabalho, linguagem e poder. Entretanto, no contexto da sociedade capitalista, as racionalidades subjacentes a esses interesses, sob a hegemonia de uma concepção positivista de conhecimento, vêm-se subordinadas à racionalização utilitária e instrumental do poder como dominação dentro da qual a linguagem se racionaliza como ideologia e o trabalho se racionaliza como alienação.

A reflexão desenvolvida por Habermas em *Conocimiento e interés* permanece, todavia, segundo seus intérpretes e críticos, ainda dentro da perspectiva da *filosofia da consciência* (Cf. BERNSTEIN, 1991; McCARTHY, 1987). O próprio Habermas, em epílogo à edição posterior da referida obra, em 1973, reconhece os limites desta reflexão e assume que a mesma ainda se encontrava prisioneira do paradigma da *filosofia do sujeito* (Cf. McCARTHY, 1987). Tal reflexão, ao privilegiar o conhecimento, colocando prioridade no sujeito individual, na consciência e na auto-reflexão, não oferecia a possibilidade de um tratamento sistemático e relevante à questão da linguagem, própria do *mundo da vida*. A reflexão em torno dos interesses técnico e prático, de que se originam as ciências empíricas e as ciências interpretativas, tem como propósito superar o objetivismo que as caracteriza, próprio de uma teoria empirista da

ciência que desconsidera a lógica de investigação dos contextos do mundo da vida, dentro dos quais se constituem seus objetos e a partir dos quais se articulam suas estratégias metodológicas. Trata-se, pois de uma crítica à preterição do mundo da vida e à conseqüente negação da subjetividade pela primazia dada à razão instrumental. Contudo, só a partir da reflexão acerca do interesse emancipatório, em que se alicerçam as ciências crítico-sociais, é que se torna possível explorar o potencial do mundo da vida como espaço público de interação comunicativa e contexto de significações, onde os diversos saberes buscam validação às suas pretensões de verdade. Se os conhecimentos que se originam das ciências empírico-analíticas, estabelecem relação com a prática cotidiana pela via da ação instrumental, os conhecimentos decorrentes da interpretação simbólica do mundo da vida se expressam através da ação comunicativa. Neste sentido, a ação instrumental e a ação comunicativa constituem duas dimensões fundamentais do mundo da vida: a dimensão do mundo objetivo e a dimensão do mundo social. Assim, a relação do sujeito com o mundo da vida, na articulação das perspectivas instrumental e comunicativa, é uma relação histórica, evolutiva, dentro da qual a constituição dos objetos das ciências naturais, bem como suas aplicações, engendra o sentido de suas possibilidades a partir do acordo social, pela via da ação comunicativa, entre os sujeitos históricos.

É, portanto, somente através da racionalidade comunicativa que pode se concretizar o interesse emancipatório oriundo das ciências sociais críticas, a quem cabe fazer consciente a sociedade acerca das estruturas de exclusão, dominação e exploração. A superação destas estruturas, para além da sua compreensão, propiciada pelas ciências sociais críticas, só poderá ser alcançada a partir da reconstrução de estruturas comunicativas e organizativas que possibilitem a articulação de acordos sociais capazes de concretizar os ideais libertários. É neste ponto em que a reflexão acerca dos interesses constitutivos das diferentes dimensões do mundo da vida (trabalho, linguagem e interação social), pela qual se pode explicar a configuração dos diversos tipos de ciências, alcança um limite a partir do qual se impõe a necessidade de uma mudança de paradigma, como condição para que o reconhecimento reflexivo de estruturas patológicas, como a alienação do trabalho ou a ideologização da linguagem, possa avançar rumo a uma ação comunicativa crítica e transformadora destas estruturas. Se a superação do objetivismo metodológico próprio das ciências naturais e das ciências interpretativas só é possível pela constituição do conhecimento emancipatório, cujo

sentido e pretensões de verdade, correção e veracidade estejam alicerçados na ação social no mundo da vida, a reflexão epistemológica em torno dos interesses constitutivos deste conhecimento, todavia, não é suficiente para assegurar a transformação das estruturas sociais. É necessário que tal interesse se concretize na prática social cotidiana, o que supõe um deslocamento do paradigma da reflexão epistemológica em direção à teoria da ação comunicativa, da filosofia da consciência em direção à razão comunicativa. Por meio desta mudança de paradigma torna-se possível conceber uma nova compreensão a respeito dos diferentes saberes constitutivos do conhecimento, especialmente no campo das ciências sociais, a partir da relação fundamental que se estabelece entre a ação comunicativa e o mundo da vida.

É nesta direção que Habermas encaminha a reformulação do programa crítico esboçado em *Conocimiento e Interés*, buscando superar os limites e inadequações da abordagem ali desenvolvida que, como o próprio Habermas reconhece, em epílogo escrito para a mesma obra, anos mais tarde, ainda estava presa ao paradigma da filosofia da consciência (Cf. BERNSTEIN, 1991, p. 34). Inicia-se, a partir daí, a transição do pensamento habermasiano dos marcos originais da filosofia da consciência em direção a uma filosofia da linguagem, no contexto da chamada *virada lingüística*<sup>21</sup> da filosofia ocidental. Tal inflexão no pensamento de Habermas, que tem como ponto de culminância a elaboração da *Teoría de la Acción Comunicativa* (1987<sup>a</sup>; 1987<sup>b</sup>), já se anunciava em *Ciencia y Técnica como Ideología* (1986<sup>b</sup>), obra escrita no mesmo ano em que publicou *Conocimiento e Interés* e onde estabelece a distinção entre a ação racional com respeito a fins e a ação comunicativa, sobre cuja base articula o desenvolvimento de sua teoria. Em *Ciencia y Técnica como Ideología*, Habermas reformula o conceito de racionalização do mundo da vida, a partir das elaborações iniciais de Weber e Marcuse, ao mesmo tempo em que busca transcender a categorização marxista na análise da evolução social. Habermas propõe a substituição da dialética marxista entre *forças de produção / relações de produção*, por um novo quadro de categorias que se expressa na

---

<sup>21</sup> A chamada “virada lingüística” corresponde à mudança de paradigma que se observa na filosofia ocidental durante o século XX, quando se rompe com o esquema sujeito/objeto, assumindo a linguagem o lugar de categoria interpretativa central na teorização social. Nas palavras de Silva (2004, p. 111), “com a chamada ‘virada lingüística’ ganha importância a idéia de que os elementos da vida social são discursiva e lingüisticamente construídos”. Para Oliveira (1993, p. 31), com a “virada lingüística” realiza-se a passagem da análise do entendimento puro, ou da consciência enquanto tal, próprios da filosofia transcendental, para a análise da forma da linguagem, com o que a filosofia assume o papel de crítica da linguagem.

distinção entre trabalho (ação racional dirigida a fins) e interação (ação comunicativa). A análise marxista, tal como todo o pensamento de sua época, não ultrapassou, de acordo com Habermas, dos limites da filosofia da consciência. Dentro destes limites, é que Marx, segundo Habermas, concebeu a categoria trabalho como essencial na evolução da espécie humana, a partir da qual explica o processo de transformação do mundo, a partir da ação instrumental do trabalho. Tal perspectiva, na análise de Habermas, implica num reducionismo que desconsidera outra dimensão fundamental para a constituição da espécie humana como tal, qual seja: a interação social e, mais precisamente, a comunicação e a linguagem.

Ao realçar, para além do trabalho e do seu papel no desenvolvimento da base produtiva da sociedade, a importância da interação social e da linguagem no processo de evolução social, Habermas não nega, todavia, a interação entre estas duas dimensões, enfatizando, como salienta Bannell, “o que ele chama de ‘dialética’ entre cultura e estrutura da modernidade: entre cultura, idéias e ética, por um lado, e estruturas de poder e interesse, por outro” (2006, p. 26). Em suma, tanto quanto o trabalho, a comunicação é, na perspectiva habermasiana, igualmente essencial para a auto-reprodução do ser humano e da sociedade. O pensamento de Marx, imerso num paradigma produtivista, expressão da filosofia do sujeito, acaba por reduzir toda a práxis social ao trabalho social, não levando em conta as potencialidades das interações lingüísticas que não se reduzem à dimensão instrumental que caracteriza a atividade do trabalho. É na direção da superação deste reducionismo que Habermas encaminha sua reflexão, a partir da ruptura com o paradigma da filosofia da consciência e da incorporação de categorias que lhe permitem fundamentar a distinção entre os diferentes tipos de ação que se desenvolvem nos sistemas sociais.

Na base destas categorias, conforme a análise habermasiana, está a distinção entre *trabalho* ou ação racional com respeito a fins, que é regida por regras técnicas e baseada em um saber empírico, e *interação*, enquanto ação comunicativa mediada por símbolos e orientada segundo normas intersubjetivamente vigentes de validade. Enquanto a *interação* constitui a forma de ser do quadro institucional de uma sociedade ou do mundo do viver sócio-cultural, o *trabalho* localiza-se no interior dos subsistemas da ação racional com respeito a fins encaixados nesse mesmo quadro institucional. O *trabalho*, ou ação racional com respeito a fins, é entendido como ação racional ou como escolha racional ou uma combinação de ambas, onde, de acordo com Habermas,

la acción instrumental se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico. Esas reglas implican en cada caso pronósticos sobre sucesos observables, ya sean físicos o sociales; estos pronósticos pueden resultar verdaderos o falsos. El comportamiento de la elección racional se orienta de acuerdo con estrategias que descansan en un saber analítico. Implican deducciones de reglas de preferencias (sistemas de valores) y máximas generales; estos enunciados pueden estar bien deducidos o mal deducidos. La acción racional con respecto a fines realiza fines definidos bajo condiciones dadas. Pero mientras la acción instrumental organiza medios que resultan adecuados o inadecuados según criterios de un control eficiente de la realidad, la acción estratégica solamente depende de la valoración correcta de las alternativas de comportamiento posible, que sólo puede obtenerse por medio de una deducción hecha con el auxilio de valores y máximas (1986<sup>b</sup>, p. 68).

A ação comunicativa, por sua vez, é entendida como uma interação simbolicamente mediada que se orienta de acordo com normas intersubjetivamente vigentes, as quais definem expectativas recíprocas de comportamento que tem que ser entendidas e reconhecidas, por pelo menos dois sujeitos agentes. Nas palavras de Habermas,

las normas sociales vienen urgidas por sanciones. Su sentido se objetiva en la comunicación lingüística cotidiana. Mientras que la validez de las reglas técnicas y de las estrategias depende de la validez de enunciados empíricamente verdaderos o analíticamente correctos, la validez de las normas sociales sólo se funda en la intersubjetividad del acuerdo sobre intenciones y sólo viene asegurada por el reconocimiento general de obligaciones (ibidem, p. 68-69).

É, todavia, nos dois volumes da *Teoría de la Acción Comunicativa* (1987<sup>a</sup>; 1987<sup>b</sup>) que Habermas, consolidando a passagem da filosofia da consciência e do paradigma produtivista rumo ao paradigma comunicativo, aprofunda a distinção entre *trabalho* e *interação*, estabelecendo a separação entre *ação racional com respeito a fins* e *ação comunicativa* como fundamento básico de uma teoria crítica da sociedade. Para Habermas, só com tal mudança de paradigma é possível a retomada das tarefas originais de uma teoria crítica da sociedade, que se viram interrompidas e incompletas com a crítica da razão instrumental (Cf. HABERMAS, 1987<sup>a</sup>, p. 493). Com a *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas toma como intento a elaboração crítica de um conceito de racionalidade comunicativa que se contrapõe à redução da razão à sua dimensão cognitivo-instrumental. Busca, desse modo, construir uma teoria da modernidade que dê conta de explicar as patologias sociais, partindo do pressuposto de que, nas sociedades modernas, os contextos vitais comunicativamente estruturados estão submetidos a

imperativos sistêmicos de ação que se tornam independentes e formalmente organizados. Neste sentido, a teoria da ação comunicativa representa o esforço de elaboração de uma teoria global que possibilite analisar criticamente o contexto social da vida, no âmbito da sociedade industrial capitalista moderna, em suas estruturas, mecanismos e paradoxos.

Dentro desta perspectiva, Habermas procura estabelecer as relações existentes entre os contextos práticos das experiências humanas, no interior do que chama de *mundo da vida* ou *mundo vital*, com o âmbito das formações objetivas do *mundo sistêmico*. Noutras palavras, as interconexões entre o nível sistêmico e o nível dos contextos cotidianos intersubjetivamente estruturados, dentro dos quais se manifesta a dinâmica das relações diretas e simbolicamente mediadas entre os sujeitos. Ambas as esferas, a sistêmica e a das experiências do mundo da vida, estão presentes, ainda que separadas, tanto no âmbito da prática científica quanto na organização da vida moderna. O *mundo da vida* corresponde à perspectiva interna, como ponto de vista dos sujeitos que atuam sobre a sociedade, enquanto o sistema corresponde à perspectiva externa, a estrutura sistêmica das instituições (Cf. HABERMAS, 1987<sup>b</sup>, p. 168). Cada uma destas duas esferas representa formas distintas de racionalidade e racionalização: enquanto a racionalidade do mundo do sistema é uma racionalidade do tipo racional-teleológico, a racionalidade do mundo da vida é uma racionalidade comunicativa.

Habermas discute os distintos significados de racionalidade, bem como suas implicações nas ações humanas, analisando em profundidade os processos de racionalização no interior da sociedade e da ciência modernas. Com este intento, reconstrói minuciosamente o conceito de racionalidade desde Weber, colocando-lhe como contraponto o conceito de ação comunicativa. Para Habermas, Weber só considera um aspecto da racionalidade humana, no contexto das relações dos sujeitos com o mundo, que é o aspecto relacionado às ações com respeito a fins:

Su jerarquía de conceptos de acción está de tal modo planteada con vistas al tipo que representa la acción racional con arreglo a fines, que todas las demás acciones pueden ser clasificadas como desviaciones específicas respecto a ese tipo. El método de la comprensión lo analiza de tal forma, que los casos complejos puedan quedar referidos al caso límite de la acción racional con arreglo a fines (1987<sup>a</sup>, p. 22).

Habermas parte do que Weber chama de processos de racionalização social, que não são mais que a institucionalização da ação orientada por fins, especialmente nos sistemas econômico e administrativo, e a incorporação institucional de complexos de racionalidade. A racionalização social, na acepção weberiana, parte da compreensão de que uma sociedade constrói suas instituições básicas lançando mão das estruturas de racionalidade cultural pré-existentes (Cf. MARTINEZ, 2000, p. 69). Tal análise weberiana dos processos de racionalização social, do modo como estes ocorrem no mundo moderno, deixa-se guiar, de acordo com Habermas (1987<sup>a</sup>, p. 198), por uma idéia de racionalidade com respeito a fins que é compartilhada por Marx, Horkheimer e Adorno. Habermas critica esta identificação da racionalização social com o aumento da racionalidade instrumental e estratégica dos contextos de ação, a qual não possibilita, no seu modo de ver,

aprehender en las relaciones sociales todos los aspectos en que puede prender la racionalización social; y, por otro, en la mezcla de categorías de acción y de las estructuras del mundo de la vida no es lo mismo que el aumento de complejidad de los sistemas de acción (1987<sup>a</sup>, p. 199).

Habermas enxerga um conceito de racionalidade mais amplo, o qual, inerente à prática comunicativa cotidiana (1987<sup>a</sup>, p. 36), constitui-se como possibilidade de reconstrução da unidade dos âmbitos da vida social separados pela lógica cognitivo-instrumental presente, de forma exclusiva e reducionista, na organização capitalista da sociedade moderna. O tipo de racionalidade predominante nas ações com respeito a fins, em face do modelo científico imposto pelo positivismo, assume no processo de modernização capitalista um caráter de universalidade, apresentando-se como única racionalidade possível e, por conseguinte, com validade universal. Para Habermas, todavia, os sistemas de ação se diferenciam através dos meios reguladores do valor de câmbio e do poder administrativo nas sociedades capitalistas modernas, a partir dos quais adquirem a forma de um “un complejo monetario-administrativo que se ha independizado frente al mundo vital comunicativamente estructurado y han llegado a ser *supercomplejos*” (HABERMAS, apud PHILIPP, 1998, p. 108). Explorando as contradições do pensamento weberiano, que não enxerga a seletividade e a diferenciação do modelo de racionalização capitalista, Habermas resgata uma dimensão de racionalidade que ultrapassa o conceito de racionalidade com relação a fins, assentada na compreensão de que os sujeitos são potencialmente possuidores de uma

competência comunicativa, a qual reclama exigências de validade de verdade, veracidade e exatidão como elementos constitutivos do agir comunicativo. O conceito de racionalidade comunicativa proposto por Habermas incorpora uma noção de racionalidade que considera o uso comunicativo do conhecimento proposicional nas ações de fala. Noutras palavras, Habermas refere-se a uma racionalidade que é constituinte da própria experiência humana e que está na base das ações comunicativas, remontando-se, nas suas palavras,

a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene una habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas (1987<sup>a</sup>, p. 27).

## 6.2. Fala e atividade teleológica: uma teoria da ação

Partindo da crítica ao reducionismo da perspectiva weberiana, Habermas incorpora de Weber a definição de ação social, tomando como ponto de partida a distinção entre duas orientações das ações sociais que correspondem a uma coordenação da ação segundo interesses e segundo o acordo normativo, ou, ainda, *ação não social* e *ação social* (Cf. PHILIPP, 1998, p. 110). No tocante à orientação da ação, esta pode ser fundamentalmente orientada ao êxito, ou, de modo contrário, à comunicação. Nas *situações não sociais*, a ação orientada ao êxito se configura como *agir instrumental*, ao passo que em *situações sociais* este tipo de ação assume a conformação de *agir estratégico*. Somente quando está orientada à compreensão e ao entendimento é que a ação, em situações sociais, assume a configuração de *agir comunicativo*. Com estas definições, Habermas apresenta uma compreensão mais ampla no que concerne às categorias de análise da ação social, posto que, contrapondo-se ao trabalho instrumental, situado no campo não social, as ações sociais, tanto podem ser *estratégicas*, quando orientadas ao êxito, quanto *comunicativas*, na medida em que se orientam à comunicação e ao entendimento.

Ainda que se refira com frequência ao agir estratégico-instrumental, Habermas atribui ao agir estratégico um caráter distinto do agir instrumental, na medida em que este último se situa fora do âmbito das interações sociais, ainda que possa manter conexões com as mesmas. As ações estratégicas, por outro lado, constituem em si, na

ótica habermasiana, ações sociais. Por seu turno, Habermas só considera como ações comunicativas aquelas nas quais os planos de ação dos sujeitos participantes não se coordenam por meio do cálculo de êxito orientado à realização de fins determinados, mas sim pela busca do entendimento e da compreensão na perspectiva do acordo intersubjetivo. O conceito de *ação comunicativa*, deste modo, se estabelece a partir da distinção entre duas formas de atividade que estão presentes em todo tipo de ação social: *fala* e *atividade teleológica*. Enquanto a primeira é entendida como atividade orientada ao entendimento intersubjetivo entre diferentes sujeitos acerca de algo no mundo (objetivo, social ou subjetivo), a segunda refere-se à atividade orientada ao êxito que persegue a consecução de determinados efeitos ou impactos sobre esse mesmo mundo, tendo em vista o alcance de resultados práticos na ação. A *atividade teleológica* define-se dentro de uma perspectiva cognitivo-instrumental, onde a racionalidade da ação se fundamenta na confiabilidade do saber que encarna (verdade) e na eficácia de seus resultados práticos (êxito). A *fala*, por sua vez, configura-se dentro de uma perspectiva comunicativa que tem na linguagem o seu principal de concretização, cuja racionalidade das emissões ou manifestações se fundamenta em termos de sua susceptibilidade de crítica e da fundamentação de suas pretensões de validade (cf. HABERMAS, 1987<sup>a</sup>, p. 24-26). O conceito de racionalidade subjacente à ação comunicativa, nesta perspectiva, assume conotações que se referem, de acordo com Habermas,

a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene una habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas (ibidem, p. 27).

A *ação comunicativa* tem como pressuposto o uso da linguagem como meio através o qual se desenrolam processos de entendimento dentro dos quais os sujeitos participantes, em sua relação com o mundo, confrontam suas pretensões de validade que podem ser reconhecidas ou postas em questão (cf. HABERMAS, ibidem, p.143). A *ação comunicativa* constitui, pois, um processo de interação que envolve, no mínimo, dois sujeitos que, no exercício de sua capacidade de falar e agir, estabelecem relações interpessoais com o propósito de alcançar uma compreensão acerca das situações dentro das quais se dá a interação, bem como de seus respectivos planos de ação, de modo a

coordenar suas ações por meio do entendimento intersubjetivo. Dentro deste processo, estes sujeitos colocam em questão suas pretensões de validade, no tocante a critérios de *veracidade*, *correção normativa* e *autenticidade*, os quais correspondem, respectivamente, a um *mundo objetivo* dos fatos (como conjunto de todas as entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros), a um *mundo social* das normas (como conjunto de todas as relações interpessoais legitimamente reguladas) e a um *mundo subjetivo* de suas experiências (como totalidade das vivências do falante e sobre as quais este tem um acesso privilegiado) (ibidem, p. 144).

A *ação comunicativa* se caracteriza, enquanto ação social, como sendo uma interação linguisticamente mediada, onde estão presentes os componentes da *fala* e da *atividade teleológica*. Habermas, todavia, distingue a ação comunicativa de outras formas de ação linguisticamente mediadas, a partir do modo como nelas se articulam e se relacionam a *fala* e a *atividade teleológica*. Para esta distinção, parte da consideração de quatro tipos de ação social, a saber: a *ação estratégica*, a *ação regulada por normas*, a *ação dramatúrgica* e a *ação comunicativa*.

A definição de *ação estratégica* deriva da noção de ação teleológica, que se refere à realização de um fim pela escolha dos meios mais adequados a uma situação dada, a partir de critérios de verdade e eficácia, e cujo conceito central, nas palavras de Habermas, “es el de una decisión entre alternativas de acción, enderezado a la realización de un propósito, dirigida por máximas y apoyada en una interpretación de la situación” (1987<sup>a</sup>, p. 122). A ação teleológica se amplia e se converte em *ação estratégica* quando define o mundo objetivo como cenário concorrente de diferentes atores e, dentro do qual, ao cálculo de êxito efetuado por um agente, intervém a expectativa de ação de pelo menos um outro agente, que também atua na perspectiva da consecução de seus próprios propósitos. Como consequência, os resultados da ação estratégica dependerão das ações de outros atores engajados na obtenção do sucesso de suas próprias ações, de tal modo que o cálculo dos resultados levará em conta não apenas o mundo objetivo, mas também diferentes formas de tomada de decisões. Todavia, como salienta Habermas (ibidem, p. 127), a ação estratégica sempre estará referida, ontologicamente, ao mundo objetivo.

A *ação regulada por normas* ou *ação normativa* tem como propósito o atendimento de expectativas de comportamento social, mediante a observância de valores compartilhados ou normas de ação que expressam um acordo vigente em um

grupo social. No caso da ação regulada por normas, de acordo com Habermas (ibidem, p. 127), o ator estabelece relações com dois mundos: o mundo objetivo das coisas e o mundo social dos valores e regras sociais em que este mesmo ator está situado. O modelo de ação normativa tem como pressuposto a capacidade do agente em distinguir os componentes fáticos e os componentes normativos de sua situação de ação, isto é, entre as condições e meios e os valores, frente aos quais poderá adotar uma atitude objetivante de reconhecimento da realidade, assim como uma atitude de conformidade ou não conformidade normativa diante de algo que, com ou sem razão, lhe é obrigatoriamente imposto. Para Habermas (ibidem, p. 130), entretanto, tal como no modelo da ação teleológica, a ação regulada por normas é concebida fundamentalmente como relação entre o ator e um mundo. No primeiro caso, (da ação teleológica) como uma relação com o mundo objetivo com o qual o ator se enfrenta cognitivamente ou dentro do qual intervém buscando realizar seus propósitos ou (no caso da ação regulada por normas) como uma relação com o mundo social a que pertence o ator em sua condição de destinatário das normas e onde pode contrair relações interpessoais legitimamente reguladas.

A *ação dramática*, que não está referida nem a um ator isolado nem a um membro de um grupo social, constitui-se, para Habermas (ibidem, p. 123) num tipo de ação cujo objetivo é a auto-representação. Esta relacionada a um processo de interação em que os participantes representam, uns para os outros, a projeção de uma imagem pública, um determinado papel, com o conhecimento e o consentimento desse público, revelando expressivamente algo de sua subjetividade. Para Habermas, o traço distintivo da ação dramática define-se pela condição de que, ao “representar” perante os outros um determinado lado de si mesmo, o ator tem que relacionar-se, de maneira reflexiva, com seu próprio mundo subjetivo. Para Habermas (ibidem, p. 131), todavia, a ação dramática, de modo implícito, não guarda diferenças significativas com respeito à ação teleológica ou estratégica, uma vez que tem como objetivo alcançar uma resposta determinada de certa audiência. Assim, busca provocar, de maneira instrumental, um efeito determinado sobre o público. Ademais, o mundo exterior permanece impondo coerções ao sujeito isolado, ainda que aqui se trate do próprio mundo da subjetividade do indivíduo, condicionando e limitando o que este pode ou não representar com êxito, com a mesma objetividade e poder coercitivo que aqueles exercidos pela natureza, pelos agentes racionais ou pelas normas sociais.

É na *ação comunicativa* que Habermas identifica o potencial de uma racionalidade alternativa que se contraponha aos modelos de racionalidade de natureza instrumental-teleológica, entendendo-se aqui, que os outros modelos de ação (a *ação regulada por normas* e a *ação dramatúrgica*), ainda que com suas especificidades, se estruturam sobre as mesmas bases da *racionalidade estratégica*. A *ação comunicativa* é entendida por Habermas como aquela em que os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação de modo a poderem coordenar, de comum acordo, seus planos de ação e, conseqüentemente, suas ações (ibidem, p. 124). O que distingue a ação comunicativa dos modelos de ação estratégico-instrumentais é o mecanismo pelo qual nelas se articulam os componentes da *fala* e da *atividade teleológica*. Como esclarece Habermas em *Pensamiento post-metafísico* (1990<sup>c</sup>, p. 72), qualquer ação social ou interação pode ser entendida como o esforço de coordenar entre si os planos de ação de diferentes atores. Tanto na ação estratégica quanto na ação comunicativa se encontram diversos modos de coordenação da ação nas quais *fala* e *atividade teleológica* desempenham diferentes papéis. Na *ação estratégica*, a fala e a linguagem restringem-se à condição de meio para a transmissão de informação ou como instrumento de indução a determinado comportamento ou finalidade (ibidem, p. 73). Na *ação comunicativa*, ao contrário, fala e linguagem constituem-se como fonte de integração social, a partir da força geradora de consenso que emana do entendimento lingüístico na coordenação da ação.

Para Habermas (1989, p. 487), o modelo de *ação estratégica* tem predominado na história da racionalidade moderna, constituindo-se como elemento fundamental na constituição da modernidade. Tal modelo, expresso em imperativos de natureza econômica ou em termos de poder político, traduz-se na imposição de uma ordem social que conduz as orientações de ação em termos dos interesses do dinheiro e do poder, coordenando-as por meio de relações de mercado e de poder. Orientações de ação estas que, de acordo com Habermas (ibidem, p. 484), pautam-se por uma racionalidade de tipo instrumental, oriundas de relações interpessoais nas quais os participantes dos processos de interação se instrumentalizam uns aos outros como meios para a consecução de seus próprios fins. Este tipo de ação teleológica constitui, na visão de Habermas, fundamento imprescindível para a manutenção da base material ou da reprodução material do mundo da vida, ajustando-se a um conceito de sociedade articulado em termos da teoria de sistemas que, ao dispensar conceitos básicos de tipo

normativista, conduz a impossibilidade de construção de acordos normativos e à ausência de cooperação para um consenso.

Para Habermas, somente o modelo da *ação comunicativa* pode se contrapor à ação estratégica dominante na sociedade moderna, convertendo a razão no eixo de processos sociais de entendimento, reconhecimento e compreensão recíproca, ao apresentar um potencial de racionalização social mais amplo que aquele meramente estratégico (cf. NOGUERA, 1996, p. 146), capaz de integrar as diversas instâncias e níveis do *mundo da vida*, entendidos como os processos cognitivos, prático-morais e expressivos que caracterizam a existência humana em sua totalidade concreta, dentro dos quais o indivíduo alcança a sua realização como ser social.

### 6.3. Mundo da vida e sistema: uma teoria da sociedade

O conceito de *mundo da vida*, no pensamento habermasiano, constitui uma extensão da *teoria da ação comunicativa*, com o qual, para além de uma teoria da ação, busca abranger a complexidade da vida social, rumo a uma teoria da sociedade em que, a partir dos diferentes tipos de ação, analisa a constituição da ordem social. Nesta direção, Habermas constrói um conceito de sociedade em que se articulam dois níveis distintos que representam as esferas de reprodução social: o *mundo da vida* e o *sistema*. O *mundo da vida*, no pensamento habermasiano, é o espaço do agir comunicativo, entendido “tanto no seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização de indivíduos, quanto como lugar de entendimento mútuo e, portanto, de coordenação das ações sociais” (BANNELL, 2006, p. 27). O sistema, compreendido nos subsistemas econômico e administrativo, constituem, por sua vez, “os lugares da ação estratégica e da razão instrumental” (Ibidem, p. 27).

O primeiro refere-se a uma perspectiva interna que corresponde ao ponto de vista dos sujeitos que atuam na sociedade, enquanto que o segundo constitui expressão da estrutura sistêmica da sociedade (Cf. HABERMAS, 1987<sup>b</sup>, p. 168). A esfera do *mundo da vida*, para Habermas, é responsável pela manutenção da identidade social e individual, compreendendo um acervo de padrões de interpretação que são transmitidos culturalmente e organizados linguisticamente, orientados pelo agir comunicativo (ibidem, p. 172). O *sistema*, por sua vez, representa o conjunto de atividades que são orientadas de maneira estratégica e cujo propósito é o de alcançar êxito, assegurando a

manutenção e sustentação econômica das instituições, norteando-se por critérios de natureza econômica (dinheiro) e política (poder) (ibidem, p. 161, *passim*). A distinção entre *mundo da vida* e *sistema*, no pensamento habermasiano, se estabelece a partir dos diferentes tipos de racionalidade que lhes são subjacentes. Se, de um lado, o desenvolvimento do *sistema* é assegurado pelo aumento da capacidade de comando das instituições, a evolução do *mundo da vida*, de outro, é dada pela crescente autonomia das esferas da cultura, da sociedade e da personalidade (Cf. INGRAM, 1993, p. 153 e seq.; MÜHL, 1999, p. 39).

A elaboração do conceito de mundo da vida, em Habermas, tem como ponto de partida a reformulação crítica deste conceito, tal como apresentado em tradições sociológicas que vem desde Durkheim, Mead, Parsons e Luhmann à fenomenologia de Husserl e Schutz (Cf. INGRAM, 1993; MÜHL, 1999). Na perspectiva habermasiana, o *mundo da vida* é entendido como o conjunto das formas de vida dentro das quais se desenvolvem as condutas cotidianas, e que acumula o trabalho interpretativo de muitas gerações precedentes ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade, no desenvolvimento de um arsenal de saberes, valores e normas que, constituindo-se num referencial de racionalidade, servem de alicerce aos processos de interação social e de legitimação do entendimento lingüístico (Cf. NOGUERA, 1996, p. 147). Para Habermas, o *mundo da vida* se estrutura em torno de três componentes fundamentais: a cultura, a sociedade e a personalidade. Por cultura, Habermas entende o acervo de saber de que os participantes num processo de comunicação se abastecem de interpretações para entenderem-se sobre algo no mundo (op. cit., p. 196). A sociedade é definida em termos dos ordenamentos legítimos através dos quais os participantes dos processos de interação regulam seu vínculo a grupos sociais, assegurando com isto a solidariedade (ibidem, p. 196). E, por fim, a personalidade é concebida enquanto as competências que expressam a capacidade de linguagem e ação de um sujeito e que o habilitam a participar de processos de entendimento, afirmando, nos mesmos, a sua própria identidade (ibidem, p. 196). Assim, nas palavras de Habermas, os sujeitos, ao entenderem-se sobre algo no mundo,

están participando de simultáneamente en interacciones a través de las cuales desarrollan, confirman e renuevan lo mismo su pertenencia a los grupos sociales que su propia identidad. Las acciones comunicativas no son solamente procesos de interpretación en que el saber cultural queda expuesto al ‘test del mundo’; significan al propio tiempo procesos de interacción social y de socialización (ibidem, p. 198).

A estes diferentes componentes estruturais do mundo da vida (*cultura, sociedade, personalidade*) correspondem processos de *reprodução cultural, integração social e socialização*. A *reprodução cultural* cumpre o papel de relacionar as situações novas que surgem com os estados do mundo já existentes, assegurando continuidade à tradição e a coerência necessária ao conhecimento requerido à prática comunicativa cotidiana. A *integração social* define-se como o processo pelo qual as ações se coordenam com as relações inter-pessoais legitimamente reguladas, assegurando aos grupos sociais a continuidade do exercício da prática comunicativa cotidiana. A *socialização*, por sua vez, assegura às gerações seguintes a aquisição de capacidades generalizadas da ação, buscando ajustar as vidas individuais às formas coletivas de vida. É por meio destas correspondências que a *ação comunicativa* cumpre diferentes funções enquanto meio de produção e reprodução simbólica do mundo da vida. A ocorrência de interferências ou perturbações na realização de tais funções resulta em perturbações nos processos de reprodução com conseqüentes fenômenos de crise, traduzidas na perda de sentido, perda de legitimação, rupturas da tradição, etc. (Cf. MCCARTHY, 1987, p. 466; SALAZAR, 1996, p. 207-208).

Ao analisar a dinâmica de evolução do mundo da vida, Habermas identifica a contínua imposição de coações que, a partir da necessidade de reprodução material do mundo da vida, vão estabelecendo, de maneira gradativa, mecanismos automáticos de coordenação das ações que dispensam a ação comunicativa dirigida ao entendimento. Tais mecanismos vão se impondo como imperativos sistêmicos que, ao mesmo tempo em que se constituem como instrumentos que viabilizam o enfrentamento dos problemas relacionados à reprodução material do *mundo da vida*, acabam por provocar a progressiva dissociação entre as formas de interação que lhe são características e as estruturas de integração sistêmica (Cf. BOLAÑO, 1998). Para Habermas, dois momentos, em especial, são determinantes neste processo. O primeiro momento corresponde à transição das sociedades primitivas às sociedades tradicionais organizadas em torno do Estado, cujo poder, de acordo com Habermas, distingue-se das imagens religiosas do mundo que, até então, legitimavam a dominação. O segundo momento se dá com o surgimento das sociedades modernas, especialmente sob a égide do capitalismo, dentro das quais os subsistemas econômico e administrativo, ao se especializarem cada vez mais, diferenciam-se daquelas formas de ação às quais,

precipuaemente, cabiam os papéis da reprodução cultural, da integração social e da socialização. Para Habermas,

el enorme desacoplamiento del sistema del mundo de la vida constituía una condición necesaria para la transición de las sociedades estratificadas en clases del feudalismo europeo a la sociedades de clases económicas de los inicios del periodo moderno; pero la pauta capitalista de la modernización está marcada por una deformación, una reificación de las estructuras simbólicas del mundo de la vida bajo los imperativos de los subsistemas que se diferencian a partir del dinero y el poder y que se convierten en autosuficientes (1987<sup>a</sup>, p. 283).

O *mundo da vida*, em princípio co-extensivo em um sistema social pouco diferenciado, vai se reduzindo progressivamente a um subsistema entre outros. Neste processo, os mecanismos sistêmicos se desligam cada vez mais das estruturas sociais através das quais se cumpre a integração social, adquirindo autonomia própria (ibidem, p. 432). Tais mecanismos sistêmicos passam, então, a controlar os processos de interação social, a partir dos subsistemas de ação econômica e administrativa, movidos por uma racionalidade com respeito a fins que, gradativamente, vai se tornando independente de seus fundamentos prático-morais. Instauram-se processos cada vez mais profundos de conversão das coisas em mercadorias e da crescente autonomia dos subsistemas econômico e administrativo que se impõem sobre o *mundo da vida* a partir dos imperativos da racionalidade instrumental, os quais não apenas colocam em xeque as formas de vida tradicionais, mas, sobretudo, solapam as bases de suas estruturas comunicativas, dentro das quais os homens buscavam atuar comunicativamente (Cf. MARTINEZ, 2000, p. 78; REDONDO, 1996, p. 66). Os imperativos dos subsistemas autônomos da economia e do poder penetram, assim,

en el mundo de la vida e imponen, por vía de la monetarización y la burocratización, una asimilación de la acción comunicativa a los ámbitos de acción formalmente organizados, y ello aún en los casos en que el entendimiento sigue siendo fundamentalmente necesario como mecanismo de coordinación de la acción (HABERMAS, 1987<sup>a</sup>, p. 572).

A consolidação de meios de controle e autônomos, em relação aos processos de formação do consenso próprios da *ação comunicativa* voltada ao entendimento, concretiza, desta forma, a separação entre a ação dirigida ao êxito, subjacente à integração sistêmica, e a ação com vistas ao entendimento, própria da integração social. Com isto, se estabelece uma colonização do *mundo da vida* por parte dos mecanismos

sistêmicos, governados por uma racionalidade instrumental com respeito a fins e meios (ibidem, p. 427 et seq.), a partir da qual os âmbitos da economia e da política se impõem sobre os interesses e necessidades do *mundo da vida*, bem como das tradições interpretativas e de pensamento que lhes são próprias, construídas no âmbito da cultura e da sociedade e que se expressavam através de diferentes estruturas comunicativas. Desta colonização, resultam as crises e patologias da modernidade, como a perda de sentido e de liberdade nos processos de integração social, em face da dinâmica própria com a qual se desenvolvem os subsistemas do dinheiro e do poder, os quais impõem, de maneira totalitária, formas de organização econômicas e administrativas que controlam e inibem o desenvolvimento e a emancipação dos elementos constitutivos do *mundo da vida*, como a cultura, a sociedade e a personalidade. Desta forma, o âmbito da *ação comunicativa*, no interior do qual se desenvolvem os processos de entendimento e de construção do consenso, sucumbe diante dos imperativos da política e da administração (poder) e da economia e do dinheiro (mercado), os quais asseguram a imposição, generalização e uniformização das formas de poder estabelecidas e da racionalidade dominante.

A elaboração habermasiana, a partir do conceito de *ação comunicativa* e da noção de *mundo da vida*, possibilita a interpretação dos processos sociais nas sociedades contemporâneas a partir da colonização do *mundo da vida* no interior do qual se dissemina a coisificação das relações nas sociedades capitalistas. Processo que se torna ainda mais agudo num contexto de neoliberalismo econômico, em que as relações humanas são convertidas em relações onde predomina a imposição da racionalidade instrumental sobre as esferas do *mundo da vida*, que se vê esvaziado em face dos imperativos sistêmicos do poder e do mercado (Cf. MARTINEZ, 2000, p. 87). Com ela, torna-se possível a compreensão das sociedades capitalistas avançadas, a partir do diagnóstico do que Habermas chama de patologias da modernidade, traduzidas na hegemonia de uma racionalidade instrumental orientada a fins, de cujas consequências decorre a colonização do mundo da vida pelos processos de monetarização (mercado) e burocratização (poder). Ao mesmo tempo, esta mesma elaboração aponta na direção da recuperação da razão, da racionalidade e dos processos de racionalização, dentro de uma perspectiva que leve à construção de um projeto de emancipação social. Projeto este, dentro do qual – mais do que a defesa do uso público da razão e para além do desvelamento dos mecanismos de reificação, a partir dos processos de realização da

razão instrumental que invadiram o mundo da vida –, se busque resgatar a dimensão crítica da razão e seu potencial transformador, a partir da racionalidade comunicativa. A *teoria da ação comunicativa* habermasiana representa, assim, o esforço de reconstrução dos mecanismos que permitam uma nova racionalização do mundo da vida e dos subsistemas sociais fundada no diálogo intersubjetivo como processo racional intrínseco à prática cotidiana dos sujeitos capazes de fala. O processo racional fundado no diálogo intersubjetivo, viabilizando a construção de novos mecanismos sociais comprometidos com o entendimento e a construção coletiva do consenso por meio do exercício da argumentação, aponta, pois, na direção de um novo projeto de vida social, a partir do resgate da dimensão crítica e emancipatória da racionalidade moderna e de um conceito não reducionista de razão.

É sob esta perspectiva que, do ponto de vista dos objetivos do presente trabalho, identificamos, nas formulações teóricas de Habermas, as bases para a sustentação da tese defendida neste estudo, inicialmente a partir da compreensão de que é no contexto das relações entre *sistema* e *mundo da vida* que se constitui e se desenvolve a política educacional, e em particular a formação de professores. Um contexto de relações marcadas pela colonização sistêmica sobre o mundo da vida, cujos imperativos determinam a direção da política educacional e as racionalidades que esta impõe à formação de professores. Dentro desta mesma perspectiva, com o conceito habermasiano de racionalidade – inicialmente concebido em termos de racionalidade *técnica*, *prática* e *emancipatória* (1986; 1990<sup>a</sup>) e posteriormente nas formas de *racionalidade instrumental* e *racionalidade comunicativa* (1987<sup>a</sup>; 1987<sup>b</sup>) – é possível analisar a maneira como, nas políticas para a formação docente, se articulam as concepções de saber e de prática docente e seus vínculos com os imperativos que governam a formulação da política educacional.

## **Capítulo IV**

### **POLÍTICA EDUCACIONAL, RAZÃO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Neste capítulo, procuramos analisar as racionalidades subjacentes às políticas oficiais para a formação de professores no Brasil, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a partir do modo como se articulam, nestas políticas e nos documentos que as consubstanciam, as concepções de conhecimento e de prática docente, a relação teoria-prática e o papel que conferem ao professor.

Para tanto, num primeiro momento, buscamos estabelecer, sob os alicerces construídos no capítulo anterior acerca do conceito de racionalidade, as categorias de análise que servirão de referência para a compreensão do trabalho docente do ponto de vista de sua(s) racionalidade(s) orientadora(s).

Num segundo momento, procuramos contextualizar os processos de reforma educacional, dentro dos quais se situam as políticas para a formação docente, de modo a evidenciar os nexos e os vínculos com os imperativos que governam a formulação da política educacional e que se expressam sob a forma de determinadas racionalidades orientadoras.

Por fim, a partir das categorias levantadas e da contextualização dos processos de reforma educacional, com ênfase nas políticas para a formação docente, nos debruçamos na análise das racionalidades que lhes são inerentes, a partir dos documentos e textos legais em que se concretizam estas políticas, e que se traduzem em determinadas concepções acerca do conhecimento e da prática docente, em formas particulares de relacionar a teoria e a prática e numa visão própria sobre qual deve ser o papel do professor e como deve se encaminhar o trabalho docente.

## 1. Racionalidade e docência: elementos para a compreensão das concepções de saber e prática docente

Partindo de elementos do pensamento habermasiano e de suas referências na reflexão de outros teóricos que se apóiam em suas categorias interpretativas para a análise da formação e do trabalho docente, procuramos, neste item do terceiro capítulo, estabelecer os distintos modos de conceber o trabalho docente sob o ângulo das racionalidades que lhes são subjacentes, de modo a caracterizar estas racionalidades bem como as diferentes formas a partir das quais concebem o saber e a prática docentes. A noção de racionalidade que apresentamos neste trabalho pode ser entendida como um conjunto de supostos e práticas sociais que medeiam as relações de um indivíduo ou grupo com a sociedade e dentro dos quais subjaz sempre um conjunto de interesses que definem e qualificam como os sujeitos se refletem no mundo (Cf. GIROUX, 1992). Tal noção de racionalidade, nos termos de Habermas, reveste-se de uma natureza procedimental e comunicativa, ou seja, tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição do mesmo do que com o modo pelo qual os sujeitos capazes de linguagem fazem uso deste conhecimento, o (Cf. Habermas, 1987<sup>a</sup>).

O conceito habermasiano de racionalidade, esboçado inicialmente em *Conocimiento e interés* (1968) e *Ciencia y técnica como ideología* (1968), tal como apresentado no capítulo anterior deste trabalho, tem como ponto de partida a idéia de que todo conhecimento se move a partir de um tipo determinado de interesse: o interesse no domínio dos objetos e da natureza, próprio do conhecimento técnico e que se expressa nas ciências empírico-analíticas; o interesse prático relacionado à compreensão dos outros sujeitos e dos contextos históricos e sociais, próprio das ciências histórico-hermenêuticas; e o interesse emancipatório, característico dos processos de interação social, que orienta as ciências sociais críticas.

Evidencia-se, já, na elaboração habermasiana acerca dos interesses constitutivos do conhecimento, a distinção dos tipos de racionalidade da ação que, mais tarde, na “Teoria da Ação Comunicativa”, a partir da ruptura com o paradigma da filosofia da consciência, vai constituir os fundamentos de sua teoria social: a *racionalidade instrumental*, que no plano das ações sociais se configura em racionalidade estratégica, e a *racionalidade comunicativa*. Pode-se afirmar, neste sentido, a existência de uma continuidade entre as formulações elaboradas por Habermas em *Conocimiento e Interés* e as teses construídas, anos mais tarde, na “Teoria da Ação Comunicativa” (Cf.

MCCARTHY, 1987). Ainda que, em face dos questionamentos dirigidos a aspectos de *Conocimiento e Interés*, Habermas tenha reelaborado parte das argumentações contidas naquela obra, especialmente em relação às três variedades do interesse cognitivo, que adquirem um novo registro dentro da “Teoria da Ação Comunicativa” (Cf INGRAM, 1993; BERNSTEIN, 1991), tal reelaboração não significa uma ruptura, mas sim, como observa Sgró (2001), um aprofundamento e uma ampliação dos mesmos, na perspectiva da ação comunicativa. Assim, pode se dizer que as racionalidades *técnica* e *prática*, concebidas em *Conocimiento e Interés*, estariam subsumidas na *razão instrumental*, ao passo que a racionalidade *crítico-emancipatória* se expressaria na *razão comunicativa*.

A perspectiva habermasiana, sobretudo a partir da sua reflexão em torno dos interesses constitutivos do conhecimento, tem permitido, a alguns autores, diferenciar três grandes enfoques acerca do trabalho docente e de sua formação, do ponto de vista das racionalidades que lhe são subjacentes. É dentro desta perspectiva que, de modo geral, estes autores convergem na descrição de cada um dos três conjuntos de categorias ou perspectivas, numa classificação em que se podem distinguir, a exemplo do que mostra Bolívar (2004, p. 21), tal como ocorre nas ciências sociais, ainda que reconhecendo as limitações que toda divisão implica, três grandes tradições teóricas e práticas acerca da investigação sobre o ensino e o trabalho docente: a *técnico-instrumental*, com uma racionalidade estratégica ou teleológica; a *interpretativo-cultural*, com uma racionalidade prático-deliberativa, e a *crítica*, com uma racionalidade crítico-emancipatória (ou crítica das ideologias, na expressão de Bolívar). Partindo da mesma perspectiva habermasiana, Carr e Kemmis (1998) classificam os enfoques acerca do ensino e da investigação didática no campo do trabalho docente, a partir do modo como concebem a relação entre teoria e prática, em torno dos interesses *técnico*, *prático* e *emancipatório*. O mesmo referencial habermasiano também inspira a distinção proposta por Giroux (1992; 1997), acerca dos três modelos de racionalidade que orientam a prática pedagógica e em torno dos quais se constituem diferentes interesses e perspectivas acerca do conhecimento: a *racionalidade técnica*, a *racionalidade hermenêutica* e a *racionalidade emancipatória*.

Embora os critérios utilizados para distinguir as três perspectivas nem sempre sejam tão evidentes, como adverte Bolívar (ibidem, p. 21), os autores mencionados identificam na perspectiva da *racionalidade técnica*, a ênfase no “saber fazer”, a primazia o domínio do conhecimento técnico sobre a prática educativa. A perspectiva

da *racionalidade prática* por sua vez, aparece associada à idéia da “reflexão sobre a prática” com o propósito de interpretá-la, compreendê-la e aperfeiçoá-la. Por fim, a perspectiva da *racionalidade emancipatória* é caracterizada a partir do propósito de buscar contextualizar a prática educativa em sua dimensão histórica e social e de articular a reflexão sobre a mesma a uma ação social orientada para a transformação do contexto educacional e social. Na seqüência, buscamos caracterizar cada uma destas três perspectivas, tanto em seus pressupostos gerais como no modo com que concebem os saberes e práticas que atribuem ao trabalho docente, a relação teoria-prática, bem como do papel que conferem ao professor. Procuramos ainda contextualizar o embate teórico em torno destas mesmas perspectivas, desde os pressupostos da racionalidade *técnico-instrumental* até os questionamentos e críticas no sentido de sua superação, do ponto de vista das perspectivas da *racionalidade prática* e da *racionalidade emancipatória*.

**Figura 1 – RACIONALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE**



A perspectiva *técnico-instrumental* ou o modelo da *racionalidade técnica*, assentada em bases do positivismo, tem como propósito a busca de domínio e controle sobre a prática educativa, convertendo-se a observação e a técnica em pontos de partida para a construção da teoria (Cf. GIROUX, 1992). A relação entre teoria e prática é

definida pela mediação da técnica, onde o conhecimento, é considerado como algo que deve ser objetivo, isento de valor e deve conduzir a proposições empiricamente comprováveis que orientem a prática educativa na direção do “saber-fazer”.

Nesta perspectiva, a ênfase recai sobre a precedência das teorias ou princípios científicos sobre o ensino, o currículo e a aprendizagem. Noutras palavras, é a teoria que orienta a prática, devendo a investigação educativa prover o conhecimento de regularidades que, funcionando como leis, possam se aplicar à prática educativa com o propósito de melhorar a eficácia da mesma (Cf. CARR y KEMMIS, 1998). O exercício do trabalho docente se define a partir do domínio de destrezas técnicas para aplicar as teorias e alcançar os resultados preestabelecidos. Noutras palavras, busca solucionar os problemas da prática pela estrita e rigorosa aplicação das técnicas científicas prescritas no campo teórico. A teoria se apresenta, assim, como direção para ação e o professor é concebido como um executor dos meios e técnicas disponíveis para o alcance dos objetivos previstos, de conformidade com os modelos teóricos existentes.

**Quadro 1 – RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL**

| <b>RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Concepção de Conhecimento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Concepção de Prática</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Relação Teoria/Prática</b>                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Papéis atribuídos ao Professor</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- O conhecimento, como produto da observação, objetivo, e cuja validade está condicionada à sua aplicabilidade em qualquer situação.</li> <li>- O conhecimento dotado de regularidades que, funcionando como leis, possam se aplicar à prática educativa.</li> <li>- O alcance eficaz de metas preestabelecidas, via uma teoria cientificamente comprovada, passível da correta aplicação de suas prescrições.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O domínio e desenvolvimento de destrezas técnicas para aplicar as teorias e alcançar os resultados preestabelecidos.</li> <li>- A prática como reprodução / implementação/aplicação de modelos pré-existentes, cuja validade é aferida pela eficiência e eficácia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Precedência das teorias ou princípios científicos sobre a prática.</li> <li>- Separação entre a concepção do trabalho educativo (especialistas) e sua execução (professores).</li> <li>- A teoria como prescrição/direção para ação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar com definições tomadas em outros níveis, a partir da elaboração teórica prescrita por especialistas.</li> <li>- Solucionar os problemas da prática pela estrita e rigorosa aplicação das técnicas científicas prescritas no campo teórico.</li> <li>- Executar os meios, técnicas e recursos disponíveis para o alcance dos objetivos previstos.</li> </ul> |

Em síntese, a problemática do trabalho docente, nesta perspectiva, se restringe à escolha das melhores técnicas, recursos e meios para o atingimento dos objetivos

estabelecidos, não havendo espaço para a discussão de problemas práticos, nem para a consideração da dimensão política da prática educativa. A formação de professores, nesta direção, consiste em adestrar os docentes em competências concretas que possibilitem alcançar o conhecimento e o domínio eficaz do ensino (Cf. BOLÍVAR, 2004).

A perspectiva *interpretativo-cultural* (ou da *racionalidade hermenêutica* ou *prática*), por sua vez, não elege como elemento fundamental a produção do conhecimento em si, mas a compreensão acerca do sujeito e do objeto no processo de construção deste mesmo conhecimento. Aqui, os ideais teóricos da explicação, predição e controle são substituídos pelos da compreensão, significado e ação (CARR y KEMMIS, 1998). O fundamental, nesta perspectiva, é a interpretação e a compreensão dos fenômenos e os significados que lhe são atribuídos pelos sujeitos do conhecimento (Cf. GIROUX, 1992). Ao contrário da perspectiva técnica, o currículo e o ensino são concebidos aqui em sua dimensão prática, dentro da qual o trabalho docente não se limita à mera aplicação de princípios teóricos nem ao exercício de destrezas e utilização de técnicas. Fundamenta-se na compreensão das condições de interação que possibilitam a deliberação frente às situações concretas que envolvem as práticas de ensinar e de aprender. A prática educativa, neste sentido, está relacionada ao exercício do juízo deliberativo por parte do docente, a partir do qual, em face da dinâmica imposta pelas situações contextuais de sala de aula e de sua interpretação prudente e informada destas mesmas situações, toma decisões que implicam escolhas e juízos de valor. Assim, mais do que o conhecimento teórico ou o domínio de habilidades e técnicas, o que define o trabalho docente, nesta perspectiva, é a sua natureza prática e deliberativa, a partir de sua interpretação e compreensão das situações concretas que se desenvolvem no contexto das interações de sala de aula, das situações de ensino e de aprendizagem, bem como de seus significados e sentidos (Cf. BOLÍVAR, 2004).

Para além do trato com a execução ou aplicação de técnicas, recursos ou meios, o trabalho do professor é considerado em termos da capacidade de auto-reflexão que lhe permite interpretar, deliberar e, se necessário, modificar sua própria prática, em face das contingências e da dinâmica que determinam esta mesma prática. É pela auto-reflexão que o professor, ao confrontar-se com os problemas colocados pela prática, reconstrói conceitos teóricos e elabora novas teorias.

**Quadro 2 – RACIONALIDADE PRÁTICA (INTERPRETATIVA, HERMENÊUTICA)**

| <b>RACIONALIDADE PRÁTICA (INTERPRETATIVA, HERMENÊUTICA)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Concepção de Conhecimento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Concepção de Prática</b>                                                                                                                                                                                                      | <b>Relação Teoria/Prática</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Papéis atribuídos ao Professor</b>                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão, significado e ação.</li> <li>- Interpretação e a compreensão dos fenômenos e os significados.</li> <li>- Compreensão das condições de interação e deliberação frente às situações concretas.</li> <li>- O conhecimento é subjetivo, produto do entendimento, da reflexão desenvolvida pelo docente.</li> <li>- Reconstrução dos conceitos teóricos e elaboração de novas teorias, a partir da auto-reflexão desenvolvida pelo professor.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Natureza prática e deliberativa do trabalho docente,</li> <li>- Deliberação informada e prudente, a partir da interpretação das situações de ação, propiciada pela reflexão.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização da prática, em detrimento da teoria.</li> <li>- Desloca o foco para ação.</li> <li>- Deliberação prática diante das situações concretas de ensino e de aprendizagem.</li> <li>- Valorização da teoria implícita do próprio professor, decorrente de sua reflexão sobre a sua prática e que parte dos saberes tradicionais do exercício do trabalho docente, assim como das teorias práticas acerca dos modos de trabalhar, desenvolvidas ao longo de anos de experiência.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O trabalho do professor é considerado em termos da capacidade de auto-reflexão que lhe permite interpretar, deliberar e, se necessário, modificar sua própria prática.</li> </ul> |

Por fim, a perspectiva *crítica* ou da *racionalidade emancipatória*, para além da racionalidade hermenêutica, coloca em evidência a necessidade de compreender os fenômenos a partir do seu contexto histórico e social, realçando a intencionalidade da prática educativa e a reflexão crítica em torno da mesma (Cf. GIROUX, 1992). É esta reflexão crítica que orienta a prática na direção da intervenção transformadora sobre o contexto social no qual a mesma está inserida.

Tal como a perspectiva *interpretativo-cultural* ou da *racionalidade prática*, a perspectiva da *racionalidade emancipatória* reconhece igualmente a necessidade da reflexão crítica acerca das condições em que se desenvolve o trabalho docente. Entretanto, se, na perspectiva *técnico-instrumental*, a prioridade é conferida à teoria e ao domínio da técnica e, na perspectiva *interpretativo-cultural*, a ênfase recai sobre a prática pedagógica, a perspectiva da *racionalidade emancipatória* concebe o trabalho docente como *práxis* em que se articulam ação e reflexão. Noutras palavras, a perspectiva emancipatória ou crítica leva em consideração a necessária unidade entre o

teórico e o prático (cf. CARR y KEMMIS, 1998). Aqui, a teoria cumpre o papel de fornecer categorias de análise que possibilitam a compreensão da prática e a sua contextualização, permitindo a re-elaboração de ambas (teoria e prática) no confronto com a realidade. A *práxis*, nesta perspectiva, é movida ainda por um interesse emancipador que orienta o trabalho docente na direção de uma intervenção crítica e transformadora sobre a realidade social, assumindo compromisso com a formação de seres humanos livres e autônomos e com a construção de uma sociedade justa e solidária, contra toda forma de poder e coerção (cf. CARR y KEMMIS, 1998; GIROUX, 1992).

### Quadro 3 - RACIONALIDADE CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

| RACIONALIDADE CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concepção de Conhecimento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Concepção de Prática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Relação Teoria/Prática                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Papéis atribuídos ao Professor                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- A teoria cumpre o papel de fornecer categorias de análise que possibilitam a compreensão da prática e a sua contextualização, permitindo a re-elaboração de ambas (teoria e prática) no confronto com a realidade.</li> <li>- O conhecimento teórico é submetido ao exame crítico, em termos do seu significado e valor.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A prática como uma intervenção crítica e transformadora sobre a realidade educativa e social.</li> <li>- Para além da deliberação bem informada, a prática educativa deve incorporar fundamentos teóricos que subsidiem a tomada de decisões, levando em conta as implicações delas decorrentes e as determinações do contexto em que se desenvolvem.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O trabalho docente como <i>práxis</i>, em que se articulam a teoria, a ação e a reflexão.</li> <li>- A <i>práxis</i>, fundamentada na teoria, em reelaboração permanente tanto da ação quanto do próprio conhecimento.</li> <li>- Valorização da teoria, não como um corpo de conhecimentos cientificamente comprovados, mas como interpretações que se enriquecem por meio da reflexão e discussão.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor é concebido como um intelectual reflexivo, crítico e transformador, engajado em processos de transformação da realidade social e escolar e que, a partir da ação coletiva, participativa e transformadora sobre a escola e a sociedade.</li> </ul> |

A perspectiva pautada na *racionalidade técnica e instrumental* tem fundamentado, ao longo das últimas décadas, sobretudo até os anos de 1980, os modelos teóricos predominantes no campo da formação e do exercício da profissão docente, assim como em boa parte da investigação educacional a ela relacionada. De acordo com Pereira (2002), a formação de professores assentada nesta perspectiva parte do pressuposto de que a natureza da problemática educacional e as questões e problemas dela decorrentes são eminentemente técnicos e, por conseguinte, devem ser submetidas

à aplicação de conhecimentos e procedimentos oriundos da ciência. Dentro desta perspectiva, a concepção da relação teoria-prática existente nos cursos de formação, de acordo com Pérez Gómez (1988), concebe a atividade docente como sendo exclusivamente técnica, onde a prática é vista como mero campo de aplicação das normas e técnicas oriundas das teorias. Em decorrência da separação entre teoria e prática, acentuam-se nesta perspectiva, de acordo com Medeiros (2005), dicotomias tais como ensino/aprendizagem, professor/aluno, meios/fins, técnico/político. Na base de tal concepção de formação e exercício profissional, repousa uma divisão do trabalho que separa a investigação da prática e que estabelece como tarefa de pesquisadores e especialistas a produção do conhecimento sobre o trabalho docente, traduzida na elaboração de propostas, planos e modelos de ação, aos quais devem se sujeitar os professores, situados no campo da aplicação e execução deste conhecimento. Assim, dentro do paradigma da racionalidade técnica, a prática limita-se a um campo de aplicação empirista, centrada nos meios.

Como decorrência desta perspectiva, a formação de professores passa a abranger dois componentes, como observam Gonçalves e Peres: “científico-cultural (conhecimento do conteúdo a se ensinar) e psico-pedagógico (aprender fazer)” (2002, p. 4). Este último componente, para as autoras desdobra-se em duas fases: “a primeira, onde se adquire conhecimento dos princípios, leis e teorias do processo de ensino e aprendizagem, bem como as normas e regras para a sua aplicação racional. A segunda fase, onde se aplicam na prática real ou simulada essa norma e regra” (ibidem, p. 4). Ao tomar como pressuposto a primazia do conhecimento teórico sobre os saberes práticos, o modelo de formação inspirado na racionalidade técnica conduz a uma divisão do trabalho em níveis hierarquizados, entre os quais se estabelecem relações de subordinação, e ao exercício de um trabalho individual que gera o isolamento do profissional; bem como, a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros. Deste modo, como destaca Almeida, “transformada numa atividade técnica e instrumental – porque decorrente da aplicação do conhecimento sistemático e normativo –, a prática pedagógica passa a ser entendida como neutra e isenta de subjetividade” (2001, p. 2).

Nos últimos anos, todavia, especialmente a partir do início da década de 1990, o predomínio do modelo educacional fundado na *racionalidade técnica* começa a ser questionado, por vários autores e em diferentes perspectivas, especialmente no concerne

à formação e ao exercício do trabalho docente. É neste contexto que, em contraposição ao modelo da *racionalidade técnica*, apresenta-se o modelo da *racionalidade prática*, que considera o professor como sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional, a partir da reflexão sobre a experiência da sua prática. Tal modelo, penetrando na esfera educacional a partir da investigação acadêmica e alcançando a formulação de políticas no campo da formação docente, institucionaliza-se como referência teórica no campo da análise acerca do trabalho docente, a partir, sobretudo, da difusão das idéias de autores como Schön (1992; 2000), Nóvoa (1999; 1992), Zeichner (1993; 1995; 1998), Perez Gómez (1992; 1998), além de outros como Stenhouse (1987), Gauthier (1998), Elliott (1990), Tardif (1991) e Perrenoud (1999; 2000). Como pontos comuns entre esses autores, destaca-se, de um lado, a crítica à racionalidade instrumental e à visão do professor como técnico ou executor de rotinas e condutas preestabelecidas e, de outro, a compreensão do trabalho docente como um processo de construção dos conhecimentos acerca da própria prática, a partir do desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a mesma.

Dentro desta perspectiva, Donald Schön (1992; 2000) destaca-se como um dos pioneiros na crítica ao modelo tecnicista, ao colocar em novas bases a dimensão prática do trabalho docente, opondo-se ao modelo de aplicação técnica que circunscreve o trabalho pedagógico ao simples emprego dos conhecimentos produzidos pela ciência aplicada. Schön considera o professor como um profissional que reflete sobre a sua ação e, ao refletir sobre a mesma, toma decisões, a partir de sua avaliação dos problemas vivenciados no cotidiano da sala de aula, caracterizando-se, assim, como um “prático reflexivo” e não somente um técnico ou um mero executor de tarefas que apenas aplica conhecimentos preestabelecidos. No processo de reflexão sobre a sua prática, o professor desempenha também o papel de investigador e, com isto, produz também conhecimentos práticos sobre o ensino, não se limitando a simples reprodução do conhecimento já existente.

A partir da perspectiva desenvolvida por Schön, outros autores têm avançado na formulação de uma perspectiva reflexiva no campo da formação e do exercício do trabalho docente. Reconhecendo a importância da contribuição de Schön que, ao se contrapor de modo efetivo ao modelo teórico inspirado na racionalidade técnica, alça a experiência prática do professor a uma dimensão epistemológica fundamental no processo do seu desenvolvimento profissional, estes autores têm ampliado a perspectiva

da abordagem reflexiva, a partir da incorporação de novos elementos. Destacam-se, neste sentido, as contribuições de Nóvoa, Zeichner e Pérez Gómez, entre outros.

No interior da tendência reflexiva, Nóvoa (1992) sobressai-se ao situar a formação de professores numa perspectiva que tem como foco a dimensão profissional, para além das perspectivas que se restringem aos aspectos curriculares e disciplinares desta formação. A formação de professores num enfoque profissional, de acordo com Nóvoa, se assenta nos eixos do *desenvolvimento pessoal* (produzir a vida do professor), do *desenvolvimento profissional* (produzir a profissão docente) e do *desenvolvimento organizacional* (produzir a escola), ou seja, é necessário que nesta formação haja a articulação não só do trabalho do futuro professor, mas, também, a reorganização da escola como *lócus* do trabalho docente (cf. Nóvoa, 1992, p. 25-31). Noutras palavras, a formação do professor deve envolver não apenas um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, mas inclui também, necessariamente, a transformação da cultura escolar, com o estabelecimento de práticas de participação e de gestão democrática.

Zeichner (1993) adota uma perspectiva próxima à de Nóvoa, ao ressaltar o significado e a relevância do contexto no exercício do trabalho docente. Para Zeichner, mais do que simplesmente refletirem sobre suas práticas, os professores, fundamentalmente, devem analisá-las dentro das condições de produção do seu trabalho, do ponto de vista da compreensão dos determinantes de ordem social, económica e política que repercutem na prática pedagógica. Neste sentido, a reflexão deve contemplar, necessariamente, a dimensão política da prática educativa. É nesta direção que Zeichner (1998; 1993) questiona o que considera uma excessiva ênfase atribuída por Schön à autoridade individual do professor na identificação e interpretação de situações-problema em sala de aula, o que pode conduzir ao reducionismo da perspectiva da reflexão, na medida em que esta se restringe, desse modo, ao campo da prática mais imediata, desconsiderando as implicações sociais e políticas que estão envolvidas no ato educativo. Zeichner sustenta, ainda, que a atividade reflexiva do professor não se constitui como um ato isolado do sujeito, mas como um processo coletivo e relacional, dado o seu carácter social que requer, necessariamente, uma ação coletivamente compartilhada.

As questões da prática social, na formação e no exercício da profissão docente, também são destacadas por Pérez Gómez (1992; 2000). Tais questões, de acordo com

este autor, não podem ser restringir a problemas de ordem instrumental, em torno dos quais o trabalho docente se circunscreve apenas a busca das melhores opções em termos dos meios e procedimentos a serem utilizados. Para Pérez Gómez, os limites da racionalidade técnica, no enfrentamento das questões decorrentes da prática educativa, se evidenciam em pelo menos duas dimensões: em primeiro lugar, no fato de que as situações de ensino constituem um contexto particular, não sendo, portanto, generalizáveis, contendo um forte caráter de improbabilidade, variabilidade e complexidade, envolvendo conflitos em torno de diferentes concepções acerca da definição de objetivos, bem como na escolha dos meios; em segundo lugar, na inexistência de uma única teoria científica que, por si só, seja capaz de, objetivamente, apontar os meios, técnicas e recursos de que deve se valer a prática, a partir da identificação dos problemas e definição de objetivos e metas.

Mais recentemente, tanto quanto os modelos fundados na *racionalidade técnica*, também a perspectiva da *racionalidade prática*, vêm se constituindo em objeto de questionamento, sobretudo no que concerne à supervalorização da prática e à ênfase demasiada na experiência empírica no âmbito desta perspectiva. A auto-referência na própria prática, como objeto de reflexão, pode, de acordo com a crítica que se apresenta a este modelo, levar a “uma prática ingênua, com poucas possibilidades de transformar-se e de propor transformações, por ser, além de ingênua, individualista, espontânea e acrítica” (MION e ANGOTTI, 2004, p. 2). Segundo este questionamento, a prática reflexiva, sobretudo nos termos propostos por Schön, ainda que avance em relação à perspectiva da racionalidade técnica, circunscreve-se aos limites da aula, sem considerar seus vínculos com estrutura social mais ampla. Smyth (1991) adverte, neste sentido, para o esvaziamento do significado da reflexão quando não se define o tipo de prática reflexiva que se deseja no interior de cada proposta de formação de professores e quando a orientação reflexiva não é situada em contextos institucionais mais amplos. Para o autor, a reflexão precisa estar relacionada à compreensão das relações entre os processos cotidianos vivenciados na prática pedagógica e o contexto social e político dentro dos quais esta mesma prática ocorre.

Em face destes questionamentos, Pereira (2002) assinala a manifestação de embates no campo da formação de professores com a emergência de posições no sentido da ruptura da hegemonia tanto da *racionalidade técnica* como da *racionalidade prática* e em favor da construção de uma contra-hegemonia pela racionalidade crítica e

de cunho emancipatório, sob inspiração habermasiana. Para tanto, contribui particularmente o aporte teórico de autores como Carr (1996), Carr e Kemmis (1998), Giroux (1986; 1992; 1997) e Contreras (1997; 2002), sem deixar de mencionar outros como Grundy (1991), Lawn (1993) e Smyth (1991). Em suas análises acerca do trabalho docente, estes autores apontam para a necessidade de ultrapassar as fronteiras da sala e da prática tomada em si mesma, considerando que a prática educativa, em termos de valor, sentido e significado, não é evidente por si só, mas sim, socialmente construída (Cf. CARR, 1996). Impõe-se, pois, a necessidade de ampliar o processo de reflexão a respeito da docência, a partir da sua consideração como prática histórica e socialmente situada e do reconhecimento de sua natureza política. Neste alargamento da reflexão, buscam contemplar a discussão crítica sobre as condições de trabalho do professor, assim como dos determinantes institucionais que atuam sobre seu trabalho e do contexto social em que o mesmo está inserido. Neste processo, a teoria desempenha um papel relevante como ferramenta para a crítica tanto dos processos de trabalho docente quanto da realidade social, numa perspectiva transformadora e emancipatória.

Dentro desta linha, por exemplo, Carr e Kemmis (1998) chamam a atenção para a necessidade de interpretar a educação não como um fenômeno natural, mas como uma prática historicamente situada e imersa em uma cultura. Portanto, uma prática sujeita às deformações de natureza ideológica, às pressões institucionais, assim como a outras limitações não educativas. Assim, para os autores, o critério para avaliar a racionalidade da prática é a crítica, a partir de um ponto de vista educativo e articulado. A crítica, segundo os autores, constitui um método de auto-avaliação que possibilita aos professores a reconstrução de sua própria prática enquanto prática racional e reflexiva. Ressaltam, neste sentido, para além da reflexão e das interpretações dos professores acerca de sua própria prática, a necessidade de incorporar a dimensão crítica no pensamento do professor e na investigação educativa, a partir da consideração dos aspectos sociais e contextuais em que se situam as práticas educativas. Com esta compreensão, Carr e Kemmis evocam, para além da *racionalidade hermenêutica* ou *prática*, o papel da ciência social crítica que, para estes autores,

sirve al interés “emancipatório” hacia la libertad y la autonomía racional. Pero si, como admite Habermas, autorreflexión y entendimiento pueden estar distorsionados por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad racional de auto-emancipación de los seres humanos sólo será realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar cómo podrían ser eliminadas (CARR Y KEMMIS, 1998, p. 149).

A teoria educativa, à luz da ciência social crítica, deve, pois, de acordo com Carr e Kemmis (ibidem, p. 142-143), rechaçar noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade, admitindo a necessidade de utilizar as categorias interpretativas dos docentes e oferecendo meios que permitam distinguir, nestas interpretações, aquelas que estão ideologicamente distorcidas. Ao lado disto, deve também proporcionar orientações de como superar tais interpretações e entendimentos distorcidos, preocupando-se em identificar os elementos da ordem social existente que obstaculizam o alcance das finalidades racionais da tarefa educativa e em oferecer fundamentos teóricos que possibilitem, ao professor, a superação de tais obstáculos. Para Carr e Kemmis, a teoria educativa tem uma dimensão prática na medida em que sua constituição no espaço educacional é definida pelo modo com que se relaciona com a prática. Noutras palavras, o papel da teoria educativa é o de apoiar e orientar a prática desenvolvida pelos educadores, oferecendo elementos que subsidiem as ações no sentido da superação dos problemas e dificuldade enfrentados na tarefa educativa.

Ainda que reconheçam os avanços da *racionalidade interpretativa* ou *hermenêutica* sobre a perspectiva técnica, à medida que substitui os ideais teóricos de explicação, predição e controle pelos de compreensão, significado e ação, Carr e Kemmis consideram que o limite daquela perspectiva reside na sua não consideração da dinâmica que a realidade pode impor à consciência reflexiva. Segundo estes autores, mais do que a simples reflexão sobre a prática, as mudanças efetivas no campo da atividade educativa e do trabalho docente reclamam processos de transformação social que decorrem da ação coletiva e que envolvem a superação de condicionantes sociais que incidem no âmbito educativo limitando a sua autonomia. Neste sentido, a tarefa educativa, como processo de emancipação, requer o compromisso de uma coletividade crítica engajada na construção de condições concretas para a sua efetivação.

Outro teórico que assinala os limites da racionalidade *hermenêutica* ou *prática* e de sua concepção de professor reflexivo é Giroux (1986; 1992; 1997), que procura ampliá-la a partir da definição do professor como intelectual crítico e transformador. Giroux sustenta que a perspectiva da racionalidade *hermenêutica* ou *prática* falha, ao não levar em consideração a natureza de sua própria ideologia. Segundo o autor, o entendimento da realidade social e educacional é insuficiente se, reconhecendo os determinantes sociais que condicionam a prática educativa, não estiver articulado a

intervenção transformadora sobre esta mesma realidade e comprometido com um projeto de mudanças tanto no nível da escola como no âmbito social mais amplo. Assim, para além da idéia de *prático reflexivo*, ao professor, como intelectual crítico e transformador, na perspectiva de uma *racionalidade emancipatória*, cabe articular à sua prática a dimensão da crítica social e da ação transformadora no sentido da superação das injustiças de ordem econômica e sócio-política, tanto na escola como na sociedade (Cf. GIROUX, 1997, p. 163).

Giroux não deixa de identificar contribuições importantes oferecidas pela racionalidade *hermenêutica*, e que não são observadas da perspectiva da racionalidade *instrumental*, sobretudo nos aspectos que se referem às relações entre professores e alunos em sala de aula e à necessidade da reflexão em torno do trabalho docente no tocante aos seus significados e sentidos. Todavia, tal perspectiva, para Giroux (1992, p. 240), não coloca em discussão questões fundamentais a respeito da natureza da relação entre Estado e educação, bem como dos mecanismos de dominação ideológica e estrutural que incidem sobre o processo educacional. Igualmente, não leva em conta a forma com que as relações entre a ideologia, a classe e a cultura no âmbito escolar acabam servindo à reprodução das disposições institucionais do *status quo*. Para Giroux, reflexão a ser desenvolvida pelo professor, orientada por uma *racionalidade emancipatória*, não pode se limitar às problemáticas peculiares suscitadas na experiência imediata do cotidiano, devendo alcançar os aspectos que se relacionam à cultura institucional dentro da qual se realiza, bem como os objetivos e significados de natureza social, cultural e política que norteiam a prática educativa e o trabalho docente.

Nesta direção, a *racionalidade emancipatória* representa uma resposta crítica às posições hermenêuticas ou interpretativas, postulando, para além da reflexão, a necessidade da crítica e da ação. Somente a racionalidade emancipatória avança, ultrapassando os limites da auto-reflexão, na direção de uma ação social comprometida com a criação de novas condições materiais e ideológicas que possibilitem uma intervenção transformadora sobre a realidade (ibidem, p. 241). É a partir da *racionalidade emancipatória*, construída sobre as bases de uma teoria social crítica, que se torna possível, para Giroux (1997, p.159-161), a superação das ideologias instrumentais que priorizam um enfoque tecnocrático para a preparação dos professores e para a pedagogia de sala de aula, rumo à reestruturação da atividade docente, a partir da consideração dos professores como intelectuais transformadores.

Assim como Giroux, Contreras (1997; 2002) também concebe o trabalho docente como trabalho intelectual, destacando, igualmente sua natureza social. Para Contreras, o trabalho intelectual do professor deve colocar em questão a dimensão social da prática educativa, buscando explorar, no exercício da sua atividade profissional, os espaços e possibilidades de transformação no contexto educativo e social. A partir desta compreensão, Contreras questiona o modelo de reflexão tal como difundido na perspectiva da *racionalidade prática*, assim como o objeto da prática reflexiva nesta perspectiva. A reflexão crítica, de acordo com Contreras, não pode se limitar a uma atitude reducionista de pensamento sem orientação que não ultrapassa as implicações imediatas da prática e dos problemas cotidianos. Para o autor, esta reflexão precisa assumir uma forma crítica que possibilite a análise e o questionamento das estruturas institucionais em que se realiza o trabalho docente, em suas implicações sociais, econômicas e políticas (Cf. CONTRERAS, 2002, p. 162-163). Para o autor, esta reflexão, como um processo permanente e coletivo, precisa assumir uma forma crítica que possibilite a análise e o questionamento das estruturas institucionais em que se realiza o trabalho docente, em suas implicações sociais, econômicas e políticas, bem como na forma com que estas implicações incidem sobre os contextos sociais em que se realizam as ações educativas (Cf. CONTRERAS, 2002, p. 162-163).

É neste sentido que o autor aponta suas críticas ao modo como a reflexão é concebida no modelo da *racionalidade prática* que, no seu entendimento, desconsidera o fato de que muitos dos problemas e situações de ensino têm uma origem social e histórica, para além das fronteiras da sala de aula. Ao se prender aos limites da experiência cotidiana do trabalho docente, a prática reflexiva postulada pela perspectiva da *racionalidade prática* não leva em consideração os condicionantes de natureza institucional e política que determinam a estrutura organizacional, os pressupostos e os valores sobre os quais se constitui o trabalho educativo. A uma reflexão crítica, de acordo com Contreras, cabe a análise das relações sociais dentro das quais se realiza a prática reflexiva, assim como dos interesses a quem a mesma está servindo e o tipo de construção social que se propõe alcançar, situando as formas em que se desenvolve a prática educativa e problematizando o seu caráter político (Cf. CONTRERAS, *ibidem*, p. 164).

As contribuições teóricas de Carr (1996), Carr e Kemmis (1998), Giroux (1986; 1992; 1997) e Contreras (1997; 2002) ao campo da pesquisa educacional, e em

particular à investigação sobre a formação de professores, evidenciam, de um lado, a insuficiência das posições que reduzem os problemas educacionais, e em especial os do trabalho docente, a questões técnicas cuja resolução se limita à aplicação de princípios científicos (a perspectiva da *racionalidade técnico-instrumental*). De outro lado, apontam, também, os limites daquelas posições para as quais a reflexão sobre a prática é suficiente para estabelecer a compreensão e interpretação a respeito do seu significado, permitindo a construção dos conhecimentos acerca da própria prática e permitindo encaminhar as respostas aos problemas enfrentados, a partir da deliberação frente às situações concretas que envolvem as práticas de ensinar e de aprender (a perspectiva da *racionalidade prática* ou *hermenêutica*).

As críticas apresentadas pelos citados autores procuram demonstrar que, limitada às fronteiras da *racionalidade técnica*, a prática educativa se submete a uma pedagogia instrumental e gestionária, cuja ênfase prioriza o “saber fazer”, em detrimento do “saber o que”, do “saber para quem”, elementos estes cuja consideração é objeto da *racionalidade crítico-emancipatória*. Dentro da perspectiva da *racionalidade técnica e instrumental*, a formação de professores passa a ter como pressuposto o desenvolvimento de competências voltadas ao desempenho de determinadas condutas, habilidades e procedimentos. Nesta direção, as tarefas de concepção e execução reproduzem a divisão social do trabalho, onde a prática fica submetida às orientações e programas elaborados por “experts”. De tais orientações, produzidas num contexto de estruturas altamente hierarquizadas, desde a elaboração e planejamento de diretrizes à supervisão de sua aplicação em sala de aula, emana a definição dos objetivos que devem dirigir a atividade docente, a partir de interesses e princípios estabelecidos de antemão e tendo em vista o alcance de metas preestabelecidas. A formação docente, dentro destes moldes, evidencia vínculos ideológicos com a manutenção do *status quo*, a medida que busca submeter a realidade educativa a mecanismos de controle a serviço dos interesses dominantes.

Por outro lado, reconhecem esses autores, a formação de professores pautada nos princípios da *racionalidade prática* coloca sua atenção na busca de compreensão dos fenômenos educativos, a partir da interpretação dos sentidos e significados das ações desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Neste sentido, para além do conhecimento teórico e de prescrições de natureza técnica e científica, o modelo da *racionalidade prática* valoriza os saberes nascidos do entendimento

interpretativo como ferramenta para fundamentar e orientar a deliberação prática nas ações e tomada de decisões no processo educativo. Concebe a prática educativa, nas situações concretas de ensino-aprendizagem, como uma construção social, razão pela qual não pode estar subordinada a programas e orientações elaborados *com antecedência* por especialistas. Em contraposição as estruturas hierarquizadas de concepção e execução da prática educativa, próprias da *racionalidade técnico-instrumental*, a perspectiva da *racionalidade prática* advoga a necessidade de formas de comunicação horizontal que propiciem a interação de docentes entre si e destes com seus alunos, de modo a se construir um conhecimento significativo, a partir de interpretações e deliberações compartilhadas. O propósito fundamental da formação docente, dentro desta perspectiva, é o de desenvolver nos professores a capacidade de compreender a prática educativa, com a finalidade do seu aperfeiçoamento, elegendo a ação prática dos sujeitos no processo educativo e a reflexão em torno da mesma como elementos centrais do processo e referência para a construção do conhecimento.

Todavia, falta a esta perspectiva, como evidenciam as críticas dos autores mencionados acima, a consideração de aspectos que ultrapassam os limites da sala de aula e da ação prática do professor, mas que estabelecem com as mesmas relações determinantes: as finalidades sócio-políticas da educação, os vínculos e implicações com o contexto social em que se realiza a prática educativa, a questão da emancipação dos indivíduos frente a situações de domínio e opressão, a superação de condições de exclusão e injustiça social, a necessidade de construção de formas coletivas e participativas de intervenção transformadora sobre a realidade social na perspectiva de uma sociedade mais justa e humana. Uma prática educativa que pretenda, efetivamente, contribuir com a transformação da realidade em que se insere, não pode fugir ao enfrentamento destas questões.

Nesta direção é que os autores referidos situam a prática educativa numa perspectiva emancipatória e crítica, capaz de ultrapassar os limites das perspectivas técnica e prática, como referência para a formação docente. Para uma perspectiva emancipatória e crítica, não basta a prática reflexiva sustentada exclusivamente nos aspectos relativos à consciência ou ao entendimento das questões educativas. É fundamental a consciência acerca das limitações e condicionamentos a que estas estão submetidas, a partir da compreensão de que a prática educativa, e o trabalho docente em particular, constituem-se como prática social dentro de processos de interação social,

histórica, cultural e econômica. Assim, para além das dimensões técnica e prática, o exercício do trabalho docente deve incluir a compreensão da dimensão política e social da prática educativa como fundamento para a reflexão crítica desta mesma prática e do contexto institucional e político em que se desenvolve. Nesta direção, a formação docente reclama uma análise política mais geral que amplie a compreensão acerca dos condicionantes que incidem sobre a educação institucionalizada e o entendimento das questões educacionais como determinadas por elementos que ultrapassam os muros da escola.

A formação docente, assim concebida, demanda a constituição de comunidades críticas, nos termos de Carr e Kemmis (1998), que coloquem em discussão as finalidades e os determinantes da educação, ampliando a reflexão sobre a prática educativa para além das fronteiras da aula e da instituição escolar. Noutras palavras, tal formação deve buscar contextualizar a educação dentro de enquadramentos históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos que possibilitem a compreensão dos limites e possibilidades da prática educativa, assim como do seu papel social nos processos de transformação da sociedade. Sob a orientação da racionalidade emancipatória e crítica, a formação docente prioriza, acima do domínio da técnica e da auto-reflexão sobre a prática, a promoção de processos comunicativos assentados na discussão coletiva e no diálogo participativo. Dentro destes processos, o professor, como intelectual crítico e transformador, nos termos de Giroux (1992; 1997) deverá desempenhar o papel de agente crítico e investigador, a quem cabe fomentar o despertar crítico do aluno, de modo a que ambos, professor e aluno, se reconheçam como sujeitos ativos na construção do conhecimento e na intervenção transformadora sobre a realidade.

Evidentemente, as críticas apresentadas a partir das contribuições de Carr, Carr e Kemmis e Giroux não significam a recusa ao conhecimento técnico propiciado pela racionalidade técnico-instrumental, nem tampouco a desconsideração da necessária reflexão em torno da prática advogada pela racionalidade hermenêutica, como elementos imprescindíveis na constituição da prática educativa e do trabalho docente. O que estas críticas demonstram é o equívoco do tratamento de questões de natureza social e política pela via exclusiva da ciência e da técnica, do mesmo modo que também é equivocado imaginar que, por si só, a reflexão da prática dê conta das situações sociais e encontre respostas para as mesmas. A limitação destas duas perspectivas implica a não ultrapassagem de uma dimensão instrumental da razão. O alcance de uma *racionalidade*

*emancipatória*, a partir de uma perspectiva crítica que supere os limites e insuficiências daquelas duas perspectivas, requer, ao mesmo tempo, a incorporação crítica destas duas posições dentro das coordenadas e especificidades que lhes cabem. Para além da consideração das perspectivas técnica e prática, nos espaços e dimensões que lhes são próprios, uma *racionalidade crítica e emancipatória* supõe o aporte de princípios teóricos que, de uma parte, orientem e ofereçam suporte à reflexão do trabalho docente, e, de outra, contribuam para a sua compreensão como prática socialmente construída e historicamente contextualizada. Em suma, o que estas críticas procuram evidenciar é que tanto o domínio da técnica na prática educativa, como a reflexão acerca da mesma, devem estar subordinados à compreensão crítica do contexto em que se realizam e do papel social que lhes corresponde.

A partir dos elementos colocados acima, nos associamos às posições de Carr (1996), Carr e Kemmis (1998) e Giroux (1992; 1997), sob a inspiração habermasiana, no entendimento de que a perspectiva esboçada na *racionalidade crítico-emancipatória* apresenta elementos consistentes para se pensar uma formação docente comprometida com a transformação da realidade social e educativa. A perspectiva da *racionalidade crítico-emancipatória*, ao mesmo tempo em que destaca a importância do aporte de princípios teóricos orientadores da reflexão, sobre a prática educativa, e a sua reelaboração no confronto com a prática, ressalta o papel do conhecimento como referência tanto para a interpretação da realidade como para a formulação de possibilidades de ação que, efetivamente, contribuam para conduzir o exercício do trabalho docente na direção das transformações necessárias no âmbito da prática educativa e da realidade social.

É com esta compreensão e a partir das categorias aqui esboçadas que, na sequência deste trabalho, nos debruçaremos sobre as políticas de formação docente no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) para análise da(s) racionalidade(s) que lhe são subjacentes, especialmente no tocante às concepções de conhecimento e prática, a relação entre teoria e prática e o papel do professor, partindo, inicialmente, no próximo item, da contextualização destas políticas e da explicitação de seus determinantes.

## **2. Os imperativos sistêmicos na definição das reformas educacionais e das políticas para a formação docente**

No primeiro capítulo do presente trabalho, ao apresentarmos seu objeto de estudo, em termos de seus contornos e justificativas, aludimos à necessidade da explicitação do contexto em que se inscrevem as políticas oficiais para a formação de professores, como expressão da reforma educacional em processo no país a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96), de modo a que se pudesse compreender os enquadramentos, relações e determinações que constituem seus fundamentos. Ao fazermos referência à extensa agenda de iniciativas governamentais que caracterizam o referido processo de reforma educacional, assinalamos que o argumento apresentado para a sua justificação evoca a adequação dos sistemas educacionais às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea. Transformações que se expressam, particularmente, nos processos de reestruturação do sistema produtivo e de globalização dos mercados, sob a égide do neoliberalismo, enquanto nova forma de recomposição da hegemonia capitalista, cujos pilares se assentam na defesa do mercado como regulador da vida social, no endeusamento do privado e no questionamento do papel do Estado, sobretudo no âmbito do processo produtivo e das políticas sociais. Neste cenário, os interesses nacionais subordinam-se cada vez mais às regras da globalização da economia, sobretudo aos domínios do capital financeiro, sob a tutela de organismos internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, que se encarregam de planejar e monitorar as políticas de ajuste nos países periféricos, comprometendo sua soberania e autonomia.

Neste item, procuramos aprofundar a caracterização deste contexto, de modo a estabelecer os condicionantes e enquadramentos que emolduram os processos de reforma educacional em andamento, bem como os imperativos que impõem à definição das políticas educacionais e, mais precisamente, ao âmbito da formação docente, do ponto de vista das racionalidades sobre as quais estão assentados. Para tanto, lançamos mão da análise habermasiana acerca da sociedade em torno dos conceitos de *Mundo da Vida* e de *Sistema*. O *Mundo da Vida*, na perspectiva habermasiana, refere-se ao modo como os sujeitos se inserem e se relacionam no âmbito da vida cotidiana e na realidade social, a partir do compartilhamento das experiências comuns e do exercício da *razão comunicativa*. O *Sistema*, por sua vez, representa as esferas do mercado (a economia) e

da administração (o Estado), dentro das quais os mecanismos auto-reguladores do dinheiro e do poder atuam como elementos de integração sistêmica, regidos pela lógica da *razão instrumental*. Habermas identifica como problema fundamental das sociedades modernas o crescente domínio da racionalidade técnica e instrumental, de que resultam os processos de *racionalização* da vida social, cada vez mais submetida às leis de mercado e ao poder da burocracia estatal, assim como a colonização do *Mundo da Vida* pela imposição da lógica sistêmica. Tais processos, para o filósofo, constituem patologias que afligem a sociedade moderna e traduzem o fortalecimento da esfera do *Sistema* sobre o *Mundo da Vida*, com a conseqüente asfixia das aspirações emancipatórias no seu interior (Cf. HABERMAS, 1987<sup>b</sup>, p. 161, 542-546).

À luz da perspectiva habermasiana, compreendemos os processos acima referidos como expressão das patologias provocadas pela penetração e colonização exercida pela lógica sistêmica sobre o *Mundo da Vida*. Noutras palavras, a colonização do *Mundo da Vida*, no atual estágio do capitalismo na sociedade contemporânea, sob a forma da globalização econômica, se expressa no modelo de poder econômico e político neoliberal que busca, de forma ainda mais acentuada, mercantilizar as relações da vida social, afirmando o mercado como o único mecanismo capaz de regular a vida social e promover o desenvolvimento econômico. No plano do poder político, este ideário atribui ao Estado o papel de assegurar a necessária liberdade ao pleno funcionamento das leis de mercado, responsabilizando-se por garantir a ordem, as regras e a estabilidade que requer o desenvolvimento do modelo econômico neoliberal. A colonização do *Mundo da Vida*, neste contexto, apresenta-se como condição para a consolidação hegemônica de interesses econômicos e políticos sob os auspícios do ideário neoliberal em escala global.

Concebendo a globalização como expressão do processo de *colonização do mundo da vida*, na acepção habermasiana, procuraremos, nas próximas linhas, caracterizá-la enquanto contexto determinante dos processos de reforma do Estado, dentro dos quais situam-se as políticas educacionais, e em especial as políticas de formação docente, objeto do presente estudo. De início, cabe estabelecer a distinção do conceito de globalização com respeito a outros que, eventualmente, são tomados como seus equivalentes, como os conceitos de “mundialização” e “internacionalização”. A identificação destes três conceitos como sinônimos é, na consideração de Baptista (2006, p. 56), demonstração de falta de rigor e motivo de impropriedade semântica,

gerando uma indefinição ou imprecisão conceitual. Tomando como referência a interpretação de diversos autores, com destaque para Luiz Eduardo Wanderley (2003), Baptista distingue os três conceitos, compreendendo a “mundialização” como o processo de aumento gradativo de ampliação das relações, contatos e fluxos estabelecidos entre os mais variados povos e que ocupa regiões dispersas pelo mundo nos campos econômico, político, cultural e religioso (Cf. BAPTISTA, 2006, p. 57). Já a “internacionalização”, envolvendo a mesma intensificação gradual de relações, contatos e fluxos de toda a natureza, é um processo que se estabelece entre os Estados-nação, particularmente após o surgimento e a legitimação do Estado moderno e que se potencializa com o avanço do capitalismo. Na “internacionalização”, os Estados-nação surgem como protagonistas de um conjunto de relações que podem se dar dentro dos próprios Estados e entre Estados, com o advento ou o aumento do poder de “instâncias supranacionais” comandadas fora do âmbito nacional (Cf. BAPTISTA, 2006, p. 58; WANDERLEY, 2003, p. 213). Assim, a “mundialização” assume um sentido bem amplo e de diferentes dimensões, enquanto processo gradativo de relações entre os povos e que engloba a internacionalização e a globalização. A “internacionalização”, por sua vez, é um fenômeno característico da modernidade, resultado do desenvolvimento da mundialização e com o aparecimento do capitalismo. Neste contexto, a globalização, em consequência da enorme aceleração do processo de mundialização no Século XX, representa, nas palavras de Baptista,

o incremento do comércio entre os países e a internacionalização dos mercados; a crescente comunicação e sua tecnologia interligando tudo e todos; a consciência crescente de direitos e da cidadania, exigindo democracia; a padronização cultural; a nova configuração da política mundial (‘pós-internacional e policêntrica’) num arranjo com “atores transnacionais” (empresas, uniões nacionais, ONGs); o problema da pobreza crescente em esfera mundial; a grave questão ecológica; e ‘conflitos transculturais localizados’ (2006, p. 57-58).

Embora genericamente definida como um processo de abertura de mercados, pautado na liberdade de comércio, na livre circulação de capitais e na integração em escala planetária dos bens, de serviços, de processos de produção, de mercados do trabalho, de tecnologias e de capitais, a globalização vai além desses processos. De maneira que, como observa Vite Pérez (2006, p. 13), não pode ser reduzida apenas à intensificação das relações comerciais em âmbito mundial ou pela padronização do consumo de bens e serviços que circulam hoje em países desenvolvidos e

subdesenvolvidos. Longe de ser um processo singular, portanto, a globalização constitui-se como um conjunto complexo de processos, os quais, muitas vezes, “operam de uma maneira contraditória e antagônica” (GIDDENS, 2002, p. 23). Nas bases destes processos, operam mudanças cuja natureza vai além dos âmbitos econômico e tecnológico, envolvendo os âmbitos da hegemonia política e da reprodução cultural (Cf. FABELO CORZO, 2001). Em face de tal complexidade, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos sugere pensar a globalização em termos plurais, distinguindo quatro dimensões constituintes do fenômeno da globalização: a dimensão econômica, a dimensão social, a dimensão política e a dimensão cultural (Cf. SANTOS, 2001, p. 35-71).

A dimensão econômica traduz-se no ideário neoliberal de desregulamentação econômica e de privatização que preside os ajustes que visam à diminuição do tamanho do Estado e ao controle privado sobre o mesmo. Constitui-se, nas palavras de Baptista, na “dimensão mais significativa da globalização por ser aquela que promove uma mudança estrutural, afetando todas as outras dimensões” (2006, p. 61). Em sua dimensão econômica, a globalização expressa uma nova forma de acumulação e de regulação do capital, constituída agora em sentido pleno como “sistema mundial” e, pela internacionalização dos fluxos financeiros, cada vez mais independente em relação aos Estados nacionais (Cf. OLIVEIRA, 2001, p. 89-90). Estabelecido para além dos mecanismos de regulação nacionais, o mercado mundial do capital faz da valorização do dinheiro a meta prioritária que orienta todas as decisões no campo econômico, social, político e ecológico (ibidem, p. 90).

A dimensão social da globalização constitui-se pelo que Wanderley (2003) chama de “aliança tripartite” entre empresas multinacionais, elite capitalista local e burguesia estatal. Em tal articulação, sob a hegemonia das multinacionais, intensifica-se a desigualdade social, em consequência da busca de redução de “custos” e de “direitos”, em nome da estabilidade do desenvolvimento econômico e da competitividade em nível global. No plano político, a globalização se expressa na perda de centralidade e na diminuição da autonomia dos Estados, sobretudo dos Estados periféricos em relação ao sistema mundial, cuja soberania, em matéria de decisões econômicas, políticas e sociais, vê-se ameaçada pela ação de organismos financeiros internacionais, a exemplo do Banco Mundial e do FMI, e de corporações multinacionais (Cf. BAPTISTA, 2006, p. 61; SANTOS, 2002, p. 36).

É na sua dimensão cultural que a globalização aporta um significado fundamental com respeito às outras dimensões, na medida em que é nesse âmbito que se dá a preparação e a consolidação do processo, do ponto de vista da disseminação dos valores e da visão de mundo vinculados aos interesses e necessidades do sistema econômico. A imposição dos valores e da lógica de mercado como princípios articuladores da vida social, em âmbito global, acaba por implicar num reordenamento simbólico, que passa a ocupar o lugar de doutrinas e ideologias políticas e transforma a cultura em mercadoria. Mais do que simplesmente um modelo econômico, a hegemonia da ideologia neoliberal, no contexto da globalização, penetra e modela o imaginário social, a vida cotidiana e os valores que orientam os comportamentos na sociedade, produzindo novas subjetividades (Cf. UBILLA, 2007). A disseminação deste ideário, em escala global, desencadeia um processo de homogeneização cultural que passa por cima das tradições próprias, das histórias locais, e das identidades historicamente construídas e, principalmente, das diferentes condições materiais em que a humanidade produz a sua existência por todo o mundo. (Cf. FABELLO CORZO, 2001). Mais do que apenas a expansão das relações de produção capitalistas, a globalização representa a expansão do modo de vida burguês com a sua visão de mundo e seus valores e ideologia, cuja difusão se vê facilitada pela influência crescente dos meios de comunicação. A ideologia da globalização, do mercado mundial neoliberal, ou o “globalismo”, na expressão de Beck (1999, p. 27), opera a substituição da política e de todas as outras instâncias (cultura, sociedade civil, ecologia, religião) pelo *logos* mercadológico. A globalização neoliberal, sob esta perspectiva, constitui-se, pois, mais que um modelo econômico, num processo de dominação que, em nome dos imperativos do dinheiro e do poder, se impõe sobre Estados e mercados. Como tal, confirma, neste sentido, o diagnóstico habermasiano da *colonização do mundo da vida*, à medida que o Sistema necessita enraizar-se na vida cotidiana para poder integrá-la e neutralizá-la.

Embora não seja um fenômeno propriamente recente, tendo se iniciado desde os séculos XV e XVI, com a expansão marítimo-comercial européia, em consequência da expansão do próprio capitalismo, e prosseguido nos séculos seguintes, é na configuração atual que a globalização se intensifica e se consolida de maneira particularmente mais definida. O que distingue a fase atual do processo de globalização, em relação aos seus primórdios, são a velocidade e a amplitude vertiginosas com que se desenrola, sobretudo com a generalização do capitalismo, após a falência do chamado

“socialismo real” e o declínio das economias baseadas no planejamento centralizado e estatal. Favorecido pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pela difusão de novas tecnologias de informação, pelo surgimento de sofisticados sistemas de comunicação, o mercado passou a alcançar o mundo, para além de fronteiras geográficas, políticas, econômicas ou culturais. O capitalismo globalizou-se, tornou-se universal, invadindo praticamente todos os espaços geográficos do planeta e tornando-se hegemônico na estruturação da vida social em quase todos os âmbitos (econômico, político, social e cultural). Internacionaliza-se a produção e o mercado financeiro.

Todavia, o progresso industrial, científico e tecnológico, acompanhado e propiciado pela globalização, não representa benefício a todos. Ao contrário, é sinônimo de grande concentração de riqueza nas mãos de poucos e de redução de um enorme contingente da população mundial a condições de vida desumanizadoras. A supremacia dos interesses econômicos, na condução do processo de globalização, traz consequências nefastas para a humanidade, aprofundando a desigualdade social e a concentração da riqueza. A conversão da “aldeia planetária” em “mercado mundial” (Cf. BAPTISTA, 2006, p. 68), a serviço dos interesses da acumulação privada do capital, é também geradora de miséria e precariedade para três quartos da humanidade, excluídos do acesso a direitos, serviços e produtos essenciais, cujo consumo e usufruto passam a ser privilégio de uma minoria<sup>22</sup>. Os problemas gerais da humanidade e as questões da ordem social, tradicionalmente elementos de discussão pública e objeto do debate e da disputa política, passam à alçada de especialistas e *experts* que, invocando a racionalidade técnico-instrumental, avocam para si a tarefa de definir a direção da vida social, a partir de parâmetros estabelecidos pelos valores do mercado (Cf. BERMÚDEZ, 1999).

O discurso de endeusamento à economia de livre mercado, sustentado nas teses de diminuição do tamanho do Estado, de desregulamentação da economia, privatização e liberalização do comércio, impõe-se no cenário do mundo globalizado como dogma inquestionável, apresentando-se como o único mecanismo capaz de produzir a distribuição equitativa dos bens socialmente produzidos. Assim, para além da representação de uma relação econômica de intercâmbio, o ideário da economia de

---

<sup>22</sup> A este respeito, vejam-se os dados do **Relatório sobre o Desenvolvimento Humano (2004)** da ONU, citados por Mészáros (2005) e, especificamente no caso do Brasil, conferir os dados do **Atlas da Exclusão Social** (POCHMANN, 2004), ambos já mencionados no presente trabalho.

mercado, no contexto da globalização, assume, como descreve Bianchetti (1999, p. 3), a condição de uma filosofia e um modelo de sociedade que supõem a existência de certo tipo de relações sociais e que se constituem como resultado das ações de indivíduos motivados por determinada escala de valores, em que prevalece o individualismo, a meritocracia, a competência. O fundamentalismo das posições teóricas que concebem o mercado como filosofia, no âmbito da economia globalizada, expressa, ainda de acordo com Bianchetti,

los intereses y necesidades del capital que reconquista la iniciativa en el proceso de acumulación interrumpido por el desarrollo de los Estados Sociales. La crisis del paradigma económico Keynesiano, el derrumbe de los modelos sociales organizados sobre la planificación y las dificultades de las economías occidentales para sostener una estructura de protección social de tendencia universalista, en razón, entre otras, de la nueva composición internacional del capital dominado por los intereses financieros, favorecen la difusión de estas teorías que representan un retorno a las fuentes clásicas del liberalismo económico y social (ibidem, p. 4).

A globalização, como configuração atual do capitalismo, significa, pois, a consolidação da lógica do livre mercado levada às suas últimas consequências, implicando na dissolução das barreiras e travas continentais, nacionais ou regionais que representem obstáculo ao livre comércio de mercadorias, capitais e serviços. Regida por esta lógica, a globalização econômica, como assinala Pérez Gómez,

...arrasa no sólo con las barreras artificiales de las fronteras económicas, sino fundamentalmente con las formas de organización política y social de las diferentes comunidades, y muy en particular con las formas de interacción cultural que no se acomoden a las nuevas exigencias y a los nuevos vientos que transportan la buena nueva del mercado mundial (1999, p.81).

Em suma, a globalização da economia, tal como se desenrola na atualidade, representa a ampliação, em escala global e para além de quaisquer limites inibidores, dos interesses de acumulação do grande capital e das corporações multinacionais. Os Estados nacionais tornam-se fragilizados em sua capacidade de regulação e disciplinamento das atividades econômicas, em face da ampliação do poder político e do aumento da influência das grandes empresas e corporações multinacionais que comandam a economia mundial e se impõem frente aos interesses nacionais. O alargamento do espaço da ação econômica, no cenário do mundo globalizado, transbordando os limites de Estados e nações, corresponde à diminuição de sua

submissão a quaisquer regras inibidoras, à medida que, ao ultrapassar fronteiras, escapa a formas de regulação presentes nos Estados nacionais.

A concepção da gestão pública, e a ação política no encaminhamento da mesma, sob a égide da globalização neoliberal, passam a se orientar pelos parâmetros de produtividade, qualidade, eficiência e eficácia. A política, a serviço dos interesses das forças econômicas no âmbito global, passa a ter como objetivo, a prevenção de riscos e disfunções que representem ameaça ao sistema, assumindo a tarefa da resolução de questões de natureza técnica (Cf. HABERMAS, 1986, p. 84). Neste contexto, subordinada à economia e orientada a garantir a estabilidade do sistema e conduzida dentro de uma lógica instrumental, a política se vê esvaziada de seu papel na estruturação da ordem social, dando lugar ao mercado, que se erige em instância de regulação das relações sociais, reduzindo a cidadania à dimensão do consumo que, por sua vez, passa a definir a legitimidade de comportamentos e valores (Cf. ORTIZ, 1996; BIANCHETTI, 1996).

Em nome dos interesses, necessidades e exigências do capital financeiro internacional, o papel do Estado e dos governos nacionais é redimensionado pela intervenção da regulamentação internacional. Organismos internacionais como FMI, BIRD e BID, sob a hegemonia dos países mais fortes, passam a desempenhar papel preponderante na definição das políticas nacionais, exercendo forte controle sobre as políticas econômicas de determinados países, a serviço dos interesses do mercado financeiro e das grandes corporações transnacionais. Os países subdesenvolvidos, e mesmo aqueles considerados emergentes ou em desenvolvimento, são obrigados a promover reformas estruturais e a implementar programas de estabilização econômica que favoreçam a plena abertura ao capital externo. As políticas de reforma e ajuste impostas a estes países incluem a desregulamentação da economia, abertura econômica para o exterior e privatização de empresas estatais e de serviços públicos, ao lado de políticas de austeridade fiscal e cortes nos gastos sociais que assegurem o equilíbrio das contas públicas e a estabilidade econômica necessária à livre circulação do capital. Com isto, restringem-se as funções estatais no campo da promoção do bem-estar social e do financiamento das demandas sociais por meio dos serviços públicos. O Estado, sob os domínios da globalização neoliberal, abandona o papel de guardião das economias nacionais e de produtor de bens e serviços, reduzindo praticamente suas funções a simples garantia da ordem, da segurança e da estabilidade necessárias aos fluxos de

capitais, a serviço dos interesses privados do mercado e obedecendo à lógica da racionalidade econômica ditada pelo capital financeiro internacional. Ao lado do enfraquecimento dos Estados nacionais e da conseqüente perda do seu poder regulador, constitui-se a formação de grandes blocos econômicos e políticos no mundo (União Européia, NAFTA, MERCOSUL) e de instâncias de regulação supranacional, a exemplo da OMC (Organização Mundial do Comércio), com o propósito de facilitar o fluxo de produtos, serviços e investimentos.

Os processos acima aludidos representam a busca de adequação das diferentes estruturas sociais, especialmente nas economias dos países periféricos, a um modelo universalizado de sociedade, decorrente da universalização do capitalismo “tanto no campo geográfico como social” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 79-80). Sob a tutela dos organismos internacionais, especialmente do FMI e do BIRD, tais processos promovem a reforma do Estado, reconfigurando as funções de seus aparelhos político-administrativos e reorientando a direção das políticas públicas e iniciativas governamentais, de modo a se ajustarem aos imperativos da transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica (Cf. AFONSO, 2001; SILVA JÚNIOR, 2003). No Brasil, o desencadeamento destes processos tem como marco o Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), quando se iniciam as medidas de desregulamentação econômica e de abertura da economia para o exterior, passando por uma transição com o Governo de Itamar Franco (1992-1994), após *impeachment* de Collor de Mello. Nos oito anos do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as medidas de adequação do Brasil ao processo de globalização se consolidam com a continuidade e aceleração da política de privatizações e o aprofundamento das reformas estruturais na direção da diminuição do tamanho do Estado e de suas responsabilidades, sobretudo no campo das políticas sociais.

### **3. As políticas educacionais e a centralidade atribuída à formação e ao trabalho docente**

É, pois, a partir de compromissos assumidos com as agências e organismos multilaterais internacionais, e sob a orientação de um repertório econômico ditado pelos mesmos, que muitos países, sobretudo os chamados países emergentes como Brasil, ao lado de quase todos aqueles situados à margem dos centros de decisão do capitalismo globalizado, promovem reformas institucionais buscando o ajustamento à nova ordem

mundial globalizada. Neste contexto de adequação das diferentes estruturas sociais ao modelo universalizado de sociedade determinado pelos imperativos sistêmicos da globalização neoliberal, reformulam-se, nestes países, as responsabilidades atribuídas ao Estado e à sociedade. As políticas públicas e ações governamentais passam a se orientar para a satisfação dos interesses e objetivos estratégicos dos grupos hegemônicos, quais sejam, a redução ao máximo da presença do Estado como agente econômico, a ampla privatização de setores antes sob o controle do poder público, a desregulamentação da economia como forma de eliminar barreiras e obstáculos ao processo de acumulação de capital, a flexibilização das relações de trabalho, entre outras. Reformas institucionais reorganizam a estrutura do Estado, redefinindo e reorientando políticas públicas, sobretudo na esfera social.

Neste contexto, a esfera educacional adquire particular relevo no movimento de reformas institucionais, à medida que a educação, ao mesmo tempo em que é identificada como ferramenta para a obtenção do desenvolvimento econômico, é também apontada como mecanismo de promoção do equilíbrio social, para a redistribuição de renda e redução da pobreza. Dentro deste cenário, as reformas educativas reproduzem, no plano da política educacional, a lógica das políticas globais, situando-se no quadro de ajuste estrutural que baliza as reformas do Estado. A nova ordem econômica imposta pela globalização neoliberal reclama reformas no campo educacional, como condição para o seu ajustamento às transformações estruturais que atingem a sociedade em escala mundial, traduzidas nas mudanças da base técnica da produção, com o emprego de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho. As novas demandas econômicas, pautadas em exigências de qualidade e produtividade e na elevação do patamar de qualificação do trabalhador, reivindicam, conforme o ideário que lhes oferece suporte, mudanças na educação e na escola, como condição para uma inserção competitiva no contexto da economia globalizada.

Para a disseminação deste ideário contribui, sobretudo, o pensamento difundido em análises internacionais patrocinadas pelos organismos multilaterais colocados a serviço da nova ordem global, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), OREALC (Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe), Banco Mundial, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e

CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe)<sup>23</sup>. Nos documentos produzidos por estes organismos, cujos princípios e diretrizes orientarão a definição e formulação das políticas governamentais, ao mesmo tempo em que se reafirma a centralidade da educação no contexto do mundo globalizado, coloca-se em questão a escola e a educação, tal como são e formalmente concebidas, consideradas incompatíveis com as necessidades geradas pela reestruturação produtiva, pela globalização dos mercados e pela revolução tecnológica. Tais necessidades, segundo estes documentos, impõem a substituição, em todos os níveis de ensino, dos modelos pedagógicos e dos parâmetros educacionais tradicionais em favor de um novo projeto educativo. Como observa Shiroma *et alli*,

o discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas ( 2002, p. 12).

Trata-se, pois, de acordo com as análises produzidas por estes organismos, de repensar a educação, a escola e a formação de professores que, segundo este ideário, encontram-se defasados, atrasados e inadequados, face às demandas e exigências colocadas pelos imperativos sistêmicos da globalização neoliberal, constituindo-se mesmo em obstáculos à consecução dos objetivos estabelecidos por tais imperativos. Defasagem, atraso e inadequação que se traduzem, no diagnóstico apresentado por essas análises, na permanência de elevados índices de repetência e evasão escolar, no descompasso entre a escola e as necessidades do mundo do trabalho e na ausência de sintonia entre a educação e as demandas colocadas pelo modelo de desenvolvimento econômico e social globalizado. Estas mesmas análises imputam ao Estado a

---

<sup>23</sup> Especialmente no contexto da América Latina e Caribe, estas orientações se expressam através de documentos produzidos pela CEPAL/UNESCO (1992; 1995; 2000) e UNESCO/OREALC (1993), particularmente no interior Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe – PPE, e do Comitê Regional Intergovernamental do Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC). O Comitê Regional Intergovernamental do Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, foi um organismo criado dentro da UNESCO, a partir do final da década de 1980, com o papel de formular recomendações aos Estados membros da região com vistas à execução do Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PPE), substituído a partir de 2002 pelo PRELAC (Proyecto Regional de Educación en América Latina y el Caribe) (Cf. RODRIGUEZ e CABRAL NETO, 2006; SHIROMA E EVANGELISTA, 2003). Sobre a influência do Banco Mundial nos processos de reforma, especialmente na América latina e no Brasil, veja-se CORAGGIO (2000), FONSECA (1995) e TORRES (2000)

responsabilidade pelo excesso de burocratização e de centralização das políticas educacionais de que resultam as deficiências na organização e administração dos sistemas de ensino. A crise educacional é, pois, identificada como decorrente do mau gerenciamento, da ineficiência, da ineficácia e da improdutividade do sistema. Em consequência, sugerem as referidas análises, dentro do contexto geral de reforma do Estado, a implementação de um amplo processo de descentralização das ações e iniciativas no campo das políticas educacionais, a partir da adoção de princípios, critérios e mecanismos da economia de mercado, como forma de superar o modelo burocratizado e centralizado de gestão estatal (Cf. CAMPOS, 2002; MAUÉS, 2003).

É a partir das recomendações e diretrizes sugeridas nestas análises, orientadas por uma lógica economicista-instrumental, típica do ideário neoliberal, que se desencadeiam reformas nos sistemas de ensino de inúmeros países. Dentro desta lógica, as políticas educacionais se encaminham na direção de estabelecer articulações entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (cf. BALL, 1999, CASTRO, 2005), de modo a que os processos educativos sejam funcionais aos interesses e necessidades do mercado. A racionalidade técnico-instrumental constitui-se, então, na lógica subjacente aos processos formativos e às práticas educativas orientadas pelas diretrizes do discurso dominante na política educacional. Discurso este que, sob o argumento de promover a melhoria da qualidade da educação, preconiza a necessidade de racionalizar e instrumentalizar a educação na direção de fins econômicos e em torno de valores como a competência, a eficiência, a eficácia, a flexibilização e a competitividade. Enfatizam-se a busca da qualidade, da produtividade e da eficiência, sujeitas à aferição em termos de padrões, indicadores e medidas. Em face de tais pressupostos, são propostas mudanças no financiamento e na gestão educacional, o estabelecimento de parâmetros e diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino, a criação de sistemas de avaliação do desempenho escolar e a modificação na sistemática de formação de professores.

É neste cenário e sob estas condições que se tornam visíveis, como já assinalamos no capítulo introdutório deste trabalho, as iniciativas do governo brasileiro para reformar a educação, a partir da difusão do pensamento reformista por intelectuais sintonizados com tal ideário, da sua incorporação aos documentos oficiais e da sua concretização em políticas, programas e ações oficiais. (Cf. FONSÊCA, 2001; SHIROMA et alli, 2002). Já no início dos anos de 1990, no período entre os governos

de Fernando Collor e Itamar Franco, observam-se as primeiras iniciativas governamentais no sentido de reformar a educação brasileira, a partir de orientações e recomendações de organismos externos e de compromissos internacionais firmados pelo governo brasileiro, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990). É neste contexto que se dá a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003. Porém, é a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96), que se consolida o processo de reforma educacional no país. Com a Emenda Constitucional nº14/96 e a Lei nº 9.424/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), redefinem-se as bases de financiamento do ensino fundamental. A criação da SAEB e a instituição do Exame Nacional de Cursos (Provão)<sup>24</sup> e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) configuram a implantação de uma política nacional de avaliação de desempenho de todo o sistema de educação. No âmbito dos currículos, são instituídos Parâmetros, Referenciais e Diretrizes Curriculares para todos os níveis da educação básica e para a educação superior, assim como para outras modalidades de ensino (educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional). A estas iniciativas, associam-se inúmeras outras medidas que configuram no seu conjunto o processo de reforma educacional no país, o qual, como assinala Freitas, “tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos” (2002, p. 142).

No quadro geral da reforma educacional, a questão da formação de professores, bem como de sua atuação profissional, assume particular relevo, alçada à condição de requisito fundamental para a garantia da implementação da própria reforma, no âmbito da educação básica (Cf. MAUÉS, 2003; TORRES, 1996). Contraditoriamente, no discurso reformista, o trabalho docente aparece como responsável pelas deficiências que afligem a educação pública, ao mesmo tempo em que nele se depositam as expectativas de superação do quadro de precariedades que assola o sistema público de ensino. (Cf. CAMPOS, 2002; SHIROMA *et alli*, 2002). De acordo com este discurso, o professor é

---

<sup>24</sup> Como já registramos aqui (ver nota nº 9), a sistemática de avaliação do ensino superior, instituída no Governo Fernando Henrique Cardoso com o “Provão” (Exame Nacional de Cursos) e com a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação, sofre modificações a partir do Governo Lula, com a instituição do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e do ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante), que substituiu o “Provão”.

apontado como personagem fundamental no processo de reforma de ensino, considerado peça-chave para a concretização das mudanças propagadas no ideário reformista. Dele se espera o empenho no desenvolvimento das competências reclamadas pelo mercado e a cooperação no esforço para integrar o sistema educacional às necessidades do processo produtivo, tendo em vista as exigências impostas pelas mudanças econômicas e sociais decorrentes do modelo de reestruturação produtiva que acompanha o processo de globalização do capitalismo.

Todavia, segundo o mesmo discurso, os modelos dominantes, tanto nos processos de formação quanto nas formas de exercício profissional da docência, tributários do modelo educacional fundado na *racionalidade técnica*, se apresentam inadequados às novas demandas apresentadas ao trabalho do professor. Tal modelo, de acordo com a crítica apresentada pelo discurso reformista, herdeiro da pedagogia tecnicista assentada nos paradigmas do *taylorismo/fordismo*, baseado na rígida separação entre concepção e execução do trabalho, com ênfase no processo de transmissão do conteúdo escolar, já não responde às novas necessidades nascidas com as transformações na base do processo produtivo. Os processos de globalização econômica e reestruturação produtiva, trazendo em seu interior a mudança da base eletrônica para a microeletrônica e impondo novas formas de organização do trabalho, passam a reclamar outros níveis de qualificação do trabalhador. A criatividade, a flexibilidade, a capacidade de adaptação a diferentes situações, o raciocínio lógico, o domínio de novas formas linguagens, entre outras habilidades cognitivas e comportamentais, são apontados como requisitos necessários às exigências de qualidade e produtividade requeridas para uma inserção competitiva no contexto da economia globalizada. A escola, e consequentemente o trabalho do professor, são convocados a responder pelo desenvolvimento de tais habilidades, o que implica, segundo o discurso reformador, na necessidade de mudar a escola, o trabalho do professor e a sua formação.

É dentro deste quadro que o discurso reformador, veiculado nos documentos dos organismos internacionais e por intelectuais engajados na sua difusão, investe na desqualificação do trabalho docente e na deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, ao mesmo tempo em que sugere a inadequação das instâncias formadoras (Cf. SHIROMA *et alli*, 2002, p. 99). Contribui, nesta direção, o pensamento de intelectuais engajados na difusão do ideário que oferece suporte teórico aos pressupostos da reforma, a exemplo de Aguerrondo (2002), Cassassus (1999), Castro e Carnoy (1997),

Mello (1994; 1999; 2001), Tedesco (1998), Tedesco e Tenti Fanfani (2002). Segundo o pensamento difundido por estes teóricos, os “novos tempos” exigem, conseqüentemente, “novos docentes” (Cf. TEDESCO e TENTI FANFANI, 2002). Mello (1999; 2001), uma das mais destacadas vozes em favor do ideário reformista no Brasil, por exemplo, acusa o modelo de formação realizado nas universidades de ser excessivamente teórico, conteudista e desvinculado da realidade concreta do exercício da docência, em razão do que propõe o que chama de uma “(re)visão radical” dos modelos de formação inicial de professores para a educação básica que, segundo sua avaliação, devem ter como referência prioritária, as normas legais e as recomendações pedagógicas da educação básica. Para a autora,

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado a essa tarefa (MELLO, 1999, p. 10).

Outros, como Castro e Carnoy (1997), são ainda mais explícitos na desqualificação dos processos de formação de professores e das instituições responsáveis pelo oferecimento desta formação. Segundo estes autores, “profissionais de ensino são aqueles que ensinam, e não os que se formam em instituições que preparam professores” (CASTRO e CARNOY, 1997, p. 90). Preconizando um modelo de formação pautado na experiência concreta do exercício da docência e referenciado no enfrentamento dos problemas do cotidiano, os mencionados autores defendem o deslocamento da ênfase na formação *antes* do emprego para a formação *no* emprego, mais eficaz, segundo os mesmos, não apenas do ponto de vista dos custos, mas, também em termos de suas implicações no rendimento dos alunos (ibidem, p. 86).

É a partir da incorporação deste ideário, que as políticas para a formação de professores no Brasil, no contexto da reforma educacional que se seguiu à promulgação da LDBEN, vão buscar mudar os modelos tradicionais de formação, adequando-se às recomendações e orientações de organismos internacionais e de seus ideólogos no plano teórico, em sintonia com as exigências da nova ordem globalizada. Impõe-se, neste sentido, o discurso da flexibilização, ancorado numa visão pragmatista da formação

docente que alça a experiência prática e o desenvolvimento de competências à condição de eixos centrais dos processos formativos, voltados à aprendizagem de conteúdos significativos, aplicáveis e úteis no cotidiano do trabalho docente. A formação de professores, dentro desta lógica, passa a ter como referência a noção de “profissionalização”, definida no discurso da reforma como sendo “o domínio do ‘saber fazer’, da superação do que considera um descompasso entre a prática de ensino e a vida, entre os processos de escolarização e as exigências e necessidades impostas pelos imperativos da globalização neoliberal e da reestruturação produtiva” (SHIROMA et alli, 2002, p. 99).

#### **4. As políticas de formação docente: entre a racionalidade instrumental e a racionalidade prática**

As políticas no campo da formação de professores desenvolvidas no país a partir da década de 1990, e o caráter de centralidade a elas atribuído, constituem, pois, o instrumento de efetivação, no âmbito da formação docente, da política educacional estabelecida a partir do ajuste estrutural que conduziu as reformas do Estado, nos âmbitos político-institucional e econômico-administrativo. Neste sentido, representam a busca de enquadramento e adaptação da formação e do exercício do trabalho docente aos imperativos e exigências de adequação ao processo de globalização neoliberal, em consonância com as orientações dos organismos multilaterais. O discurso contido nos documentos oficiais e nas iniciativas governamentais desencadeados, sobretudo, a partir da promulgação da LDBEN, evidencia com clareza o propósito de estabelecer novas bases e dispositivos para a formação inicial e continuada de professores, onde se destacam, como elementos centrais na definição do novo modelo de formação e exercício profissional, a compreensão da formação como *prática reflexiva* e o *desenvolvimento de competências profissionais* como eixo nuclear da formação docente, caracterizados como alternativa de superação ao modelo alicerçado na *racionalidade técnica*, tradicionalmente dominante na formação de professores.

A concepção de *prática reflexiva* vincula-se, como já registramos no presente trabalho, à chamada *epistemologia da prática*, fundada na perspectiva da *racionalidade prática*, cuja gênese remonta-se aos estudos desenvolvidos por Donald Schön no âmbito da educação profissional norte-americana. Trazida para o campo da formação de professores, esta perspectiva difunde a idéia do trabalho docente em termos de um

exercício “prático reflexivo”, fundamentado no conhecimento que se origina da reflexão “na prática” e “sobre a prática”. A esta compreensão da formação como *prática reflexiva* associa-se, dentro do ideário veiculado nos documentos oficiais, o chamado modelo de *competências*, que propõe, como objetivo dos processos de formação o “desenvolvimento de competências profissionais”. Articulado às mudanças desencadeadas pelo processo de globalização, e às novas exigências no mundo do trabalho delas decorrentes, o modelo do desenvolvimento de competências preconiza a aprendizagem de conhecimentos úteis que possam ser mobilizados na solução de problemas práticos, substituindo as noções de saberes e conhecimentos, no âmbito da educação, e de qualificação, no âmbito do trabalho (Cf. PIMENTA, 2002; RAMOS, 2001). Assume, pois, um cunho fortemente pragmatista e produtivista que, em lugar do atendimento às necessidades e interesses coletivos, coloca em primeiro plano as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de “empregabilidade” como forma de responder aos imperativos da competitividade no mercado de trabalho (Cf. MACHADO, 2002, p. 97).

A preocupação em imprimir um caráter prático à formação docente, preconizada nos documentos de organismos internacionais e na literatura produzida por intelectuais encarregados de sua difusão, começa a se traduzir nos intentos de simplificação e flexibilização desta formação, já sinalizados no texto da própria LDBEN. Dentre estes intentos, num claro propósito de esvaziar a formação docente no âmbito das universidades, destaca-se a criação, pela LDBEN, dos *Institutos Superiores de Educação*, específicos para formação de professores para a Educação Básica e definidos como local privilegiado para a formação destes profissionais, e do *Curso Normal Superior*, destinado especificamente à formação dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>25</sup>. A isto se associam iniciativas no sentido aligeirar a formação docente em cursos de menor duração, em regime especial ou modular ou, ainda, à distância.

A consolidação desta tendência vai se concretizar, ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), num conjunto de documentos, pareceres e

---

<sup>25</sup> Registre-se a tentativa do Governo Federal, através do Decreto nº 3.276, de 6/12/99, de estabelecer, de forma autoritária, que a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental se fizesse, *exclusivamente*, no Curso Normal Superior. Posteriormente, face à reação e pressão de movimentos e entidades representativas da área da educação, o referido Decreto foi alterado pelo Decreto nº 3.554, de 7/8/2000, que substituiu a expressão *exclusivamente* por *preferencialmente*.

resoluções que irão dar corpo à política de formação docente, de conformidade com o ideário geral da reforma educacional. Dentre estes documentos, destacam-se: os *Referenciais para a Formação de Professores* (MEC/SEF, 1998); o Parecer CNE/CP 115/99, que fundamenta a Resolução CNE 01/99, regulamentando os *Institutos Superiores de Educação*; o Parecer CNE/CP 09/ 01, acompanhado da Resolução CNE/CP 01/02, que instituem as *Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior*; e o Parecer CNE 27/01 que antecede à Resolução CNE/CP 2/2002, ambos tratando da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura para a formação de professores para a educação básica em nível superior. Este conjunto de dispositivos, que passa a se constituir no marco regulatório da política de formação inicial de professores, servirá também como parâmetro para os programas e ações no campo da formação continuada e em serviço de professores, a exemplo do *PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício* – curso a distância, na modalidade Normal, de nível médio, em parceria com os estados e municípios e destinado aos professores que, sem formação específica, que atuam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização, ou Educação de Jovens e Adultos), do *PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* – destinado à capacitação de professores alfabetizadores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, a partir de convênios com secretarias de educação) e do *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação* (destinado a capacitação de professores para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's para os diferentes níveis da educação básica).

O documento *Referenciais para a Formação de Professores* (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>), elaborado pelo MEC com o propósito de servir de parâmetro para todas as políticas e ações oficiais no campo da formação inicial e continuada de professores, antecipa as bases sobre as quais serão construídas as Diretrizes Curriculares para a formação de professores. Incorporando o discurso dos organismos internacionais no campo da reforma educacional, os *Referenciais*, ao analisarem a gravidade da situação educacional brasileira, apontam para a necessidade de melhoria da qualidade da formação docente entre as condições fundamentais para a superação do quadro de ineficiência e precariedade do nosso sistema educacional. Nesta direção, sugerem o redimensionamento da formação e do exercício profissional da docência, de

conformidade com o discurso dominante na literatura que oferece suporte ao ideário reformista e nas recomendações dos organismos internacionais. Segundo tal ideário, a melhoria da qualidade da educação básica requer uma formação docente de cunho mais prático e instrumental, centrado no desenvolvimento das competências requeridas pelo modelo educativo comprometido com as transformações em curso no cenário do mundo globalizado. Coerente com esta lógica, os *Referenciais* elegem, como modelo de formação docente a perspectiva que enfatiza a “prática reflexiva” ou a “reflexão da prática” ou, ainda, o “professor reflexivo”, conceitos característicos do modelo da *racionalidade prática* ou da *epistemologia da prática*. A explicitação desta perspectiva, nos *Referenciais*, parte da compreensão de que, no trabalho docente, “existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação” (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p. 61). Um conhecimento que, nos termos do documento, para além da reflexão na ação, se potencializa com a reflexão *a posteriori*, que permite sua ampliação e reelaboração em face de novas ações. É esta reflexão (durante a ação e *a posteriori* da mesma) que define a concepção de **professor reflexivo**, ou seja, o professor que, na definição dos referenciais,

toma sua atuação como objeto para a reflexão. Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o “saber fazer” e a compreensão do “para que fazer”, articulando a reflexão sobre “o que”, “como”, “para quê” e “quem” vai aprender, de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem. Para planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa (ibidem, p. 109).

À preocupação com o “saber fazer”, com o “para quê fazer” e com o “como fazer”, que evidencia o caráter prático e instrumental presente na compreensão de formação veiculada nos *Referenciais*, articula-se a concepção de **competência profissional** que, de acordo com o documento, tem na atuação profissional do professor seu ponto de partida e de chegada, a partir da conjugação entre a experiência de atuação e a reflexão sistemática. Uma reflexão que, mais do que o domínio dos saberes teóricos, “refere-se à atuação em situações complexas” (ibidem, p. 61).

O relevo atribuído à prática na perspectiva assumida nos *Referenciais* vai se confirmar no Parecer CNE/CP 115/99 e na Resolução CNE/CP 01/99, que estabelecem as diretrizes que regulamentaram a organização e o funcionamento dos *Institutos Superiores de Educação*, previstos nos Artigos 62 e 63 da LDBEN e definidos, na

lógica da reforma que os instituiu, como *lócus* preferencial para a formação docente. Segundo o Parecer e a Resolução referidos, os *Institutos Superiores de Educação* devem eleger a prática, e mais precisamente a **prática de ensino**, como núcleo central da formação inicial e continuada de professores e demais profissionais do magistério, a partir da compreensão de que é esta prática, tal como desenvolvida na escola e incorporada à sua formação profissional, que “pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental” (MEC/CNE, 1999, p. 2).

A ênfase na prática como componente central da formação de professores, tendo como foco o desenvolvimento de competências, vai encontrar sua expressão mais acabada e completa com a aprovação pelo CNE, no ano de 2001, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Construídas a partir de uma proposta inicial formulada no interior do MEC e encaminhadas ao CNE que as submeteu a um processo de discussão em audiências públicas e reuniões nacionais que pouco influenciou na sua elaboração final, as *Diretrizes* foram finalmente consolidadas através do Parecer CNE/CP 09/ 01 e da Resolução CNE/CP 01/02. Contemplando a definição detalhada das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos cursos de formação inicial de professores, as *Diretrizes* assumem a concepção de competências como “nuclear na orientação do curso de formação de professores” (MEC/CNE, 2001, p. 29), cujo desenvolvimento requer a definição de um percurso de aprendizagem, que tem como lugar central “o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas” (ibidem, p. 30).

A consideração prioritária à prática como elemento formativo, nos termos das *Diretrizes*, vai ser confirmada com o Parecer CNE/CP 28/01 e com a Resolução CNE/CP 02/02, que instituem a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Ao estabelecer a duração dos componentes curriculares, os mencionados documentos conferem um peso privilegiado à dimensão prática desta formação. Do mínimo total de 2.800 horas estabelecidas como carga horária para a integralização dos cursos de formação, a Resolução CNE/CP 02/02 traduzido reserva 800 horas de prática como componente curricular, aí incluídas 400 horas de estágio supervisionado, e mais 200 horas destinadas a outras formas de

atividades acadêmico-científico-culturais, restringindo a formação no campo dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural ao limite de 1800 horas de aulas.

Para além da incorporação das concepções de “professor reflexivo” de “prática reflexiva”, tomadas do modelo da *racionalidade prática* ou da *epistemologia da prática*, e da ênfase no “desenvolvimento de competências” para a atuação profissional, a lógica da reforma no campo da formação de professores passa a requerer a instituição de mecanismos de aferição relativos à aquisição e ao desempenho das competências estabelecidas para a formação e o exercício profissional (Cf. FREITAS, 2003; SCHEIBE, 2003). É nesta perspectiva que, a partir do governo Lula, em 2003, as iniciativas oficiais no campo da formação docente avançam na direção da criação de uma sistemática de avaliação da formação e do trabalho docentes, pautada numa concepção de avaliação por certificação de competências. Por meio da Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, o governo instituiu, como parte do Programa “Toda Criança Aprendendo” (MEC/SEF, 2003), o *Sistema Nacional de Certificação de Professores e Formação Continuada*, com a justificativa de orientar as ações do MEC e da Secretaria de Ensino Fundamental no sentido da valorização e da formação de professores. Prevista já na própria LDBEN, conforme os artigos 8º, 9º, 62 e 64, assim como na Resolução CNE/CP nº 01/2002, em seu artigo 16, a proposta de implantação de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da educação básica, contida no referido programa, estabelece a criação do Exame Nacional de Certificação de Professores<sup>26</sup>, a criação de programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores e a constituição de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Como se pode verificar, as bases epistemológicas que dão sustentação às políticas e ações no campo formação docente – sobretudo nos *Referenciais para a Formação de Professores* e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* –, a partir da concepção de “formação reflexiva” do professor, da ênfase na dimensão da prática nestes processos de formação, e do foco no desenvolvimento de competências profissionais, assumem explícita fundamentação no modelo da *racionalidade prática* ou da *epistemologia da prática*, incorporado, nos

---

<sup>26</sup> Em face da forte reação negativa nos meios acadêmicos e nos movimentos e entidades envolvidos com a formação docente (ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, CEDES, CNTE, entre outros) e da mobilização decorrente desta reação, a idéia da criação do Exame Nacional de Certificação de Professores foi abortada no ano de 2004, a partir da substituição de Cristóvam Buarque por Tarso Genro no MEC.

termos dos documentos oficiais, como modelo inovador que promove a crítica e a ultrapassagem da *racionalidade técnica* que tradicionalmente tem fundamentado a formação e o exercício do trabalho docente.

Na sequência, passamos a analisar os documentos acima arrolados, sob o prisma de suas concepções acerca do conhecimento e da prática docentes, da relação teoria e prática, dos papéis que atribuem ao professor e de suas implicações para a formação e o exercício profissional da docência, de modo a evidenciar as racionalidades que efetivamente lhes dão sustentação. Procuramos, com isto, demonstrar a tese que defendemos neste trabalho, sustentando que as políticas oficiais recentes para a formação de professores no Brasil, traduzidas nestes documentos, no que concerne às concepções dos saberes e das práticas docentes, não obstante fundamentarem-se no modelo da *racionalidade prática*, acabam por instituir uma concepção de formação pautada, efetivamente, numa *racionalidade técnica e instrumental*. Os limites e insuficiências evidenciados em suas concepções de conhecimento e de prática, bem como no modo como estabelecem as relações entre as mesmas, ao minimizarem o papel da reflexão teórica e reduzirem o prático às fronteiras de sua dimensão utilitária e aplicável, acabam por não avançar no sentido da efetiva superação da perspectiva da *racionalidade técnica e instrumental*. Mais do que isto, tais limites e insuficiências implicam mesmo na manutenção e no aprofundamento das bases desta mesma perspectiva, especialmente evidenciadas na definição dos papéis atribuídos ao professor com base na noção de competências profissionais.

#### **4.1. A Concepção de conhecimento**

No que concerne ao modo de conceber o conhecimento, no âmbito da formação de professores, a visão predominante nos documentos analisados, evidenciando os pressupostos do modelo da *racionalidade prática* subjacentes à sua fundamentação, apresenta uma visão empobrecida de conhecimento, a partir da primazia conferida aos saberes oriundos da prática e da valorização do “conhecimento experiencial”, construído a partir da articulação entre experiência prática vivida nas situações educacionais e a reflexão sistemática sobre ela (Cf. MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p. 102, MEC/CNE, 2001, p. 49). Esta concepção de conhecimento, tal como é veiculada particularmente nos *Referenciais*, parte do pressuposto de que sempre há um “conhecimento na ação”, o qual, ainda que de modo inconsciente e mecânico, orienta,

em grande medida, as atividades do professor. Um conhecimento que, segundo os *Referenciais*, é decorrente do enfrentamento das dificuldades e da tomada de decisões em face das situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Neste processo, ao confrontar suas idéias, teorias e crenças com a prática imediata, o professor desenvolve uma “reflexão na ação”. Ao processo de reflexão na ação deve se suceder, de acordo com os *Referenciais*, a “reflexão sobre a ação”, enquanto análise realizada *a posteriori* sobre os processos e características da ação desenvolvida. Assim, de acordo com o mencionado documento,

pode-se dizer que existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação, pois constantemente ele precisa tomar atitudes imediatas, mas esse conhecimento precisa ser potencializado no processo de formação por meio da *reflexão a posteriori*, de forma que, compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p. 61).

Tal reducionismo, reiterado nos *Referenciais* e *Diretrizes* para a formação inicial e reproduzido nos documentos orientadores de programas de formação continuada (*PROFORMAÇÃO, PROFA, Parâmetros em Ação*)<sup>27</sup>, promove à restrição da noção de conhecimento a uma dimensão estritamente utilitária, decorrente da própria experiência de trabalho e voltada à sua aplicabilidade imediata na resolução dos problemas enfrentados no exercício da atividade docente. Desse modo, circunscrito aos limites da prática escolar, o conhecimento é considerado apenas enquanto ferramenta constituinte de competências, uma vez que, o professor, de acordo com os *Referenciais*, “se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa” (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p. 85)

Assim, na organização do percurso da aprendizagem na formação docente, o exercício das práticas profissionais e a reflexão sistemática sobre as mesmas passa a ocupar um lugar central, tendo em vista o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional. Nesta mesma direção, complementando a

---

<sup>27</sup> Cf. os seguintes documentos: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas Gerais. (Brasília: MEC/SEF, 2001), Guia Geral do PROFORMAÇÃO. (Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000), Programa de desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação (Brasília, MEC/SEF, 1999<sup>b</sup>).

perspectiva esboçada nos *Referenciais*, no sentido de que os currículos para a formação inicial e continuada de professores devem considerar, prioritariamente, os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional, as *Diretrizes* recomendam que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem, as quais devem ter como fundamento “aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências” (MEC/CNE, 2001, p. 14).

O conhecimento profissional do professor deve, pois, para que possa conduzir à construção das competências profissionais, “se reportar ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações do cotidiano educativo” (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p. 103), uma vez que as competências,

por se tratar de procedimentos, de atuação, só existem em situações concretas e não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para desenvolver competências é necessário atuar em situações concretas e efetivar determinadas práticas. Trata-se de aprender a agir e a refletir sobre o contexto situacional em que se atua, sobre o que se faz e o que resulta dessa ação, levando em conta sua intencionalidade, o contexto em que ocorre e os sujeitos envolvidos (ibidem, p. 109).

Esta concepção limitada de conhecimento, circunscrita ao âmbito do conhecimento escolar, ou o conhecimento das situações vivenciadas na experiência da prática educativa, vinculada ao desenvolvimento de competências, tem como conseqüência a minimização da importância da discussão teórica e a desconsideração de todo conhecimento que não seja imediatamente aplicável. Por conseguinte, descaracteriza o âmbito da formação docente como espaço de produção do conhecimento, a partir da negação simplista do papel da teoria, em nome da valorização da reflexão sobre a prática, a partir da própria prática como fonte única de conhecimento legítimo.

Seguindo esta mesma tendência, que alguns autores (DUARTE, 2003; MORAES, 2001; MORAES e SOARES, 2005; MORAES e TORRIGLIA, 2003) classificam como um movimento de “recuo da teoria”, a pesquisa, no âmbito da formação docente, também deve se voltar para a prática do professor. Mais precisamente, nos termos dos *Referenciais*, “a produção de conhecimento pedagógico exige a competência para construir um discurso sobre a prática” (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p.

62). Ao tratar da pesquisa, como fonte de produção de conhecimento no âmbito do trabalho docente, os *Referenciais* evidenciam a compreensão de que:

É quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos, para que eles avancem em suas aprendizagens, que ele [o professor] produz conhecimento pedagógico. Assim, a investigação que o professor realiza se diferencia da pesquisa acadêmica pela sua natureza e intencionalidade: quando se toma a prática, em toda a sua complexidade, como objeto para a reflexão, constitui-se um campo de conhecimento específico do professor” (ibidem, p. 108).

Tal distinção entre a pesquisa, de cunho acadêmico, e a pesquisa que deve fundamentar a formação docente, é explicitada de forma ainda mais precisa no documento dos *Referenciais*, ao indicar que a pesquisa, a ser realizada pelo professor,

se diferencia da pesquisa acadêmica pela sua natureza e intencionalidade: quando se toma a prática, em toda a sua complexidade, como objeto para a reflexão, constitui-se um campo de conhecimento que é específico do professor... A atitude investigativa dos professores é um mergulho no mundo complexo da prática pedagógica, no qual ele se envolve afetiva e cognitivamente, questionando as próprias crenças, propondo e experimentando alternativas (ibidem, p. 108).

Idêntica compreensão é assumida pelas *Diretrizes*, para as quais a pesquisa ou investigação a ser desenvolvida no âmbito do trabalho docente deve se referir, prioritariamente, “a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino” (MEC/CNE, 2001, p. 35). Assim, tanto o ensino como a pesquisa, nos cursos de formação docente, devem ter como foco principal “o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (ibidem, p. 35).

Tal como o ensino, a pesquisa, como base para a produção de conhecimentos na formação do professor, restringe-se, na visão destes dois documentos norteadores das políticas para a formação docente, ao campo do estritamente pedagógico, das formas relacionadas ao trato com as situações concretas em que se realiza o exercício do trabalho do professor. Ao circunscrever a pesquisa e a investigação na formação docente aos limites do cotidiano escolar e das situações de ensino e aprendizagem em que se situa o trabalho do professor, tal visão não só minimiza a importância do

conhecimento científico como fundamento desta formação como também desconsidera a necessidade da análise social mais ampla acerca dos determinantes de natureza social, política, econômica e cultural que se relacionam com o exercício profissional da docência.

#### 4.2. A concepção de prática

Como já registramos anteriormente, a prática aparece como categoria central na definição do novo modelo de formação e exercício profissional instituído com as políticas oficiais para a formação docente aqui analisadas. Nos *Referenciais* e nas *Diretrizes*, assim como nos documentos orientadores dos programas de formação continuada e em serviço, a prática apresenta-se como eixo norteador dos processos de formação inicial e continuada de professores. Nestes documentos, a prática é definida em termos da experiência contextualizada em situações educacionais e do exercício das competências necessárias à atuação profissional. (MEC/SEF, 1999; MEC/CNE, 2001). Nesta mesma direção, as diretrizes que instituem a organização e o funcionamento dos *Institutos Superiores de Educação* indicam que a prática de ensino, a organização das escolas e a reflexão acerca das mesmas devem ser tomadas como “núcleo central da formação inicial e continuada de professores” (MEC/CNE, 1999, p. 4). Do mesmo modo, nos manuais dos programas de formação continuada, a prática é definida enquanto atividade inerente ao “professor reflexivo”, como fonte de ação instituinte e “ponto de partida para a reflexão e a elaboração teórica” (*PROFORMAÇÃO* – MEC/FUNDESCOLA, 2000, p. 20), tendo como foco a “resolução de situações-problema” (*PROFA* – MEC/SEF, 2001, p. 14) e a “construção de competências profissionais” (*Parâmetros em Ação* – MEC/SEF, 1999<sup>b</sup>, p. 139).

Todavia, assim como a concepção de conhecimento, que não ultrapassa o âmbito do conhecimento acerca da prática escolar, também a concepção de prática é circunscrita aos limites do “que fazer” docente, compreendido como o exercício da competência profissional, que, segundo os *Referenciais*, “se define em ato, num saber agir” (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p. 61). É a noção de “competência” que define a atuação profissional do professor e que deve constituir, de acordo com os mesmos *Referenciais*, “o ponto de partida e de chegada da formação” (*ibidem*, p. 61). Definida em termos do desempenho da “competência profissional”, a prática do professor passa a se referir a capacidade de mobilizar múltiplos recursos para responder as diferentes demandas das

situações de trabalho. Competência que, nos termos das *Diretrizes*, se traduz na capacidade de “criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta” (MEC/CNE, 2001, p. 49). O campo da atuação profissional do professor está, dentro desta compreensão, “relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo” (ibidem, p. 49).

A prática é, assim, tomada em sua dimensão de realidade cotidiana imediata, que requer do professor, nos termos das *Diretrizes*, “agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível” (ibidem, p. 35). Uma concepção de prática que não ultrapassa a dimensão individual do trabalho do professor, em sua própria situação de trabalho, centrada exclusivamente na atuação profissional em si mesma e em seus aspectos instrumentais, sem considerar seus vínculos contextuais e sua relação com determinantes de ordem social, política, econômica e cultural. É esta mesma prática, assim considerada, que deverá se constituir em objeto de reflexão por parte do professor, a partir do pressuposto de que “todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer” (ibidem, p. 55). Trata-se, porém, de uma reflexão centrada em si mesma, encarcerada aos limites da própria prática, ao espaço escolar onde ocorrem as situações de ensino e aprendizagem, como assinalam os *Referenciais*:

a tematização da prática está diretamente vinculada à concepção de professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto para a reflexão. Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o ‘saber fazer’ e a compreensão do ‘para que fazer’, articulando a reflexão sobre ‘o que’, ‘como’, ‘para quê’ e ‘quem’ vai aprender, de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p. 109).

Como se pode depreender, a concepção de prática explicitada no texto dos *Referenciais* não vai além da dimensão procedimental do trabalho docente, em sua face estritamente instrumental, estabelecendo também desta forma os limites da própria reflexão acerca da mesma. Trata-se, conforme aponta o próprio documento, de “aprender a agir e a refletir sobre o contexto situacional em que se atua, sobre o que se faz e o que resulta dessa ação, levando em conta sua intencionalidade, o contexto em que ocorre e os sujeitos envolvidos” (ibidem, p. 103). Tal compreensão, compartilhada nos documentos orientadores das políticas de formação continuada, é assumida de

forma ainda explícita, por exemplo, *Guia de Orientações Metodológicas do PROFA*, para as quais “refletir é um tipo de fazer, é uma forma de proceder, pois a reflexão é um procedimento” (MEC/SEF, 2001, p. 28).

A prática, assim, se define pelo enfrentamento e resolução dos problemas vivenciados na experiência cotidiana com as situações educativas. Da reflexão desta prática emerge o conhecimento e a análise das situações pedagógicas, considerados necessários ao desenvolvimento de competências profissionais, uma vez que, “para desenvolver competências é necessário atuar em situações concretas e efetivar determinadas práticas” (ibidem, p. 103). É, portanto, a partir da prática, definida em termos do exercício profissional, e da reflexão sobre a mesma, que a formação de professores deve colocar-se a serviço do desenvolvimento de competências, o qual, ainda de acordo com as orientações metodológicas do *PROFA*, mais do que aos saberes teóricos, “refere-se à atuação em situações complexas” (ibidem, p. 61).

A concepção de prática veiculada nos documentos analisados, como se pode observar, sob a inspiração dos pressupostos do modelo da *racionalidade prática*, é delimitada à sua dimensão instrumental, no âmbito da atuação do professor sobre as situações e problemas cotidianos e imediatos do ensino e da aprendizagem em sala de aula. De igual modo, a reflexão sobre a prática, minimizando o aporte da teoria, é considerada como condição suficiente para a compreensão da própria experiência e para o encaminhamento de respostas e soluções em face das questões suscitadas pela própria prática. Como consequência, tal concepção não leva em conta a inserção desta prática num quadro mais amplo de relações sociais, nem considera os condicionantes culturais, sócio-políticos e ideológicos em que atuam sobre o trabalho docente. Ao conceber a prática docente de forma isolada, sem estabelecer seus vínculos com o contexto social e restringindo a reflexão acerca da mesma à dimensão utilitária e aplicável do conhecimento, dissocia o exercício profissional da docência de sua natureza social e necessariamente articulada a uma visão de sociedade enquanto totalidade concreta. Ao desconsiderar a contribuição da reflexão teórica que possibilite a sua compreensão crítica e sua problematização em face dos determinantes que lhe condicionam, esta perspectiva termina por limitar, ao trabalho docente, as possibilidades de percepção e ressignificação da realidade e, por conseguinte, de reformulação da própria prática em face de exigências sociais e daquelas oriundas da própria atividade educativa.

### 4.3. A articulação teoria-prática

O modo como conhecimento e prática são concebidos, nos documentos que aqui são objeto de análise, é determinante na forma em que estes mesmos documentos compreendem a relação entre teoria e prática. Ainda que esta relação seja referida em termos de integração e articulação, como reiterado em todos os documentos, a prática aparece como elemento preponderante e determinante, relegando a teoria a uma dimensão instrumental e de subordinação às demandas colocadas pela própria prática. O domínio teórico do conhecimento profissional, afirmam os *Referenciais*, “é essencial, mas não é suficiente” (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p. 62). Segundo o mesmo documento, “não basta ao professor ter conhecimentos *sobre* a prática, é fundamental *saber fazer*”. Se o conhecimento deve ter como foco a constituição de competências, a efetiva aquisição destas permite, como sugerem as *Diretrizes*, “a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões” (MEC/CNE, 2001, p. 30). Noutras palavras, dentro desta compreensão,

a constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências (ibidem, p. 32).

Ainda que em nome de uma pretendida integração, a primazia da prática, e a conseqüente subordinação da teoria, é assumida e justificada, por exemplo, na Resolução MEC/CNE n° 115/99, que dispõe sobre os *Institutos Superiores de Educação*, para a qual “o relevo atribuído pelo legislador à prática de ensino como elemento articulador do processo de formação dos professores tem como objetivo, exatamente, atingir à necessária integração entre teoria e prática” (MEC/CNE, 1999, p. 2), ressaltando-se, todavia, que

é a prática de ensino desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental (ibidem, p. 2).

Na “integração” proposta na concepção veiculada no documento, a teoria aparece associada à idéia de “prática reflexiva”, ou seja, a investigação das situações concretas e dos problemas do cotidiano nos quais se insere o trabalho do professor,

baseada na própria experiência. A verdadeira construção de competência profissional, dizem os *Referenciais*, “exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática” (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p. 63). Assim, a despeito da formação teórica, a relação entre teoria e prática, nos termos dos documentos analisados, se constitui a partir da sua concretização na ação e da reflexão que sobre a mesma desenvolve o professor. Noutras palavras, é pela tomada da prática, identificada com as situações educativas de sala de aula, como objeto de reflexão e de sistematização teórica, que se supõe, como mostram as *Diretrizes*, integrar teoria e prática:

Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem (MEC/CNE, 2001, p. 14).

A ênfase atribuída à prática se evidencia não somente pela sua tomada como pólo principal na relação com a teoria, mas, sobretudo, pela redução desta aos limites dos conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem, numa perspectiva pragmática e instrumental, colada diretamente à experiência cotidiana da docência, que parece minimizar, e mesmo desprezar, o papel das teorias pedagógicas e educacionais que, em articulação com as ciências humanas e sociais, oferecem suporte ao trabalho docente, possibilitando a sua problematização e a compreensão das múltiplas relações que estabelece com os contextos educativo e social. Na leitura dos documentos, especialmente dos *Referenciais*, fica evidente a desconsideração do conhecimento teórico como base para a formação de professores e para a constituição das competências profissionais atribuídas ao exercício da docência, destacando-se o papel da prática em “situações concretas” no desenvolvimento de tais competências:

Um conceito, ou uma teoria, é um discurso que já foi produzido, é um conhecimento sobre algo que se traduz num texto escrito, que se ‘põe’ num livro e que pode ser aprendido por meio de leitura e reflexão. Já as competências, por se tratar de procedimentos, de atuação, só existem em situações concretas e não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p. 103).

A partir desta distinção, que separa os conhecimentos de natureza teórica e conceitual daqueles provenientes da prática e da reflexão sobre a mesma, e da hierarquização que atribui superioridade aos conhecimentos advindos da prática, a formação de professores, como sugere o *Guia de Orientações Metodológicas do PROFA*, deve “ênfatizar o trabalho com situações-problema que demandem a utilização

de saberes adquiridos”, o que, na visão do documento, “pressupõe, portanto, um outro ‘lugar’ para os conhecimentos teóricos, um outro tipo de relação teoria-prática, diferente do que orienta os modelos tradicionais de formação” (MEC/SEF, 2001, p. 25).

Tal compreensão parece sugerir que a reflexão sobre a prática, ou mesmo a reflexão na ação, a partir da situação concreta de trabalho, se bastariam como balizas para a compreensão e o exercício do trabalho docente, bem como para a sua formação, relegando-se a reflexão acerca da teoria e dos conhecimentos dela provenientes a um papel secundário. A teoria, nestas condições, se desvincula da prática, tanto pela separação de ambas em dimensões estanques e compartimentadas como pela primazia atribuída à prática em detrimento da teoria, contradizendo o reiterado discurso em favor de sua integração presente em todos os documentos mencionados.

#### **4.4. Os papéis atribuídos ao professor**

O relevo atribuído à prática, como componente central dos processos de formação docente, tal como colocado nos documentos analisados no presente trabalho, traz implicações para a definição dos papéis atribuídos ao professor, articulando-se ao que estes mesmo documentos apontam como tendência na atualidade, no sentido de “redimensionar o papel profissional do professor no contexto das tarefas atualmente colocadas pela realidade à educação escolar” (MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>, p. 49). Tal redimensionamento, da forma como proposto na leitura dos documentos, se inclina no sentido de privilegiar as dimensões do “fazer” e da “ação”, como elementos definidores do exercício profissional da docência. Nos termos das *Diretrizes*, mais do que o domínio de conhecimentos, o fundamental é que o profissional “saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (MEC/CNE, 2001, p. 29). É bastante ilustrativa a ênfase dada à dimensão prática na definição do exercício do trabalho docente, e a sua delimitação ao espaço exclusivo da sala de aula, na indicação, no documento das *Diretrizes*, daquilo que considera, na atualidade, como características inerentes à atividade docente:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;

- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;□
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (ibidem, p. 4).

Tal caráter pragmático vai se confirmar também, nesta mesma linha, na definição das “matrizes de referência” (MEC/SEIF, 2003<sup>b</sup>) construídas pelo MEC para o “Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores”, no âmbito do Programa *Toda Criança Aprendendo* (MEC/SEIF, 2003<sup>a</sup>), dando continuidade à definição de competências estabelecidas nas *Diretrizes*. Tais matrizes definem um conjunto de habilidades, capacidades e competências relacionadas aos conteúdos a serem aprendidos pelas crianças e que devem ser de domínio dos professores.

Assim, não obstante a reiterada crítica ao tecnicismo e aos modelos tradicionais de formação, bem como o apelo à reflexão sistemática sobre a própria prática como condição para “o desenvolvimento profissional”, os documentos norteadores das políticas de formação docente, ao delimitarem o papel do trabalho docente ao exercício das competências determinadas para o enfrentamento das situações e problemas do cotidiano da sala de aula, reduzem este mesmo trabalho a uma dimensão meramente técnica e instrumental que não vai além do seu caráter utilitário e pragmático. Mesmo quando apontam para a “reflexão”, como condição para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional, esta aparece circunscrita ao horizonte imediato da prática:

Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o ‘saber fazer’ e a compreensão do ‘para que fazer’, articulando a reflexão sobre ‘o que’, ‘como’, ‘para quê’ e ‘quem’ vai aprender, de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem (ibidem, p. 109).

A reflexão a ser desenvolvida pelo professor, nesta perspectiva, não vai além da consideração das situações cotidianas e imediatas, bem como dos problemas que lhe são conseqüentes. O interesse e a preocupação que lhe orienta é o da busca de alternativas, respostas, estratégias e procedimentos que possam ser úteis à prática no enfrentamento dos problemas por ela suscitados. Não parece haver espaço para a reflexão em torno das

mediações que se estabelecem entre processo de ensino e aprendizagem e as condições em que se realiza o trabalho docente, entre a prática pedagógica desenvolvida na escola e o contexto social na qual está inserida. Assim concebida, a reflexão, enquanto dimensão do trabalho do professor, está imediatamente colada ao empírico e restringe-se, pelo que se evidencia nos documentos analisados, a dar aplicabilidade à prática e, no limite, a colocar em questão tão somente a sua efetividade ou não efetividade. A prática, por sua vez, consiste na resolução instrumental dos mesmos problemas. Em síntese, no exercício do trabalho docente, a reflexão está subordinada às necessidades da prática e esta, por sua vez, limitada ao âmbito das situações de sala de aula.

Ainda com respeito à definição do exercício profissional do professor, outro fator limitante que se evidencia nos documentos aqui investigados, refere-se ao atrelamento dos processos de formação docente às exigências colocadas pela reforma educacional para o âmbito da educação básica. Assim, a reflexão e a prática reivindicadas para o professor estão necessariamente vinculadas, de conformidade com os documentos analisados, às determinações legais estabelecidas para a educação básica, à medida que a formação do professor, e consequentemente o exercício de sua atividade como profissional, deve desenvolver “as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica.” (MEC/CNE, 2001: p. 37). Mais precisamente, “o foco principal do ensino e da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (ibidem, p. 35). Em consequência, na prática postulada nos documentos, assim como na reflexão pretendida sobre a mesma, resta pouco espaço para a intervenção autônoma, crítica e criativa do professor, posto que o objeto desta mesma prática e de sua reflexão deve se pautar pelos conteúdos determinados *de antemão* nos parâmetros e referenciais curriculares para a educação básica (*PCN's*, *DCN's*).

Em face destas circunstâncias, em que pese o destaque dado à reflexão em torno da prática como referência para os processos de formação e para o exercício do trabalho docente, o exercício profissional do professor acaba se definindo em termos do domínio de procedimentos e do desempenho técnico de papéis e funções delimitados, e onde o utilitarismo, o aplicacionismo e o imediatismo constituem a lógica e os fundamentos orientadores do trabalho educativo. Assim, ao contrário do proclamado, ao invés de

superar, reforça e consolida uma concepção de formação e de trabalho docente de natureza pragmática, instrumental, aplicada, centrada na técnica.

#### **4.5. As implicações para a formação e o exercício profissional docente**

Os documentos aqui tomados como objeto de análise e que constituem o marco regulatório das políticas oficiais recentes para a formação de professores no país, evidenciam – em suas concepções de conhecimento e de prática, na forma com que estabelecem a articulação teoria e prática, bem como em suas definições quanto ao papel do professor –, uma fundamentação que, como assinalamos, tem como base os pressupostos da perspectiva da *racionalidade prática*. Coerentes com esta perspectiva, estes documentos colocam a ênfase da formação e do exercício do trabalho docente na compreensão das situações de ensino e da atuação do professor no contexto da sala de aula, como forma de encontrar respostas para as questões e problemas enfrentados em sua própria prática. O trabalho docente, sob esta compreensão, passa a se definir em termos de sua natureza prática e de seu desenvolvimento no contexto das interações de sala de aula e das situações concretas de ensino e de aprendizagem.

A valorização da prática, e sua consideração como eixo central nos processos de formação, na forma com que se manifestam nos citados documentos, traz, todavia, implicações que, de acordo com a nossa análise, apesar de referenciadas no modelo da *racionalidade prática*, mantêm e aprofundam uma concepção de formação de natureza técnico-instrumental. Não obstante a crítica reiterada nestes documentos ao que denominam de “modelos tradicionais de formação”, pautados na *racionalidade técnica e instrumental*, assim como a proclamada intenção de superação dos mesmos a partir da concepção de “professor reflexivo”, própria da perspectiva da *racionalidade prática*, os pressupostos contidos nas suas indicações configuram a permanência das bases da *racionalidade técnica e instrumental*, à medida que a reflexão proposta ao trabalho docente se limita ao desenvolvimento de competências e à resolução de problemas práticos, não indo além da dimensão técnica do trabalho docente.

Dentro desta linha, ao centrar o eixo da formação docente no campo da ação, enfatizando de forma quase exclusiva, os chamados “saberes da prática”, estes documentos assumem, em consequência, uma visão empobrecida de conhecimento, condicionada à sua utilidade e aplicabilidade. De tal visão de conhecimento resulta uma

concepção também instrumental e praticista da pesquisa e da investigação no âmbito da formação docente, cujo foco deve se voltar para as situações do cotidiano escolar, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática e a resolução dos problemas que lhe são pertinentes. Ao minimizarem, assim, o lugar e o papel da teoria, desconsiderando a contribuição de diferentes tradições de conhecimento para a compreensão das mediações que envolvem o trabalho do professor, esvaziam as possibilidades de uma formação consistente, capaz de articular teoria e prática, permitindo uma compreensão crítica e transformadora tanto do ambiente escolar quanto de suas relações com o contexto social em que se realiza o trabalho docente.

À visão empobrecedora do que deveriam ser os saberes e conhecimentos necessários ao exercício do trabalho docente articula-se uma visão também limitada do que deveria ser a própria prática docente, circunscrita aos limites da realidade cotidiana de sala de aula, à ação individual do professor e ao domínio do “saber-fazer” no trato com as situações e problemas do ensino. O exercício do trabalho do professor restringe-se, assim, ao seu contexto imediato, cujo alcance não ultrapassa a natureza estritamente instrumental deste mesmo trabalho, desconsiderando as condições concretas em que se realiza, bem como sua condição de prática social. A prática educativa, dentro destes limites, passa a ter como objetivo a produção de aprendizagens úteis, cujo propósito é o da adaptação e do ajustamento do indivíduo às contingências que lhe são impostas, no interior das quais deve buscar a efetividade, a eficiência e a eficácia do trabalho docente.

Igualmente, ao subordinarem o conhecimento teórico às necessidades oriundas da prática, condicionando sua validade à sua utilidade e aplicação imediata no âmbito da ação do professor, longe de superar a separação entre teoria e prática nos moldes da racionalidade técnica e instrumental, reitera esta mesma separação, ao atribuir *status* hierárquicos distintos para a teoria e para a prática, conferindo primazia e superioridade a esta última. Por fim, ao definirem o papel do professor, tanto no que concerne à sua prática como na reflexão sobre a mesma, em termos do “saber fazer” e do “como fazer”, encarceram o trabalho docente ao seu aspecto meramente prático, instrumental, técnico. Reduzem, assim, o exercício da atividade profissional do professor aos limites de sua dimensão técnico-instrumental, circunscrita ao desenvolvimento de competências determinadas para a resolução de problemas da prática cotidiana, sonhando-lhe o espaço para o exercício da autonomia, da crítica e da criatividade necessárias aos

propósitos transformadores de que deve se revestir o trabalho docente em relação aos sujeitos do processo educativo e à realidade social na qual estão inseridos.

As concepções que fundamentam o modelo de formação docente veiculado nos documentos oficiais se articulam às iniciativas que buscam flexibilizar, simplificar e aligeirar os processos de formação, a exemplo da diminuição de seu tempo de duração, da ampliação do espaço reservado à prática na definição de sua carga horária ou do deslocamento desta formação das universidades para os *Institutos Superiores da Educação* e para os *Cursos Normais Superiores*. Iniciativas que, como assinalamos no primeiro capítulo deste trabalho, se sustentam numa lógica que, de acordo com Shiroma (2003, p. 65), preconiza “uma formação de professores mais prática, menos teórica (objetivando) formar professores mais competentes para fornecer de forma eficiente os conhecimentos úteis para o ‘mundo real’”. Ao buscar imprimir um caráter prático à formação docente, tais iniciativas evidenciam, do nosso ponto de vista, os vínculos das políticas oficiais na área da formação docente com o ideário reformista dominante subordinado a uma lógica economicista. Atendem, desta forma, às recomendações dos organismos internacionais que orientam os processos de reforma, em sintonia com os interesses imperativos do mercado e dos processos produtivos no contexto da economia globalizada. Interesses que, em nome de valores como eficiência, eficácia e qualidade esvaziam os processos educativos do seu sentido enquanto campo de reflexão sobre a formação humana, orientada para uma perspectiva de emancipação social, onde se articulam as dimensões do saber, do saber-fazer e da reflexão em torno dos seus objetivos enquanto prática social.

Nesta direção, a incorporação do modelo da *racionalidade prática*, como fundamento das políticas de formação de professores, no âmbito da reforma educacional brasileira, reconfigura as bases da *racionalidade técnica e instrumental* no campo da formação docente. Dentro desta perspectiva, pelos limites e compromissos evidenciados, longe de representar um efetivo compromisso com a melhoria e aperfeiçoamento das condições de formação e de exercício do trabalho docente, apresenta-se mais como resposta a compromissos internacionais assumidos pelo país e ditados pela agenda de interesses da economia globalizada. Em nome destes interesses, apontam na direção da precarização e da flexibilização do trabalho docente, nos termos da lógica racionalizadora que preside a reforma educacional, em detrimento da reconstrução da dignidade e da valorização do trabalho docente e da promoção efetiva

da autonomia e do desenvolvimento profissional do professor. Deste modo, ao contrário da compreensão do trabalho docente como elemento de articulação de uma compreensão crítica das transformações em andamento na sociedade contemporânea, promove a sua redução à condição de instrumento a serviço dos interesses produtivistas do mercado que orientam a política educacional, num contexto de colonização do espaço educativo pelos imperativos do *mundo do sistema*. Assim, dentro do contexto mais amplo das reformas educacionais em processo, as políticas para a formação de professores se instrumentalizam para a concretização das finalidades estratégicas do capitalismo, em sua face globalizada e neoliberal. Constituem, desta forma, expressão de processos de racionalização social orientados pela racionalidade instrumental que se impõe e coloniza o *mundo da vida*, a partir dos imperativos do mercado e do poder colocado a seu serviço, no contexto da globalização neoliberal.

## Capítulo V

### CONCLUSÕES:

#### **PARA ALÉM DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E DA RACIONALIDADE PRÁTICA: POR UMA RACIONALIDADE CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Ao fim do capítulo anterior, procuramos demonstrar que a incorporação do modelo da *racionalidade prática*, na fundamentação das políticas de formação de professores, no contexto da reforma educacional brasileira, não obstante apresentar-se como alternativa aos modelos tradicionais de formação, termina por reconfigurar as bases da *racionalidade técnica e instrumental* tradicionalmente predominante no campo da formação docente. Isto porque, entre outras razões, ao buscar imprimir um caráter prático à formação docente, em nome da valorização da experiência e da reflexão acerca da mesma, tal modelo acaba por aprisionar o trabalho docente às fronteiras de sua realidade cotidiana e imediata, reduzindo, pela ênfase nos aspectos práticos e utilitários, o exercício da atividade profissional do professor aos limites de sua dimensão técnico-instrumental. Articulado à lógica do desenvolvimento de competências e à imposição de padrões de eficiência e eficácia decorrentes, o trabalho docente, nesta perspectiva, passa a se definir pelo uso dos saberes da experiência, propiciados pela reflexão sobre a prática, e pelo desempenho competente de instrumentos e procedimentos de ensino nas situações de sala de aula.

Ao demarcar o campo da ação e da reflexão docente, bem como o conhecimento necessário às mesmas, aos estreitos limites da resolução de problemas de ordem operacional, ao encaminhamento de soluções de ordem prática às questões suscitadas no cotidiano da sala de aula, a partir do manejo de instrumentos e procedimentos de ensino, tal modelo aponta, também, para a delimitação de sua formação ao domínio dos chamados “saberes da prática”, em detrimento do conhecimento científico e teórico. Assim, ficam colocados em segundo plano, no processo de formação do professor, a

produção, apropriação, sistematização e socialização dos conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos, indispensáveis à constituição de um pensamento crítico que possibilite ao professor a contextualização de sua prática e a compreensão do seu papel no âmbito da escola e da sociedade. A formação e o exercício do trabalho docente, assim concebidos, ainda que recorrendo ao discurso da epistemologia da prática, passa a se regular, efetivamente, por uma racionalidade técnica e instrumental, a serviço dos interesses produtivistas do mercado que se impõem a política educacional, num contexto de colonização do espaço educativo pelos imperativos do *mundo do sistema*.

Obviamente, com a explicitação dos limites das perspectivas da *racionalidade prática* e da *racionalidade técnica e instrumental*, tal como apresentadas nos documentos orientadores das políticas para a formação docente, não pretendemos, neste trabalho, negar o significado das dimensões prática e técnico-instrumental na constituição da atividade educativa e do trabalho docente. Indiscutivelmente, o exercício da atividade docente implica, necessariamente, o domínio de procedimentos, métodos e técnicas para lidar com as situações de ensino e aprendizagem no interior dos processos educativos. É nesta dimensão que reside a contribuição da *racionalidade técnica e instrumental* nos processos de formação para o exercício profissional da docência. Todavia, temos a compreensão de que a prática educativa, qualquer que seja o âmbito da sua realização, não pode ser compreendida exclusivamente em sua dimensão instrumental. Como prática socialmente construída, envolve concepções de conhecimento e projetos determinados de sociedade, implicando escolhas, valores e compromissos ético-políticos. Neste sentido, ainda que o domínio da técnica constitua dimensão fundamental da formação profissional do professor, tal formação, todavia, não pode se restringir exclusivamente a mesma, em razão da complexidade de que se reveste a tarefa educativa.

De igual modo, a reflexão sobre a prática educativa, tal como preconizada pela perspectiva da *racionalidade prática*, constitui dimensão igualmente indispensável ao exercício do trabalho docente, como condição para a sua compreensão e seu aperfeiçoamento, a partir da consideração da ação prática dos sujeitos envolvidos no processo educativo e das situações e problemas que se apresentam em sala de aula. Tal reflexão, no entanto, não pode se restringir exclusivamente aos limites da sala de aula e da ação prática do professor, voltada apenas à resolução de situações-problema do cotidiano, sem alcançar, com o isto, a compreensão os vínculos e implicações da prática

educativa com o contexto social no qual se realiza, bem como dos determinantes que sobre a mesma incidem.

Em suma, no exercício profissional da docência, o domínio da técnica na prática educativa, assim como a reflexão acerca desta mesma prática, devem estar subordinados à compreensão crítica do contexto em que se realizam e do papel social que lhes corresponde. Isto supõe a necessidade de uma formação sólida e consistente que permita ao professor a capacidade articular teoria e prática, ação e reflexão na direção de uma intervenção transformadora, tanto no âmbito da atividade educativa como na esfera da realidade social. A reflexão sobre a prática, como componente da formação e do exercício profissional da docência, embora necessária e fundamental para a compreensão das situações e problemas de ensino, não é suficiente para dar conta dos múltiplos e complexos aspectos que envolvem a prática educativa e que ultrapassam as fronteiras da sala de aula em seu contexto imediato. O exercício profissional da docência constitui um trabalho de mediação em que, mais do que um técnico ou um prático reflexivo, o professor, como nos lembra Cruz (2007, p. 197), desempenha o papel de “um tradutor e um difusor do conhecimento”. Dentro deste processo de mediação, ainda recorrendo a Cruz (*ibidem*, p. 97), revelam-se as nuances do ofício do professor no encaminhamento de sua ação no contexto de sala de aula, a partir da análise dos fundamentos sociais e culturais do currículo. O trabalho do professor envolve, pois, a interpretação e a crítica destes fundamentos, a partir das quais produz e organiza conhecimentos, identifica e escolhe técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino.

O trabalho docente, a partir deste entendimento, constitui, pois, uma atividade de cunho eminentemente intelectual e requer o domínio do conhecimento historicamente acumulado que o habilita a analisar e problematizar, para além do senso comum, a realidade social e escolar e todo um conjunto de aspectos nela implicados. Para tanto, necessita da apropriação das análises e interpretações construídas pela pesquisa e pela investigação científica acerca do universo social e educacional como fundamentos para a elaboração e reelaboração de sua prática pedagógica. Em síntese, como trabalho intelectual, o exercício da docência envolve aspectos que implicam, como assinala Dias-da-Silva (2005, p. 391-392), “o domínio do conhecimento educacional – suas teorias, pesquisas e estudos, seus autores clássicos e contemporâneos, suas análises e

interpretações, suas hipóteses e teses [...] conhecimento racionalmente construído, que permita interpretar os homens, suas sociedades e culturas, seu pensar e seu agir”.

Por outra parte, como atividade intelectual, o trabalho profissional do professor não se situa apenas no âmbito do conhecimento, mas envolve também uma dimensão ética. A condução do trabalho docente em sala de aula implica lidar com valores, interesses e concepções de homem e de mundo que estão na base dos processos de formação realizados com crianças, jovens e adultos, tendo em vista a sua preparação para a vida social, a participação cidadã e a inserção no mundo do trabalho. Isto significa que as suas escolhas em relação aos modos e formas de conduzir sua tarefa educativa não são gratuitas ou casuais. Ao contrário, as decisões do professor no que concerne à definição dos programas e conteúdos de aprendizagem, dos recursos e do material didático, dos procedimentos de ensino e da avaliação, sempre expressarão finalidades de caráter sócio-político, as quais, explícita ou implicitamente, se relacionam com projetos determinados de gestão social e política da sociedade. Noutras palavras, a prática educativa se realiza no interior de um determinado contexto social e está inserida em relações sociais historicamente constituídas, dentro das quais se articulam os processos formativos que, por sua vez, podem estar a serviço da transformação ou da conservação da ordem social estabelecida. Assim, no contexto de uma sociedade marcada pela desigualdade, pela exclusão social, por relações de opressão e exploração, sobretudo nos marcos da globalização neoliberal, a educação, como ressaltava Libâneo, “só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações” (2002, p. 66). Nesta perspectiva, se entendemos que a educação constitui uma prática social que tem por objetivo a concretização, nos sujeitos humanos, das características de sua humanização plena, a sua realização envolve, necessariamente, o compromisso ético do educador com o questionamento dessas relações e a construção de novas relações que promovam a emancipação do homem e da mulher em todas as suas dimensões. Deste modo, a reflexão a ser desenvolvida pelo professor deve estar comprometida com a participação crítica dos sujeitos nos diferentes espaços da vida pública, na perspectiva da construção de um projeto de mudança social e de transformação das relações de opressão e exploração.

Assim, o exercício da docência, em termos da prática e da reflexão a respeito da mesma, deve nutrir-se de uma teoria educativa que fundamente sua compreensão dos aspectos sociais e contextuais em que se situam as ações educativas. Neste sentido, para

ir além da crítica ao modelo da *racionalidade técnica e instrumental*, não basta tomar a prática em si mesma como objeto de reflexão. Para além dos pressupostos da *racionalidade prática*, a atitude reflexiva do professor precisa ultrapassar as fronteiras do cotidiano e do imediato, orientada por uma visão crítica e emancipatória, articulada a um projeto de mudança que busque transformar tanto o espaço escolar quanto a realidade social. Afinal, como adverte Habermas (1987<sup>c</sup>, p. 286), a função última da reflexão não é apenas a de reconhecer a suposta realidade das situações e tradição histórica, mas sim a de buscar transformá-las.

É nesta direção que compartilhamos, neste trabalho, da perspectiva da *racionalidade critico-emancipatória*, no sentido tomado de Habermas e tal como desenvolvida por autores como Carr (1996), Carr e Kemmis (1998), Giroux (1986; 1992; 1997) e Contreras (1997; 2002), entre outros. A partir desta perspectiva, procuramos evidenciar os limites e insuficiências da racionalidade subjacente às concepções veiculadas nos documentos orientadores das políticas oficiais recentes para a formação de professores, nos quais a idéia de reflexão preconizada como inerente à atividade do professor e ao seu desenvolvimento profissional, ao não ultrapassar as fronteiras da sala de aula e da prática tomada em si mesma, não avança na direção de promover mudanças fundamentais no exercício do trabalho docente. Limites e insuficiências que se traduzem na desconsideração das condições sociais e históricas em que o trabalho docente é realizado, bem como de sua natureza de prática social que deve estar comprometida com a emancipação do homem e seu pleno desenvolvimento. Limites e insuficiências que se expressam na minimização de uma sólida formação teórica que permita ao professor ir além da instrumentalidade da ação, buscando, a partir da efetiva articulação entre teoria e prática, fundamentar a sua observação, a sua análise e a sua reflexão, numa perspectiva crítica e transformadora da realidade escolar e social. Limites e insuficiências que se evidenciam, ainda, na ênfase em uma concepção reducionista da prática como componente central da formação, articulada ao enfoque do desenvolvimento de competências, e que implicam na continuidade do modelo tecnicista vigente em tempos recentes ou na sua reedição sob novas bases, reduzindo assim o exercício do trabalho docente a uma dimensão meramente pragmática e de execução, assentada numa racionalidade técnica, de caráter instrumental.

À luz da *racionalidade critico-emancipatória*, buscamos, pois, compreender este processo de subordinação das políticas atuais de formação dos profissionais da educação a uma lógica procedimental, utilitária e pragmática, assentada na *racionalidade técnica e instrumental* como vetor para a formação e atuação do professor, não obstante o questionamento aos modelos dominantes de formação e o apelo aos pressupostos da *racionalidade prática*. Neste esforço de compreensão, identificamos nos pressupostos destas políticas, a partir dos elementos evidenciados em suas concepções orientadoras, o compromisso com processos de ajustamento do indivíduo a uma ordem que subordina o ser humano aos interesses exclusivos da racionalidade econômica e aos imperativos sistêmicos do mercado, enquanto expressões da ação colonizadora do *Mundo do Sistema* no contexto da globalização neoliberal. Nesta direção, também a partir dos pressupostos da *racionalidade critico-emancipatória*, cabe a tarefa do questionamento e da crítica dos processos de formação assim concebidos, na perspectiva de resgatá-los em sua dimensão de compromisso com as transformações necessárias na escola e na sociedade para além dos imperativos do mercado. Igualmente, cabe reafirmar a compreensão do trabalho docente como articulador de processos educativos e de formação humana em diferentes âmbitos da prática social, cuja contribuição se traduz na construção de um conhecimento emancipatório, que favoreça o estabelecimento de relações solidárias e humanizadoras.

Em suma, para além da crítica aos limites e insuficiências das perspectivas da *racionalidade técnica e instrumental* e da *racionalidade prática*, entendemos que o compromisso com a perspectiva da *racionalidade critico-emancipatória* significa o esforço de articular de novas bases para a uma concepção alternativa da formação e do exercício profissional da docência. Tal esforço, mais do que o exercício da crítica social e política dos modelos de formação docente veiculados nos documentos oficiais, do ponto de vista de seus determinantes e de suas conseqüências, implica engajar-se em processos de descolonização do *mundo da vida*, subordinado aos ditames da racionalidade instrumental e técnica, buscando, para além da crítica, uma ação transformadora que circunscreva e delimite o *mundo do sistema* a seus espaços específicos, colocando, assim, a razão instrumental a serviço do *mundo da vida*. Isto supõe a construção e articulação de movimentos e instâncias coletivas e democráticas que sejam capazes de impor o controle do mundo da vida sobre os subsistemas do Estado e da economia. Movimentos e instâncias coletivas que, a partir do diálogo e da

construção de consensos, sejam capazes tanto de fundamentar a proposição de condições sociais de vida emancipadas quanto de articular possibilidades de ação transformadoras frente à hegemonia do *mundo do sistema* e da racionalidade instrumental.

No campo das políticas para a formação e para o exercício do trabalho docente, a construção destes espaços passa pela mobilização dos sujeitos envolvidos com os processos educativos, em articulação com outras instâncias e movimentos sociais, no sentido tanto do questionamento às determinações oriundas dos documentos orientadores das políticas oficiais, quanto na direção da promoção e instauração de práticas educativas transformadoras e comprometidas com a mudança social, nos termos da perspectiva da *racionalidade crítica e emancipatória*. No que concerne às instituições formadoras, em diálogo com outras organizações e movimentos sociais, cabe, para além das indicações prescritivas contidas nos documentos legais que estabelecem diretrizes normativas para os currículos dos cursos de formação docente, no limite do exercício da sua autonomia, avançar na construção de referências que, preservando o espaço das dimensões técnica e prática, ampliem a formação do professor, incorporando as dimensões culturais, sociais e políticas inerentes ao papel de intelectual crítico e transformador comprometido com as mudanças necessárias na educação pública e na realidade, tendo em vista a emancipação e o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, Max. Conceito de iluminismo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril/Nova Cultural (Coleção Os Pensadores), 2000.

\_\_\_\_\_. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001, p. 15-32.

AGUERRONDO, Inês. Os desafios da política educacional relativos às reformas da formação docente. In: **Conferência Regional Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades**. BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasil, Brasília, 10 a 12 de julho 2002.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE. In: **Revista Profissão Docente** (online), Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1-5, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol01/01/art02.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2006.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Globalização e as teologias da Libertação e do Pluralismo Religioso. In: **Horizonte**: Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 54-79, dez. 2006.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 121-137.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARRIGA, Angel Díaz; ESPINOZA, Catalina Inclán. El docente en las reformas educativas sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. In: Rodríguez, E. (Coord). La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica. **Cuadernos de**

**Educación Comparada**, no 5, Organización de Estados Iberoamericanos: Madrid, 2001.

BASTOS, Fernando. **Panorama das idéias estéticas do Ocidente**. Brasília: EDUnB, 1987.

BECK, Ulrich. **O que é globalização: equívocos do globalismo, respostas à globalização**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BERMÚDEZ, Emilia. Nuevas tecnologías y política. In: **Razón y Palabra**, N. 14, Año 4, Mayo/Julio, 1999. Disponível em: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n14/ntecpol14.html> >. Acesso em: 14 jun. 2007.

BERNSTEIN, Richard J. **Habermas y la modernidad**, Madrid: Cátedra, 1991, *Introducción*.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Una aproximación al análisis de las orientaciones políticas para la formación docente en el contexto de las políticas de ajuste. O “de cómo se aplica el principio de la ‘bomba de neutrones’ en educación”. In: **Heuresis – Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa**, v. 2, n. 3, 1999. Disponível em < <http://www2.uca.es/HURESIS> >. Acesso em: 17 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOLAÑO, César R. S. Sociedade da informação: reestruturação capitalista e esfera pública global. **Resumos do V Encontro Ibero-americano de Ciências da Comunicação**. V Encontro Ibero-americano de Ciências da Comunicação, Porto, PORTUGAL, 1998, p. 1-64.

BOLÍVAR, Antonio. El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. In: **Mimesis**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 17-42, 2004..

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 002/02**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 009/01**, de 08 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 115/99**, de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília: MEC/CNE, 1999.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília: MEC/CNE, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Fortalecimento da Escola. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Toda Criança Aprendendo**. Brasília: MEC/SEFI, 2003.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia de Orientações Metodológicas Gerais. Brasília: MEC/SEFI, 2001.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Programa de desenvolvimento profissional continuado** – Parâmetros em Ação. Brasília: MEC/SEF, 1999<sup>b</sup>.

BRITO, Daniel Chaves de; RIBEIRO, Tânia Guimarães. A modernização na era das incertezas: crise e desafios da teoria social. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 1, 2003. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2003000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2003000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 07 Jan. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição apresentada pela ANPEd nas Audiências Públicas sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica Em Curso de Nível Superior”, Promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 16, jan./abr. 2001, pp. 118-124.

CAMPOS, Roselane de Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** - desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese (Doutorado) - PPGE/CED/Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2002.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación:** hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza.** La investigación acción en la formación de profesores. Barcelona: Martínez Roca, 1998.

CASSASSUS, Juan. **Tarefas da educação.** Campinas: Autores Associados, 1999.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. In: **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005.

CASTRO, Cláudio de Moura e CARNOY, Martin (org.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: FGV, 1997.

CEPAL. **Educación para la equidad, la competitividad y la ciudadanía.** Santiago, 2000.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile: CEPAL/UNESCO, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CHEVITARESE, Leandro Pinheiro. As “Razões” da Pós-modernidade. In: **Analógos.** Anais da I SAF-PUC. Rio de Janeiro: Booklink, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **La autonomía del profesorado.** Madrid: Morata, 1997.

CORÁGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, Livia *et al.* (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, PUC-SP e Ação Educativa, 2000.

CROTTE, Ignacio Roberto Rojas. Theodor W. Adorno y la Escuela de Frankfurt. In: **Convergencia**, Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Toluca, México, año 6, n. 19, pp. 71-86, mayo-agosto 1999.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.

DAVINI, Maria Cristina. **Reflexiones acerca del futuro de la formación docente**. La formación docente: cultura, escuela y política. Buenos Aires: Troquel, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979, (Col. Os pensadores).

DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: NOVAS PRIORIDADES. Seminário Internacional. Brasília, 10-12 de julho de 2002.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n.83, p. 601-626, agosto de 2003.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid : Morata, 1990.

EVANGELISTA, João Emanuel. Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna. São Paulo, **Novos Rumos**, Ano 16, nº 34, 2001, pp. 29-40.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. IN: LIMA, Antônio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. (Org). **Políticas educacionais e qualificação docente**. Cascavel/PR, 2001, p. 13-30.

FABELO CORZO. José Ramón. Retos epistemológicos para una globalización alternativa In: **Revista Contracorriente**, nº 4, v. 4, 2001. Disponível em: <[http://www.contracorriente.cubaweb.cu/2001-nro4/04\\_10.htm](http://www.contracorriente.cubaweb.cu/2001-nro4/04_10.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2007.

FÁVERO, Osmar, HORTA, José Silvério Baía, FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n.º 83. São Paulo, nov./1992, p. 5-14.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Crise da modernidade e formação de professores. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa e MOURA, Arlete Pereira (orgs.). **Políticas educacionais e (re) significações** do currículo. Campinas: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e política educacional: para onde vamos? In: PENNA, Maura (coord.). **O dito e o feito: política educacional e a arte no ensino médio**. João Pessoa: Manufatura, 2003, p. 15-35.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001.

\_\_\_\_\_. A educação no terceiro milênio: desafios, implicações e perspectivas para o trabalho da escola. In: **Temas em Educação**, João Pessoa, n. 9, p. 135-142, 2000.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FREITAG, Bárbara. **Teoria Crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GAUTHIER, Clermont *et alli*. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GEMENTE, Antônio Celso. Um panorama da modernidade: origens, formação e perspectiva. In: **Impulso**, UNIMEP, Piracicaba, nº 29, v.13, pp. 83-96, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

\_\_\_\_\_. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teoría y resistencia en educación**. México: Siglo XXI, 1992.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

GOERGEN, Pedro L. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

GONÇALVES, Ana Maria; PERES, Selma Martines. Educação básica e continuada de professores: modelos, problemas conceituais, ações e condições histórico-político-

institucionais. In: **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC**, Ano IV - nº 06 - 1º Semestre – 2002.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

\_\_\_\_\_. **Ciencia y técnica como ideología**. Traducido por Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Tecnos, 1986.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad da la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987<sup>b</sup>.

\_\_\_\_\_. **Teoria y praxis**. Madrid: Tecnos, 1987<sup>c</sup>.

\_\_\_\_\_. **La lógica de las ciencias sociales**. Madrid: Tecnos, 1988.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1989<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989<sup>b</sup>.

\_\_\_\_\_. **Conocimiento e Interés**. Taurus Humanidades: Buenos Aires, 1990<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1990<sup>b</sup>.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. Ana M. Bernardo, José R. Meirelles Pereira, Manuel J.S. Loureiro, Maria A. E. Soares, Maria H. R. de Carvalho, Maria L. de Almeida e Sara C. Seruya. Lisboa: Dom Quixote, 1990<sup>c</sup>.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento postmetafisico**. Madrid: Taurus, 1990<sup>d</sup>.

\_\_\_\_\_. **A crise de legitimação no capitalismo tardio.** Trad. Vamireh Chacon. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994<sup>b</sup>.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança Cultural, São Paulo: Loyola, 1994.

HEGEL, Georg. **Fenomenologia do espírito.** São Paulo: Abril/Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Os Pensadores.** São Paulo: Abril/Nova Cultural, 2000 (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. **Eclipse da Razão.** São Paulo: Centauro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria Crítica.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

INGRAM, David. **Habermas e a dialética da razão.** Brasília: Ed. UnB, 1993.

JAMESON, Fredric, **Pós-modernismo:** a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **A Crise da Razão no Ocidente.** Disponível em <[http://www.sinergia-spe.net/editoraeletronica/autor/069/06900100\\_1.htm](http://www.sinergia-spe.net/editoraeletronica/autor/069/06900100_1.htm)>. Acesso em 09 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. **Nem Tudo é Relativo.** A Questão da Verdade. São Paulo: Editora Letras. & Letras, 2000.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos.** Petrópolis: Vozes, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimentos e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, V. 28, nº 2, Maio/Agosto 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2003.

KUENZER, Acácia *et alli*. **A formação dos profissionais da Educação:** proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Curitiba: Setor de Educação, 1998. (Mimeog.).

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAWN, Martin. Atrapados por el trabajo diario: La posibilidad de investigar de los profesores. En CARR, Wilfred. **Calidad de la enseñanza e investigación en la acción**. Sevilla: Ed. Díada, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.), **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.53-80.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. In: **Educativa**, Goiânia: v. 3, p. 43-70, jan./dez., 2000,.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e formação docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

MACEDO, Neuza Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. In: **Pro-Posições**. Campinas. Vol. 13, nº 1 (37), p. 92-110, 2002.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. O Homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARTINEZ, Rosa Maria Ramírez. Razón y racionalidad. Una dialéctica de la modernidad. In: **Convergencia**, Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. Toluca, México, pp. 49-89, enero-abril 2000, año 7, número 21.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº.118, mar. 2003.

MCCARTHY, Thomas. **La teoría crítica de Jürgen Habermas**. Madrid: Tecnos, 1987.

MEDEIROS, A. M. S. de. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Revista Educação e Linguagem**, Ano 8.n.11, p. 195-210, jan-jun, 2005.

MEDINA, Marco Arturo Toscano. Racionalidad técnica y racionalidad comunicativa. In: **Devenires**, Revista de Filosofía e de Filosofía de la Cultura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Filosofía “Samuel Ramos”, vol. I, n. 2, pp. 29-62, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 25, p. 47-174, Enero - Abril 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. Documento Principal. (Versão Preliminar para discussão interna). Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MERINO, Eduardo S. Vila. De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. In: **Agora digital**, año: 2004, Número: 7, La Rioja, Universidad de la Rioja, pp. 1-12, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MION, Rejane Aurora; ANGOTTI, José André Peres. Investigação-ação e a formação de professores em física: o papel da intenção na produção do conhecimento crítico. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física. Jaboticatubas, 2004 .

MORAES, Maria Célia Marcondes. Proposições acerca da produção do conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, M. C. M. (ORG.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 601-626.

\_\_\_\_\_. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 14, nº 001, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001, pp. 7-25.

MORAES, Maria Célia Marcondes de, SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. In: **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 265-281, Maio/Ago. 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MÜHL, Eldon Henrique. **Racionalidade comunicativa e educação emancipatória**. Campinas, 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp.

NESMACHNOW, Sergio. **Investigando el desarrollo del pensamiento científico en la Edad Media**. Trabajo presentado al curso "Evolución del pensamiento científico", dictado en el año 2001 por el Prof. Alción Cheroni. Montevideo: Instituto de Ingeniería Eléctrica - Facultad de Ingeniería. UdelaR - Universidad de la República, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro: São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NOGUERA, José Antonio. La teoría crítica: de Frankfurt a Habermas. Una “traducción” de la teoría de la acción comunicativa a la sociología. In: **Papers**, Revista de Sociología, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, n. 50, p. 133-153, 1996.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Ed. Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 64-109.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Desafios éticos da globalização**. São Paulo: Paulinas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Fundamentação**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 1993.

\_\_\_\_\_. Dialética e hermenêutica em Jürgen Habermas. In: HAGUETTE, Teresa M. Frota (org.) **Dialética Hoje**. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 81-115.

\_\_\_\_\_. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. A educação e os fundamentos antropológicos dos horizontes científicos. In: **Revista Síntese**, n. 38, p. 11-22, 1986.

OLIVEIRA, Renato José de. Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 2, Mai/Jun/Jul/Ago, p. 33-41, 1996.

OREALC. Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina. **Recomendações da V PROMEDLAC**. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO, 1993.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PAIVA, Vanilda P. O novo paradigma do desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. **Educação e Sociedade**, nº 45, São Paulo, agosto, p. 309-329, 1993.

PAULO NETTO, José. Razão, Ontologia e Práxis. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 44, abr. 1994.

PACHECO, Maria Cândida Monteiro. **Ratio e sapientia**. Ensaios de filosofia medieval. Porto: Civilização, 1985.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J.E.D.; ZEICHNER, K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2002. p. 11 - 42.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

\_\_\_\_\_. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PHILIPP, Rita Radl. La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. In: **Papers**, Revista de Sociología, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, n.56, p. 103-123, 1998.

POCHMANN, Márcio (Coord.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004, v. 2.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUFISCAR, 1995, p. 83-101.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REDONDO, Manuel Jiménez. Acción comunicativa y teoría de la razón. In: **Anales del Seminario de Metafísica**, nº 30 – 1996. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, pp. 61-92.

REGO, Teresa Cristina, MELLO Guiomar Namo de. Formação de Professores na América Latina e Caribe: A Busca por Inovação e Eficiência. In: **Conferência Regional Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades**. BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasil, Brasília, 10 a 12 julho de 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto; CABRAL NETO, Antônio. A política de formação docente no âmbito do Projeto Principal-Regional de Educação. In: **VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO** - Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ - Rio de Janeiro – RJ, 06 e 07 de novembro de 2006.

RODRIGUES, Marli. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. Campinas, 2005. Tese (Doutorado) – PPGE, UFPR.

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade: escritos filosóficos I**. Rio de Janeiro: Relume Dumará 1997.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Docencia y cultura escolar**. Reformas y modelo educativo. Lugar Editorial – Instituto de estudios y Acción Social: Buenos Aires. 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SALAZAR, Tania Rodríguez. El itinerario del concepto de mundo de la vida: de la fenomenología a la teoría de la acción comunicativa. In: **Comunicación y Sociedad** (DECS, Universidad de Guadalajara), núm. 27, pp. 199-214, mayo-agosto 1996.

SANTO Agostinho. "De Magistro". In: **Santo Agostinho**, São Paulo: Abril Cultural, 1973, Coleção Os Pensadores.

\_\_\_\_\_. Confissões. In: **Santo Agostinho**, São Paulo: Abril Cultural, 1973, Coleção Os Pensadores.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização: modernização econômica, social e cultural**. Porto: Afrontamento, 2001.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Sessão Especial, Gt 05- Estado e Política Educacional. Caxambu-MG, 2003.

SCHEIBE, Leda. As trabalhadoras e os trabalhadores em educação, suas práticas e sua identidade diante dos desafios da contemporaneidade. Exposição apresentada em debate realizado em 25 de outubro de 2001, no **FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PORTO ALEGRE, BRASIL, 24 A 27 DE OUTUBRO DE 2001**

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E GARANTIA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (1999 : BRASÍLIA). Relatório Final do Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação, Brasília-DF, 29 e 30 de setembro de 1999, Hotel Nacional. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

SGRÓ, Margarita. Los intereses rectores del Conocimiento según Habermas y la pedagogía freireana. In: **alternativas**, 2001, año XII, nº 14.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane de Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. 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 Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? . **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

\_\_\_\_\_. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (ORG.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: Maria Célia Marcondes de Moraes. (Org). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, 2003, p. 81-98.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Eliana Nunes da. A pedagogia das competências no ideário da formação de professores. In: **Intellectus** – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005.

SILVA, Francisco da Cunha. Racionalidade e modernidade no ocidente: razão, mística e transcendência. In: **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, n. 64, pp. 1-30, Dezembro, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores à distância: implicações políticas e teóricas. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, p. 78-94, Set /Out /Nov /Dez 2003.

SMYTH, John. Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. In: **Revista de Educación**, n. 294, p. 275-300, 1991.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. Acerca da centralidade ontológica do trabalho no processo de produção e reprodução social dos conhecimentos. In: **Anais V Colóquio Internacional Marx e Engels**, Centro de Estudos Marxistas (Cemarx) da Unicamp, Novembro de 2007. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Hormindo\\_Souza.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Hormindo_Souza.pdf)>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1987.

SUDBRAK, Edite Maria. Mapas da formação docente pós-LDBEN: regulação ou emancipação. In: **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 29 - nº 02, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a13.htm>> Acesso em: 18 mai. 2006.

TARDIF, Maurice *et alli* . Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.215-33. 1991.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TEDESCO, Juan Carlos; TENTI FANFANI, Emílio. Nuevos tiempos y nuevos docentes. In: **Conferência Regional Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades**. BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasil, Brasília, 10 a 12 de julho 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de , WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC-SP e Ação Educativa, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formación docente: clave de la reforma educativa**. Santiago: UNESCO/OREALC, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.

UNESCO/OREALC. PROMEDLAC V. Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el periodo 1993-1996. **Boletín del proyecto Principal de**

**Educación en América Latina y el Caribe.** N° 31, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, Agosto de 1993: pag 30-40.

VATTIMO, Gianni: **O Fim da Modernidade:** niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Lisboa. Editorial Presença. 1987.

VITE PEREZ, Miguel Ángel. Estado, globalización y exclusión social. In: **Política y cultura.** México, no. 25, 2006, pp. 9-26. Disponível em: <[http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018877422006000100002&lng=es&nrm=iso](http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018877422006000100002&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 03 set. 2007.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Globalização, religiões, justiça social: metamorfoses e desafios. In: SANCHEZ, Wagner Lopes (Coord.). **Cristianismo na América Latina e no Caribe.** São Paulo: Paulinas, 2003.

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Brasília: Editora da UnB, 1994.

\_\_\_\_\_. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de sociologia.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

ZEICHNER, Keneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 115-138.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.