

# OS ESPECIALISTAS E SUA FORMAÇÃO – ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA

PATRÍCIA HELENA FERREIRA ALMEIDA

*Mestrado em Educação – UNINOVE;*

*Bacharel em Ciências Sociais – USP;*

*Licenciatura em Pedagogia – Faculdades Renascença;*

*Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino – SP*

*patihelena@ig.com.br*

## Resumo

A intenção deste artigo é problematizar a questão da formação dos especialistas em educação do ponto de vista da Filosofia. Parte de uma análise da crise dos paradigmas da Modernidade, situando a relação escola-sociedade e o papel dos especialistas na história da educação brasileira. Finalmente, trata da formação continuada numa perspectiva crítico-reflexiva, buscando contribuições da Filosofia como problematizadora das questões educacionais. Conclui afirmando que a reflexão filosófica permite desvelar alguns processos até então ocultos, que podem levar tanto à perpetuação de uma lógica fragmentada quanto ao irracionalismo total. Enfatiza que o diálogo entre a Filosofia e a Educação é necessário e urgente, para que possamos repensar a formação enquanto ação transformadora.

**Palavras-chave:** Educação. Especialistas em Educação. Filosofia. Formação. Profissional Crítico-Reflexivo.

## Abstract

The intention of this article is to argue the question of formation of the specialists in education under the point of view of the Philosophy. Part of an analysis of crisis of the paradigms of Modernity, pointing out the relation School-Society and the function of the specialists in the story of the Brazilian education. Finally, it deals with the formation continued in a critical-reflexive perspective. It concludes emphasizing that the philosophical reflection allows to figure out some processes until then occult, that they can lead in such a way to the perpetuation of a broken up logic, how much to the irrationality. It emphasizes that the dialogue between Philosophy and Education is necessary and urgent, so that let us can rethink the formation while transforming action.

**Key words:** Critical and Reflective Professional. Education. Formation. Philosophy. Specialists in Education.

## Introdução

Este trabalho pretende trazer algumas contribuições do campo da Filosofia para analisar a importância dos especialistas em educação – supervisores escolares, diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais – e a necessidade de sua formação continuada.

Quando deparamos com os problemas da realidade educacional brasileira e mundial, perguntamo-nos sobre os fatores que contribuíram para tal cenário, procurando buscar os elos dessa corrente. Para isso, faz-se necessário investigar o panorama atual e suas implicações no campo educacional, investigação essa que conduzirá a inúmeras possibilidades de encontrar as ‘peças de ligação’, por sua vez levando a outras e mais outras, numa incessante busca pela reflexão.

## Da lógica da Modernidade ao ‘caos’ do pós-moderno

Ao dialogar com Morin (1998 e 2001b) e Rios (2001), percebemos que o mundo atual passa por uma crise de paradigmas, em que são questionados alguns modelos até então imbatíveis e invencíveis, entre eles o do conhecimento científico, sustentador do paradigma da Modernidade, que se caracterizou pela valorização da razão como elemento explicador e transformador do mundo e na legitimação pela Ciência Clássica apoiada nos princípios da ordem, separabilidade, redução e lógica.

O princípio da separabilidade, formulado por Descartes, traz em si a necessidade de fragmentar para conhecer, legitimando por muito tempo a importância da separação entre filosofia e ciência e entre ciência e cultura humanística: “O conhecimento científico, objetivo implicava a eliminação do indivíduo e da subjetividade” (MORIN, 1998, p. 12). A separabilidade leva à especialização tão proclamada e defendida nos meios acadêmicos, entre os quais o da educação, como analisaremos mais adiante.

A própria Ciência, em sua excelência, começou a desconstruir seus princípios norteadores, abalando-os: a ordem convive com a desordem e, dessa forma, gera a organização, sendo o universo um ‘coquetel’ de ambas. Com esse tipo de crítica, separabilidade e redução só poderiam produzir um conhecimento insuficiente e descontextualizado, no qual a lógica é questionada pelos próprios teóricos na medida em que mostram os limites da indução e da dedução.

Termina então o ‘tempo’ da razão iluminista e configura-se um novo momento de transição, chamado por muitos de ‘Pós-Modernidade’, que se traduz em uma recusa das metateorias, das grandes visões de mundo e dos conceitos universais. Nesse mundo complexo, a ciência já não é mais o reino da certeza absoluta, mas um domínio de múltiplas certezas (ou incertezas). Faz-se necessária uma “reforma do pensamento” (MORIN, 2001a), em que sejam considerados o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

É necessário levar em consideração, além das informações isoladas, o contexto do qual fazem parte. O global vai além do contexto, é o todo organizador formado pelas partes e formador delas; o todo é maior do que a soma das partes e, ao mesmo tempo, existe a presença do todo em seu interior. Todas as unidades complexas são multidimensionais, isto é, carregam dentro de si dimensões diversas: “A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade [...] Complexo significa o que foi tecido junto” (MORIN, 2001b, p. 564).

Morin entende que precisamos enfrentar alguns problemas essenciais, entre eles a disjunção e especialização fechada, a redução e a falsa racionalidade. Em um mundo superespecializado, há dificuldade de percebermos tanto o global quanto o essencial; a cultura científica e técnica compartimenta e desune os saberes. O princípio da redução restringe o complexo ao simples, limita o

conhecimento do todo ao conhecimento das partes, ocultando o imprevisto e o novo. Esse princípio na educação faz com que não enxerguemos o complexo do mundo, pois fraciona, separa, divide. A falsa racionalidade, aquela que impera na visão cartesiana e determinista e se intitula única, atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão a longo prazo. Dessa forma, apesar de todos os progressos que a ciência produziu ao longo dos séculos, mais especificamente no século XX, existe um paradoxo, como salienta Morin (2001a, p. 45):

[...] o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas.

Apesar de esse contexto de crise se apresentar como inexorável, esta aponta, segundo Rios (2001), para duas perspectivas: a de perigo e a de oportunidade. A de perigo deve ser considerada, mas não pode prevalecer sobre a de oportunidade, pois esta nos remete à crítica, à reflexão e à reorientação de nossas práticas. E é nessa perspectiva que vamos pautar nossa análise da situação dos especialistas em educação no mundo em que vivemos.

### **Escola, sociedade e os especialistas em educação**

Nesse contexto de complexidade, faz-se necessário primeiramente apontar algumas concepções que perpassam pela relação escola-sociedade e que estão presentes no cotidiano de nossas ações. Para isso, recorreremos a Cortella (2000), que situa três categorias de compreensão dessas relações:

- O otimismo ingênuo, cujo predomínio se verificou até a década de 70, atribui à educação e ao professor uma missão redentora. Essa visão dá autonomia absoluta à escola em relação à sociedade. Também atribui à educação e ao educador uma suposta neutralidade, sendo dessa forma supra-social.
- O pessimismo ingênuo, surgido nessa mesma época, acreditava que a tarefa da educação era servir ao poder, constituindo, portanto, um mero instrumento de dominação e aparelho ideológico do Estado. Ao contrário da primeira concepção, o pessimismo ingênuo sugere que a sociedade determina absolutamente a escola, não havendo nenhuma possibilidade de autonomia de ação. Para obter um melhor controle, a escola foi dotada de profissionais com hierarquia semelhante à industrial (diretores, supervisores, coordenadores, inspetores e assistentes), fragmentando e dividindo o poder e a capacidade de compreensão do todo.
- O otimismo crítico, concepção que surge a partir da década de 80, não desconsidera o valor da escola nem cai na noção de neutralidade, pois, simultaneamente, aponta a natureza contraditória das instituições sociais, indicando a possibilidade de mudanças. A educação tem, portanto, dupla função: conservadora e inovadora ao mesmo tempo; reproduz as injustiças, mas serve de instrumento para a mudança. Assim, o educador não é neutro, tem um papel político-pedagógico; sabe, porém, que tanto ele quanto a escola têm uma autonomia relativa, isto é, a relação escola-sociedade é uma via de mão dupla, em que o campo das interferências recai nos dois pólos.

Observa-se uma aproximação entre as constatações de Cortella e as análises de Morin e Rios sobre as noções de crise e possibilidade. Isso nos leva a indagar: qual a função da escola no seu contexto de inserção? Qual a origem do termo especialista? Qual o papel do especialista em educação nesse panorama? Será ele um mero reproduzidor do sistema, do qual tem uma noção fragmentada e míope? Ou percebe suas possibilidades de atuação numa perspectiva de mudança?

Segundo Brzezinski (1994), com a implantação de um novo modelo político, caracterizado pelo regime autoritário dos governos militares, houve a centralização do processo de decisão no poder executivo, organizando-se novos processos de administração, planejamento e controle nas áreas governamentais. Em razão disso, a política educacional foi estabelecida segundo os pressupostos das ideologias da ordem (corrente hegemônica civil-militar) e da tecnocracia, adaptando-se à educação os princípios de racionalidade, produtividade e eficiência. A linha de intervenção, caracterizada pela cooperação técnica com os Estados Unidos e pela repressão acirrada aos educadores e estudantes, teve como documento que encerrava seus pressupostos teóricos o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976).

A legislação educacional foi modificada, efetivando-se por meio das leis 5.540/68 e 5.692/71. A primeira, que instituiu a reforma universitária, atingiu os cursos de formação de professores, além de consolidar as faculdades de Educação. A reestruturação da universidade tem como pano de fundo a ideologia da modernidade e da racionalidade, intimamente vinculadas às ideologias da ordem e da repressão, ou seja, a reforma da universidade relaciona-se com a reforma mais ampla da sociedade brasileira. O Conselho Federal de Educação – CFE define a concepção, os

princípios, as finalidades e os conteúdos da Faculdade de Educação. Suas funções específicas são: formar professores e especialistas, desenvolver pesquisas na área, integrar as licenciaturas e disseminar pela universidade a concepção de educação. O parecer CFE 252/69 abre a possibilidade de o pedagogo ser um especialista em educação, prevendo-se diversas habilitações – administração, supervisão, inspeção e orientação educacional, além da habilitação em magistério.

Segundo Brzezinski (1994, p. 89),

O modelo tecnicista dicotomizador da formação dos profissionais da educação em professores e especialistas mantém, em sua essência, a coerência tecnicista, porque fragmentadora das tarefas dos profissionais na escola, consequência da própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas, constituídas por classes sociais, cujos interesses se excluem radicalmente.

O perigo da especialização consiste em desvinculá-la de uma formação básica, fundada em conteúdos universais necessários ao exercício da profissão. Os cursos de Pedagogia, em sua maioria, não recorrem aos conhecimentos básicos requeridos para atuação no magistério, mas fornecem uma base teórica de métodos e técnicas fragmentadoras da função de educador. A fragmentação do trabalho pedagógico, fruto dessa formação com visão compartimentalizada, vem ocasionando problemas de ordem muito mais ampla do que o mero embate, relacionados diretamente à qualidade do ensino e à credibilidade da educação e de seus profissionais.

Diante de uma situação de crise iminente, parece que os especialistas se questionam e são questionados acerca de seu papel. Embora

saibam que as escolas que apresentam ensino de melhor qualidade contam, geralmente, com uma liderança pedagógica, eles se encontram, em sua maioria, ‘perdidos’ no emaranhado de tarefas que lhes são atribuídas e contribuem para a segmentação e ocultação de sua função na escola. O imediatismo de suas ações faz com que, muitas vezes, não reflitam sobre a sua prática, e o perfil ‘solitário’ de suas funções nas unidades escolares concorram para uma postura não reflexiva. Aliado a essa constatação está o tratamento equivocado que, amiúde, lhes é dispensado pelos dirigentes dos sistemas de ensino: ou são tratados como intermediários do sistema, ou, em outros momentos, vistos com grande desconfiança por serem considerados conservadores demais (VASCONCELLOS, 2002).

Defrontamo-nos assim com um paradoxo: o especialista que foi ‘idealizado’ como uma forma de controle ideológico e social pode ter um compromisso com a superação da razão instrumental, contra a própria lógica que o criou. Esse é um dos tipos de contradição sobre os quais Cortella (op. cit.) discorre ao anunciar a visão otimista crítica das relações escola-sociedade. Concordamos também com Morin (quando analisa a relação entre as partes e o todo, ao tecer o complexo) e verificamos que o trabalho da escola vai além do trabalho do professor e da sala de aula, já que possui uma dimensão coletiva e ultrapassa a mera administração pela administração, pois se volta para a mudança.

Como quebrar então essa barreira que faz com que a maioria dos especialistas se situe no campo da razão instrumental? De que forma esse rompimento será possível? Acreditamos ser a formação de vital importância para essa reflexão.

### **A formação e os especialistas**

Ao analisar as relações entre o trabalho do professor e o tempo para construção da docência, Ponce (1997, p. 54), com base em

Nóvoa (1992), tece comentários sobre o processo de desconsideração por que tem passado esse profissional, tendo em vista que é um trabalhador incansável, rotulado como tarefeiro, correndo sempre com e contra o tempo:

O ‘tempo’ é uma das razões de sua angústia. A vivência que ele tem, em geral, é a de um ‘tempo tarefeiro e corrido’, que não abriga a reflexão, e, pior ainda, a impede. Já se reconhece que uma das formas de controle exercida sobre os professores para impedir a construção de sua autonomia é a exigência cotidiana de muitas tarefas burocráticas e controladoras, que lhe roubam um tempo mais qualitativo de construção de si mesmo como profissional.

Percebemos que existe uma intenção deliberada de tornar os educadores em geral meros executores do sistema, e uma das formas de controlá-los é distribuir inúmeras tarefas, preenchendo totalmente seu tempo cronológico, sem deixar espaço para o tempo reflexivo.

Os especialistas também estão incluídos nesse esquema alienante, que constitui um dos meios de entrave à sua reflexão, geralmente impossibilitando uma atuação mais consciente. Some-se a isso a característica de quase isolamento dentro das unidades escolares, porque não há parceiros para troca, estabelecendo-se, muitas vezes, um ambiente conflituoso com os demais funcionários, pois, de certa forma, os especialistas representam o poder e o controle do sistema sobre a instituição.

Situar a formação nessa perspectiva faz-se necessário. É importante também que explicitemos qual é o modelo de formação que defendemos, que representa a tradução de uma concepção sobre o indivíduo, a educação e a sociedade. Recorreremos a alguns autores que analisam a questão.

Para Silva (2000), formar implica a transmissão de conhecimentos (instrução) e valores e de saber-ser (educação), ao mesmo tempo que integra dados novos, com interferência nas estruturas cognitivas já existentes. A formação de professores é uma das preocupações dos sistemas educativos, podendo ser dividida em formação inicial e continuada (ou formação permanente). Cada sistema educativo estabelece seus programas de formação de acordo com seu modo de entender a educação e sua função na sociedade.

Nóvoa (1992, p. 25) considera a importância da formação enquanto processo que ultrapassa as questões profissionais:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

O autor defende que mais importante do que formar é formar-se, que o conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. Aponta também a criação de redes coletivas de trabalho como decisivas para socialização profissional. Alargando a importância da formação docente, articula-a com os projetos da escola, com a gestão escolar em si, em uma perspectiva de mudança, transformação, dotada de intencionalidade e de opções políticas.

Analisando as concepções sobre formação ora apresentadas, concordamos com Nóvoa quando observa que, por trás da oposição proletarização versus profissionalização do professor, existem duas tendências: a tecnicizante (ligada à proletarização), que

produz o professor-executor, e a crítico-reflexiva (ligada à profissionalização), que propõe a formação do professor-profissional, investigador e autor. Pela análise do contexto brasileiro do fim do século XX, identificamos que a maioria dos profissionais da educação foi formada segundo modelos de caráter técnico e pragmático que não privilegiam a reflexão. Os especialistas, como pertencentes à categoria, também foram influenciados por esse tipo de formação, com a agravante de que ocupam posição de liderança na escola, e de que esta depende da concepção de educação que eles têm.

Dessa forma, vê-se a relevância de programas de formação que considerem o sujeito cognitivo, afetivo e social, contribuindo, assim, para analisar e repensar a importância desse profissional. Trata-se de um sujeito que é, ao mesmo tempo, uma totalidade e multidimensional. Formação que não dicotomiza teoria e prática, que não modela uma forma, e sim a proporciona. Formação que não tem o caráter de acabamento, mas a perspectiva de projeto de vida (BATISTA, 2001, p. 135).

### Considerações finais

Voltamos a dialogar com Rios (2001, p. 44) que aponta que a Filosofia se caracteriza como uma “busca amorosa de um saber inteiro.” Ao mesmo tempo que é uma atitude crítica, a Filosofia se orienta por um esforço de compreensão, numa dimensão intelectual e afetiva. A palavra reflexão insere-se no contexto da Filosofia, implicando uma análise crítica do trabalho que realizamos – essa reflexão não se dá aleatoriamente, mas é provocada por questões-limite.

Severino (2001, p. 140) articula a Filosofia à Educação quando diz:

A exigência da intencionalização no processo educacional, particularmente na relação pedagógica, torna imprescindível a presença da filosofia

na formação e atuação do educador, já que sua prática e preparação precisam ser guiadas por uma intenção significadora a ser apropriada pela atividade subjetiva do conhecimento.

O autor aproxima-se da proposta de formação do profissional reflexivo. Segundo ele, o professor reflexivo constrói o conhecimento que é importante para modificar sua ação, envolvendo a prática de sua docência. Por meio de um movimento de permanente reflexão, ele se forma acompanhando o desenrolar de sua prática.

A contribuição da filosofia à análise dos processos de formação de professores permite desvelarmos alguns processos até então ocultos que levam à perpetuação de uma lógica instrumental e fragmentada ou, em um pólo oposto, ao irracionalismo total. Um programa de formação de professores que não se paute na reflexão e na busca de transformação estará contribuindo para a continuidade dessa ‘estabilização’.

Finalizamos enfatizando que diálogo entre a Filosofia e a Educação é necessário e urgente, pois não há sentido nesta última sem a presença da primeira. Como nos diz Queiroz (2002, p. 48):

Não importa qual seja a relação pedagógica, a filosofia está sempre a provocar as perguntas básicas, imprescindíveis para a educação [...] sem esquecer que a todos incumbe a tarefa maior de produzir caminhos para uma nova realidade educacional e social. Enfim, parece certo afirmar: para educar, filosofar é preciso.

## Referências

- BATISTA, S. H. S. Formação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores – Busca e Movimento*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 1994.
- CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento – Fundamentos Epistemológicos e Políticos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. ed. 4. São Paulo: Cortez, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *A Religação dos Saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001b.
- \_\_\_\_\_. Complexidade e Liberdade. *Thot. Palas Athena*, n. 67, p. 12-19. São Paulo, 1998.
- NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PONCE, B. J. O Tempo e a Construção da Docência. In: QUEIROZ, J. J. et al. *Educação Hoje – Tensões e Polaridades*. São Paulo: Atlantis-USF, 1997.
- QUEIROZ, J. J. Para Educar, Filosofar É Preciso. *Revés do Avesso*, n. 11-12, p. 46-48. São Paulo: CEPE, nov.-dez. 2002.
- RIOS, T. A. *Compreender e Ensinar – Por uma Docência da Melhor Qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SEVERINO, A. J. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d’Água, 2001.
- SILVA, M. O. E. *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores – Um Caminho para a Integração Escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2000.
- VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

