

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REFLEXIVIDADE DIALÉTICA À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

MARKERT, Werner – UFC

wema09of@hotmail.de

GT: Formação de Professores / n. 08

Agência Financiadora: CNPq

## 1. Formação de professores – desafios e reflexões

As abordagens sobre a formação de profissionais de educação se preocupam sempre mais com questões que tratam do seu agir no mundo e da sua responsabilidade para com o futuro dos alunos. Presenciamos hoje depois de uma fase de preocupação com o processo de profissionalização docente, uma situação em que os *sistemas educacionais* nacionais não conseguem mais cumprir sua tarefa tradicional de integrar alunos de certos agrupamentos sociais nas estruturas sociais e culturais de sua sociedade, como demonstram as experiências vividas em certos subúrbios de Paris, bairros de Berlim ou New York e favelas do Rio de Janeiro ou de Manila.

Ao mesmo tempo, vivemos diante de visões quase escatológicas de uma sociedade de conhecimentos em redes informacionais planetárias na qual homens flexíveis e flexibilizados não reconhecem mais a existência de conflitos ou exclusões sociais. Neste mundo sobrevivem os ganhadores da competitividade econômico-social sempre mais aguda. Em contrapartida, a adaptação sócio-cultural dos excluídos vira tarefa de controle pelas neurociências ou de controle da mídia, os povos que nunca chegaram perto de uma autonomia político-cultural não somente se submetem voluntariamente à *indústria cultural*, eles gritam para receber sua satisfação neurotizante de tipo *Big Brother* para poder engolir repetitivamente sua regressão emocional e intelectual.

Parece que hoje vivemos tão distante do “esclarecimento”, conforme ressalta Kant sobre os povos de sua época: “Esclarecimento` significa a saída do homem de sua menoridade, da qual o culpado é ele próprio. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (Kant, 2002:115). Desde Kant, a humanidade encontra-se diante do desafio, destacado ainda por Adorno depois da segunda guerra e do fim do poder de fascismo: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 1995a:119). Sem precisar contar os inúmeros “Auschwitz” no mundo contemporâneo - das chacinhas no Rio de Janeiro, dos campos de concentração sob a “administração” dos Estados Unidos ou,

simplesmente, das torturas físicas e mentais nos pátios das escolas públicas ocidentais – temos que reconhecer que o conceito kantiano de maioria encontra-se longe da sua realização nas sociedades atuais. Assim, Adorno considera: “De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo de superfície da vida civilizada e ordenada” (**idem**, pág.122). Os homens vivem sob uma pressão social perpétua de destruir sua existência e sua subjetividade. Eles perdem, finalmente, suas qualidades humanas de solidariedade e de caridade com o outro: “as pessoas ainda não se encontram (...) preparadas para a autodeterminação. Elas não se revelaram à altura da liberdade com que foram presenteados de repente” (**idem**, pág. 123).

Diante da imensa pressão do mundo coisificado sobre a vida dos indivíduos seria idealista confiar na força isolada da educação no combate à repressão objetivante: “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (**Adorno**, 1995c:143). Adorno não interpreta o conceito kantiano do “homem emancipado” como um “ideal orientador”, mas considera que “a idéia da emancipação (...) precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (**idem**, pág. 143). Emancipação, neste sentido do *Esclarecimento*, significa sempre “conscientização” para a autodeterminação, para a superação consciente da sua minoridade: “a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo” (**ibidem**, pág. 151). Neste sentido, os homens precisam da orientação crítico-reflexiva no mundo: compreender sua relação com a técnica como chance para a humanização do mundo, identificar no mundo administrativo o potencial de uma organização democrática, superar os mecanismos da indústria cultural ao produzir sua própria estética enquanto sujeito da sua vida e formar os homens para reconhecerem e assumirem sua maioria.

Resumindo, a realidade sócio-cultural no mundo ocidental revela uma constelação na qual a volta para “Auschwitz” ainda não é exclusiva. Antes de construir grandes projetos de aprendizagem para um futuro virtual cabe aos professores a tarefa de formar os alunos e, igualmente, os adultos para assumir sua maioria político-social e cultural-pessoal. Um trabalho de Sisíphos para a educação?

Ao voltar para o tema inicial podemos constatar: nos conceitos teóricos vinculados à Teoria Crítica evidenciam-se reflexões significantes sobre o tema. Encontra-se, exemplarmente, no conceito do “programa crítico reflexivo” (**Libâneo**,

2002:76) enquanto “reflexão dialética” (**idem**, pág. 57) uma condensação de questões teóricas e práticas relevantes a partir da Teoria Crítica: o trabalho do professor é sempre vinculado com contextos políticos e socioculturais; ele é imbuído na dialética entre ação instrumental e comunicativa; ele precisa do contexto teórico de uma cultura crítica, que “propícia a autonomia” (**ibidem**, pág. 76s.).

Sem poder expor aqui a ampla literatura sobre Teoria Crítica e Educação pretendo discutir três aspectos que tematizam, no sentido de um “programa crítico reflexivo”, relações entre o mundo atual e as tarefas de formação de professores:

- a) razão comunicativa e reflexividade dialética – construindo o contexto teórico;
- b) educação para o mundo do trabalho do futuro – formar para ser dirigente;
- c) formação do profissional reflexivo-transformativo - dialética entre exterioridade e interioridade.

Nesse sentido, o texto envolve reflexões introdutórias para um projeto sobre a formação de professores-transformativos.

## **2. Razão comunicativa e reflexividade dialética – construindo o contexto teórico**

A discussão sobre a relação entre mundo objetivo e as estruturas normativas do mundo da vida aponta para uma intermediação teórica. O profissional docente do futuro tem que integrar seus saberes do ensino em um contexto pedagógico que se entende como ação social universal:

”a insegurança epistemológica que acompanha a ação e a técnica pedagógicas como condição essencial soma-se à incerteza dos fins que as orientam e aos conteúdos que devem enriquecê-la. Essas dúvidas precisam ser resolvidas por meio da racionalidade dialógica ou comunicativa de Habermas” (**Sacristán**, 1999:65).

Os saberes sociais representam a objetividade do mundo, “enquanto que a pretensão de verdade que sustentamos para os objetos nos confronta a réplica dos outros. (...) A objetividade do mundo e a intersubjetividade do entendimento se remetem reciprocamente” (**Habermas**, 2002:26). Antes de abordar o conceito crítico de *professor reflexivo-transformativo* pretendo discutir a “reflexão dialética” (**Libâneo**, 2002:57) que se refere ao “método da reflexão dialética no marxismo humanista” (**idem**, pág. 59).

Partindo de Kant e Adorno, caracterizamos a tarefa essencial dos professores nas sociedades democráticas: formar a subjetividade e a autonomia. Mas, por subjetividade não se entende a “nómada isolada” e auto-suficiente no seu mundo interior, modelo cartesiano do “professor reflexivo” individualizado.

“Esta autonomia não pode ser entendida como um espaço interior isolado das circunstâncias culturais, uma vez que nenhuma identidade pode ser concebida ou construída independentemente dos espaços públicos, nos quais sempre já estão presentes determinados conceitos como igualdade e altruísmo” (Goergen, 2001:164).

Em consequência, ética e moral não são “valores humanos” por natureza, eles se formam no processo educativo da adaptação das normas culturais e de resistência contra elas. Neste conflito, a criança desenvolve sua própria ética, estabelece a autonomia do Eu e aprende que a validade universal do seu agir segue de um processo de aprendizagem intersubjetivo. No pensamento de Habermas encontra-se uma fundamentação da *reflexividade dialética* do processo da formação do homem que tem como pressuposto incondicional a existência de um espaço público democrático:

“o recurso reflexivo àquilo que Kant havia fixado na imagem das operações constitutivas do sujeito, ou, como dizemos hoje, a reconstrução de pressupostos universais e necessários sob os quais os sujeitos capazes de falar e agir se entendem mutuamente sobre algo no mundo” (Habermas, 1989:145).

Nossas considerações sobre um conceito dialético de reflexividade têm como referência principal a definição fundamental de Marx sobre o conceito dialético de sujeito na *VI. Tese sobre Feuerbach: A essência humana não é algo abstrato, imanente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais.*

Para Habermas, essa determinação é, à primeira vista, uma crítica radical ao “individualismo metódico das ciências sociais burguesas” (Habermas, 1990:114), mas ela deixa em aberto um entendimento lúcido da *essência humana*: “Por isso, devemos definir com maior precisão o que entendemos por ‘essência humana’” (idem, pág.114s.).

Ao analisar a história do desenvolvimento da humanidade e dos indivíduos, reconhecemos, que apesar do processo de produção de bens ser importante para a formação do homem, são igualmente relevantes às formas de reprodução das condições humanas, que determinam o processo das inter-relações entre homem e natureza, prática

e conscientemente. Nestas relações, as interações e comunicações humanas simbólicas e lingüísticas, assumem um valor igual aos processos produtivos: “trabalho e linguagem são anteriores ao homem e à sociedade” (**ibidem**, pág. 118) e formam, contudo, igualmente a *essência humana*.

Habermas pretende reconstruir a reflexividade dialética na relação da construção do mundo e da formação do sujeito universais. Ele refere-se na sua análise do “processo de formação do espírito” à filosofia de Hegel, na sua fase de “Lições de Jena” (**Habermas**, 1987:11s.). Para Hegel as categorias *linguagem*, *instrumento* e *família* caracterizam “três modelos equivalentes de relações dialéticas: a representação simbólica, o processo de trabalho e a interação sobre a base da reciprocidade, que conciliam sujeito e objeto a seu modo” (**idem**, pág.12). Habermas salienta nesta construção dialética que devemos evitar uma mistura metodologicamente problemática entre a lógica das interações humanas (as *ações comunicativas*) e a lógica da racionalidade técnica (as *ações instrumentais*), sendo os últimos imanentes do trabalho, que precisa de aplicação de *instrumentos*, *de regras técnicas* no processo da formação da natureza. Todavia, os dois processos são dialeticamente constitutivos na formação da sociedade e do sujeito na perspectiva universal. Neste sentido, Habermas apresenta uma reconstrução entre materialismo histórico e sua “teoria de ação comunicativa”. Marx

“localizou os processos de aprendizagem evolutivamente relevantes (...) na dimensão do pensamento objetivante (...) – em suma, das *forças produtivas*. Emergiram nesse meio-tempo boas razões para justificar a hipótese de que, também na convicção moral, do saber prático, do agir comunicativo e da regulamentação consensual dos conflitos de ação, têm lugar processos de aprendizagem que se traduzem em formas cada vez mais maduras de integração social, em novas relações de produção, que são as únicas a tornar possível, por sua vez, o emprego de novas formas produtivas” (**Habermas**, 1990:13).

No agir comunicativo, segundo conclusão do referido autor, surgem processos de aprendizagem que traduzem estas formas de maior maturidade para as relações de produção, tornando possível que os homens conscientes e subjetivamente emancipados assumam a autonomia sobre a organização do processo produtivo.

Voltando a Marx, pode-se constatar que em toda a sua obra o homem aparece sempre como um sujeito livre, que traz em si as potencialidades de auto-desenvolvimento:

*(...) o homem é um ente-espécie não apenas no sentido de que ele faz da comunidade (sua própria, assim como as de outras coisas) seu objeto, tanto prática quanto teoricamente, mas também (...) no sentido de tratar-se a si mesmo como a espécie vivente, atual, como um ser universal e conseqüentemente livre. (...) A universalidade do homem aparece na prática, na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo orgânico (Marx, 1983: 94).*

Desta maneira, o “materialista” Marx desenvolve sua dialética viva entre objeto e sujeito, a tensão entre materialismo histórico e idealismo filosófico, referindo-se significativamente da teoria de Kant: o homem é essencialmente livre.

O homem não é um mero espelho ou fator das condições sociais. Sua vida não é independente do sistema de trabalho, mas ele dispõe de cinco sentidos a serem desenvolvidos, ele é capaz de “apreciar o mais belo espetáculo: Assim, a objetivação da essência humana, tanto teórica quanto praticamente, é necessária para ‘humanizar’ os sentidos humanos, e também para criar os ‘sentidos’ humanos correspondentes a toda riqueza do ser humano e natural” (*idem*, pág. 122). Todavia, estes sentidos reconhecem sua idealidade nas formas belas da arte e nas interações humanas naturais e, certamente, não nas formas do trabalho alienado.

Marx apresenta uma perspectiva plenamente habermasiana, quando caracteriza as relações verdadeiramente humanas entre homem e mulher: “A relação imediata, natural e necessária do ser humano como ser humano é também a relação do homem com a mulher (...) Dessa relação, pode-se estimar todo o nível da evolução do homem” (Marx, 1983: 115). Assim, Marx entende “o conjunto das relações sociais” na dialética entre a relação humana mais natural, uma interação intersubjetiva incondicionalmente livre, e no nível histórico-social da humanidade.

Ao interpretar a teoria de Marx, Habermas expressa que, na dinâmica do capitalismo, é imanente que o indivíduo parcial da sociedade de classe tradicional encontre perspectivas e possibilidades de sua emancipação junto com a crescente “liberação” de modos de vida na “sociedade civil”, possibilitando-lhe uma independência cultural relativa em relação à esfera da produção. Nestas condições sócio-culturais, os indivíduos associados encontram oportunidades para formar forças pessoais de resistência às repressões normativas tradicionais e ensaiar entendimentos e interações igualitárias. Com o crescimento de espaços vitais dos indivíduos, que não estão tão diretamente submissos às estruturas produtivas, eles podem experimentar interações solidárias e formarem suas identidades auto-conscientes, autônoma e coletivamente. É desta forma que compreendo as passagens de “O Capital” nas quais

Marx trata das potencialidades progressivas da “grande indústria” no processo de formação do “indivíduo totalmente desenvolvido”. A formação do “homem integral” precisa do progresso do capitalismo, mas o capitalismo só pode ser superado pela associação de homens auto-conscientes, capazes de interagirem e comunicarem-se livremente.

Resumimos: reflexão dialética é trabalho intelectual e prática.

“A teoria crítica não é uma simples perspectiva externa sobre os processos de transformação (...). Seu compromisso com a emancipação não se limita a mostrar as formas emancipadoras da razão ou as diferenças entre invariantes sociais e relações hipostasiadas, senão que integra o processo de transformação, ajudando aos grupos a interpretar-se nas formas de dominação a que se encontram submetidos e a vislumbrar as possibilidades que se abrem para eles. Isto quer dizer que a teoria crítica, ademais de ser uma reflexão pessoal, é uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesses de classe” (Ghedin, 2002:139).

Supostamente o “programa reflexivo” dialético que Libâneo propôs tem seu cerne teórico nestas referências: “Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos de formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas de prática docente mais imediato” (Libâneo, 2002:70). Eles têm que desenvolver, “simultaneamente”, as capacidades da “apropriação teórico-crítica das realidades” que abrangem sua profissão, melhorar suas práticas do ensino conforme esta reflexão sobre as práticas pedagógicas e situar seu agir na reflexão crítica “dos contextos sociais, políticos (e) institucionais” (**idem**).

### 3. Educação para o trabalho do futuro – formação para ser dirigente

Paulo Freire insistiu sempre na necessidade de formar o trabalhador do futuro, e vincula esta tarefa com a dimensão de ação intersubjetiva: “ensinar é uma especificidade humana” (Freire, 2001:102) no sentido político e intersubjetivo. A “competência profissional” (**idem**, pág.24) é pressuposto obrigatório da “prática educativo-crítica” (**ibidem**, pág. 24) do professor enquanto educador. Neste contexto, o professor é plenamente responsável pela formação do futuro operário: “o operário precisa inventar, a partir de próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficiência técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da

sociedade justa” (**idem**, pág. 114). Mas igualmente o professor como educador precisa da “disponibilidade para o diálogo”, que se expressa na “coerência entre o que eu faço e o que eu digo”, mesmo reconhecendo as “diferenças entre mim” e os alunos (**ibidem**, pág.152).

A atual política brasileira para a educação do futuro aponta para a formação do trabalhador qualificado e competente e do cidadão com um compromisso político. A nova “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (2003) no Brasil desenvolve duas perspectivas: a necessidade de criar e estabelecer as condições de trabalho através de uma forma humana e qualificante e formar um profissional que seja capaz de gerir e transformar a realidade econômico-social e esteja apto para agir autônoma e participativamente na organização do trabalho.

A referida “Proposta” definiu como pressuposto: “resgatar as concepções e princípios gerais que deverão nortear à educação profissional e tecnológica, baseada no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação básica e a uma escola pública de qualidade” (**MEC/SEMTEC**, 2003:6).

Nesta nova “Proposta” encontramos descrições para estas perspectivas. O “conceito de trabalho” define um “universo complexo” que caracteriza o “papel desempenhado pelos trabalhadores em criar novos campos de atuação para reinterpretá-los criticamente em função das exigências e demandas do mundo social no qual se inserem” (**idem**, pág. 26). No documento em análise esta compreensão de trabalho complexo é assim definida:

”Neste contexto, o potencial cognitivo e didático do trabalho depende de seu entorno e das situações que o circunscrevem. Assim, é aproveitada a complexidade de tarefas, a rotatividade de funções, as atividades de supervisão e coordenação. Despontam inúmeras possibilidades de novas decisões, frutos da interação e da comunicação, estimulando fortemente o exercício da reflexão e da experimentação com vistas à solução de problemas” (**ibidem**, pág. 27).

Esta perspectiva de preparar os futuros profissionais para poderem criar e gestar estruturas de trabalho social e qualificante traz novos desafios para a educação, a saber: formar o profissional qualificado e transformativo, que seja capaz de adquirir “novos conhecimentos técnicos e habilidades, atitudes e comportamentos que induzem à iniciativa, gestão de processos, capacidade de agir em situações imprevistas e de modo



cooperativo” (**idem**, pág. 48). Esta tarefa complexa exige conceitos de educação que consigam “equacionar a prática de educar e de preparar para o trabalho” (**ibidem**).

Consideramos que o novo projeto do Ministério da Educação Brasileiro, denominado “Projeto Escola de Fábrica” (2004) remete-se a esta análise, quando define a formação profissional do futuro, conforme a “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” como “um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder” (2004:02). Esta compreensão política do “Projeto Escola de Fábrica” implica a esperança de que a moderna produção capitalista seja capaz de combinar uma educação técnica de alta qualidade com o objetivo de formar o cidadão. Lembramos, que este conceito político-pedagógico está referenciado em Marx no seu conceito de “politecnia” e em Gramsci “no princípio educativo do trabalho industrial moderno” em combinação com uma “escola unitária” (**Nosella**, 1992:119). O mundo moderno, ao possuir uma ligação estreita com o trabalho industrial, substitui continuamente o tipo tradicional do intelectual como literato pelo intelectual moderno, que se envolve “ativamente na vida prática, como construtor, organizador” (**Gramsci**, 1985a:8). Sua formação integra o conhecimento técnico-científico com a “humanística histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não chega a ‘dirigente’ (especialista político)” (**idem**). Para Gramsci, o grande progresso da indústria moderna evidencia-se na potencialidade da sua distribuição plena na nova sociedade que fomenta ao mesmo tempo a intelectualidade, bem como as especializações dos profissionais. A consequência deste progresso para a escola unitária surge na ampliação da sua capacidade formativa: a educação humanística-cultural não somente evita a formação especializada dos alunos das classes populares, mas desenvolve suas capacidades intelectuais do “estudo e do aprendizado dos métodos criativos” para a escola de “inventores e descobridores” (**Gramsci**, 1985b:124).

As relações entre produção moderna e escola podem ser frutíferas contanto que a formação técnica especializada tenha por base a educação humanística e oriente-se na dimensão científico-criativa da indústria. Percebe-se que Gramsci descobriu e enfatizou as chances formativas do desenvolvimento das estruturas complexas do trabalho industrial no processo da educação do novo intelectual. Produção industrial enquanto “trabalho qualificante” favorece o desenvolvimento da criatividade e a cooperação em

conjunto e torna-se “princípio educativo”. Mas o intelectual político-intervencionista dispõe igualmente de uma educação geral-cultural.

No contexto deste pensamento supera-se a visão individualista da formação de professores na perspectiva da epistemologia do *profissional reflexivo* de Schön que precisa do confronto com a “reflexão coletiva”, do “reconhecimento pelos professores do que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios” (Pimenta, 2002:26). Com Gramsci e os teóricos críticos na sua tradição, reconhecemos que a práxis transformativa na educação “só pode se realizar em coletivos” (ibid). Neste compromisso incluímos a necessidade de que o professor reflexivo-transformativo também se envolva na formação para o trabalho produtivo para educar os trabalhadores do futuro para serem dirigentes.

#### **4. Formação do Professor reflexivo-transformativo – dialética entre exterioridade e interioridade**

O professor que age no contexto da *reflexividade dialética* desenvolve sua “faculdade de julgar” (Kant) na apropriação crítica e permanente de uma realidade complexa. Destaca-se, na primeira linha, a importância da teoria reflexiva e refletida: “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os” (Pimenta, 2000:92).

Nestes conceitos podemos identificar a relevância da dialética entre trabalho (mundo objetivo) e comunicação (mundo de vida). O profissional docente do futuro tem que integrar seus conhecimentos técnico-metodológicos do ensino em um contexto pedagógico que

“ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais. Para isso, é preciso perguntarmos: quais são as condições prévias e meios – por exemplo, estruturas de organização e gestão, ações de assistência pedagógica ao professor, espaços de reflexão etc. – para que um professor se torne crítico reflexivo de sua atividade? Ou seja, o desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas implica um tratamento de conjunto da vida escolar, articulando eficazmente estruturas de gestão e organização com ações de formação continuada, projeto pedagógico-curricular, currículo, avaliação, associando, na formação continuada, práticas formativas e situações reais e trabalho, constituindo a cultura organizacional” (Libâneo, 2002:77).

A escola, nesta compreensão, é vista como “esfera pública democrática” (Giroux, 1997:29) e amplia o conceito do “trabalho pedagógico”, necessariamente, com a perspectiva política. Os “educadores e pesquisadores educacionais ... desempenham uma função social e política particular” (idem, pág. 29), fazem parte consciente e ativa do “discurso democrático” dentro e fora das “escolas” que não são somente instituições de instrução, mas, na primeira linha, “locais econômicas, culturais e sociais” (ibidem, pág.162). Neste contexto, os professores não agem de uma maneira “neutra”, eles “estruturam a natureza do discurso”, agem e interagem em contextos conflituosos e intervêm incessantemente em situações socialmente produzidas. Estes “saberes sociais” são inseparáveis dos “saberes docentes” (Tardiff, 2002) e conferem à docência uma dimensão sócio-histórica. O “trabalho pedagógico” não se concentra somente na execução da docência, mas incorpora o “trabalho intelectual”.

No entendimento de Giroux a “categoria de intelectual é útil de diversas maneiras” (Giroux, 1997:161s.):

1. os professores agem como “profissionais reflexivos” ao integrar a teoria e a prática;
2. no processo da conceitualização e do planejamento pedagógicos eles assumem o papel do crítico teórico “das ideologias tecnocráticas e instrumentais”;
3. um intelectual crítico-reflexivo entende o trabalho pedagógico na “maneira de unir a finalidade da educação dos professores, escolarização pública e treinamento profissional” ao interesse de desenvolver uma “sociedade democrática”;
4. os professores contextualizam seu trabalho nas suas “funções sociais concretas” enquanto intelectuais que trabalham para *a inclusão social*.

Os professores que intervêm em “espaços públicos democráticos” se tornam na sua auto-compreensão e em seu papel público em “intelectuais transformadores” (Giroux, 1997:163) enquanto profissionais de educação críticos, reflexivos e comunicativos.

Boufleuer, colocando tais reflexões no contexto da teoria de Habermas, admite que precisa-se compreender o “caráter político de uma instituição escolar” (Boufleuer, 1997:91) e assumir “uma coordenação comunicativa das ações” (idem) escolares e administrativas: “as pessoas que compõem a parte viva e dinâmica de uma escola podem mudar suas concepções, seus objetivos e suas práticas, conseqüentemente, instaurar um novo consenso coletivo” (ibidem, pág. 99). No crescente processo democrático, na negociação entre interesses e valores diferentes na esfera pública surge a grande chance de desenvolver um “projeto político-pedagógico” que se baseia em um

“acordo comunicativamente produzido” (**idem**, pág. 98). Habermas identifica para este modelo o processo de construção participativa de um programa do currículo escolar:

“Para esse fim, exige-se aquela comunicação criadora de normas e valores, que se inicia agora entre pais, professores e estudantes, e que põe em movimento, por exemplo, `iniciativas cívicas`. As estruturas comunicativas de um discurso prático geral são aqui realizadas por si mesmas, já que o processo de reprodução de tradição sai de seu médium natural e um novo consenso sobre os valores não pode ser alcançado sem que a vontade se forme sobre uma ampla base e passando pelo filtro dos argumentos” (**Habermas**, 1990b:102).

Em termos de Habermas, o modelo de comunicação livre entre pares assume sua concretização política no espaço público enquanto “esfera pública” na qual “tudo se torna visível para todos. Na conversação dos cidadãos entre si é que as coisas se verbalizam e se configuram; (...). As virtudes, cujo catálogo Aristóteles codifica, mantêm apenas na esfera pública: lá é que elas encontram o seu reconhecimento” (**Habermas**, 1984:16). Para os cidadãos gregos ela se destaca como “reino de liberdade e continuidade” (**idem**). E é este conceito kantiano de esclarecimento: “o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento” (**Kant**, 2002:117). A comunicação verdadeiramente livre é o entendimento mútuo entre pares em uma esfera pública democrática. Assim podemos compreender a proposta habermasiana para o trabalho pedagógico na escola como instituição cujos atores são professores *reflexivo-transformativos*.

Na análise da prática pedagógica na sala de aula, porém, não encontramos tais condições para o entendimento mútuo entre professores e alunos: o professor tem que assumir o papel de ensinar, examinar e selecionar os alunos no sistema educacional político-burocrático, estabelecendo uma relação de dependência pessoal na sala de aula que nega uma comunicação igualitária mútua entre atores livres. Conseqüentemente, a teoria crítica aponta não somente para a reflexão sobre a relação dialética do educador com o mundo exterior, não deveríamos esquecer sua relação com seu próprio mundo interior, na auto-reflexão sobre os “tabus” (**Adorno**, 1995b) que conduzem, inconscientemente, seu agir pedagógico. Sobreira (1998) chama a atenção para a questão se a orientação cognitivista da reflexividade dialética, que não inclui a disposição psíquica dos professores para a execução da sua profissão e nem analisa as relações psicológicas entre professores e alunos, corre o risco de reproduzir um agir instrumental. A “crença” na pedagogia científica de atividades cognitivas pode

supervalorizar um domínio do professor na “sua” aula, onde a existência de sentimentos afetivos é negada. “A ambigüidade de sentimentos de alunos não é aceita pelo professor como seu problema. No seu ponto de vista, isso é algo que não lhe diz respeito, pois seu campo de atuação restringe-se à dimensão racional e questões objetivas“ (Zuin, 2003:422). Inconscientemente reproduzem-se na escola os conflitos psíquicos familiares, o(a) professor(a) assume o papel do “pai (ou mãe) ideal”, pois seu trabalho, enquanto “relação afetiva imediata”, exige na sua práxis a separação “trabalho objetivo e (...) plano afetivo pessoal”. A criança, retirada da proteção emocional da família, sofre na escola “pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social” (Adorno, 1995b:112). Para os alunos torna-se impossível a superação deste complexo, eles não têm outra chance do que se identificar e submeter-se aos professores que, finalmente, regridem para o papel de “produtores massificados da compulção ao conformismo, contra a qual se dirige o Ego-Ideal das crianças ainda não comprometidas” (Adorno, 1992:67). Na sua práxis pedagógica eles têm que reprimir seus impulsos afetivos. A situação fica pior ainda, caso os professores articulem cognitivamente um discurso crítico-reflexivo, mas reproduzam no seu agir prático um tipo de violência simbólica pedagógica. Desta maneira, a dimensão psíquico-afetiva da relação professor-aluno se contradiz das intenções político-pedagógicas do profissional reflexivo-transformativo.

”Sem a elaboração (no sentido da *elaboração do passado*, Adorno 1995 - anotação do autor) dos processos inconscientes determinantes do ser professor”, (Sobreira, 1998:213), o confronto necessário entre as realidades externa e interna no processo de formação continua sendo reprimido. Para ser um fator significativo no processo da desbarbarização do mundo, o trabalho dos professores deve superar seu isolamento na sala de aula, a restrição no mundo da escola, mas ao mesmo tempo se dedicar à reflexão do mundo interior das relações imediatas com os alunos.

Formar a autonomia para a ação e a reflexão, o trabalho e a comunicação, o mundo exterior e interior, assim compreendemos a “reflexividade dialética” que se refere à trindade Kant, Marx e Habermas.

## 6. Conclusão

A reflexão dialética sobre a formação de professores implica conseqüências significativas para a educação. A escola tradicional, com sua centralização na sala de aula, precisa de um vínculo com o mundo do trabalho e com a práxis sócio-cultural.

O processo de educação terá que se orientar mais na organização de projetos, que se formam por temas práticos e não mais somente por disciplinas. As novas tecnologias criam novos espaços do conhecimento. Abrem-se as atividades docentes e discentes para a vida fora da escola, possibilitando cooperações com empresas, lojas, instituições públicas e comunidades políticas e culturais. O professor, em conseqüência, amplia e enriquece sua função como profissional que coopera com instituições, estuda e avalia os impactos das mudanças tecnológicas no mundo fora da escola, dialoga com representantes de outras profissões, torna-se pesquisador do seu próprio trabalho e fortalece a auto-atividade e autonomia dos alunos. Estas relações permitem um diálogo permanente entre diferentes conhecimentos e saberes, favorecem a interdisciplinaridade e compreensão crítica e integral da realidade complexa.

Desta maneira, as categorias básicas indicam o desenvolvimento das potencialidades subjetivas como: conhecimento técnico, compreensão integral, reflexão crítica, interação comunicativa e participação cooperativa nos planejamentos, decisões e ações profissionais, organizacionais e sociais. Os professores agem como profissionais de educação reflexivos-transformativos e formam os alunos para serem *dirigentes* no mundo do trabalho futuro.

Os desafios do “imperativo categórico” de Adorno, evitar que Auschwitz não se repita, significa definitivamente que os educadores devem se envolver praticamente nos conflitos dos jovens excluídos social e culturalmente. Precisamos de atividades político-pedagógicas que somente podem ser desenvolvidas e executadas através de um trabalho conjunto de profissionais de áreas diversas. Poder dedicar-se a estas questões deveria ser a tarefa primária para a formação do professor enquanto profissional de educação reflexivo-transformativo.

## BIBLIOGRAFIA

**ADORNO**, T.W. Tabus a respeito de professor, In: **ADORNO**, T.W. *Quadro textos clássicos*, São Carlos:UFSCar, 1992

**ADORNO**, T.W. Educação após Auschwitz, In: **ADORNO**, T.W. *Educação e Emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

- ADORNO**, T.W. Tabus acerca do magistério, In: **ADORNO**, T.W. *Educação e Emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 1995b.
- ADORNO**, T.W. Educação – para que? In: **ADORNO**, T.W. *Educação e Emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 1995 c.
- BOUFLEUER**, J.P. *Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí:UNIJUI, 1997.
- FREIRE**, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GHEDIN**, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica, in: **GIROUX**, H.A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre:Artmed, 1997.
- GOERGEN**, P. Educação moral: Adestramento ou reflexão comunicativa? In: *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, no. 76, 2001.
- GRAMSCI**, A. A Formação dos Intelectuais. In: *Os Intelectuais e a organização da escola*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985a.
- \_\_\_\_\_. A Organização da Escola e da Cultura. In: *Os Intelectuais e a organização da escola*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985b.
- HABERMAS**, J. *Mudança estrutural da esfera pública*, Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 1984.
- HABERMAS**, J. Trabalho e Interação. In: *Técnica e Ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- HABERMAS**, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS**, J. O materialismo histórico e o desenvolvimento de estruturas normativas. In: *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*, São Paulo:Brasiliense, 1990a.
- HABERMAS**, J. As sociedades complexas podem formar uma identidade racional de si mesmo? In: **HABERMAS**, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*, São Paulo: Brasiliene, 1990b.
- LIBÂNIO**, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: **PIMENTA**, G. S./**GHEDIN**, E. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo:Cortez, 2002.
- KANT**, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”, In: *Fundamentos de metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo:Martin Claret, 2002.
- MARX**, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: **FROMM**, E. (Org.). *Conceito Marxista do Homem*, Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- MEC/SEMTEC**. *Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional Tecnológica*, Brasília 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. *Projeto Escola de Fábrica*. Brasília, 2004.
- NOSELLA**, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas,1992.
- NOSELLA**, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois, In: *Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 90, Campinas, 2005.
- PIMENTA**, S.G. A pesquisa em didática – 1996 a 1999. In: **CANDAUI**, V.M. (org.), *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro:DP&A, 2000

**PIMENTA, S.G.** Professor reflexivo: construindo uma crítica, In: **PIMENTA, S.G./GHEDIN, E.** (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*, São Paulo:Cortez, 2002).

**SACRISTAN, G. J.** *Poderes instáveis em educação*, PortoAlegre:Artes Médicas, 1999.

**SCHÖN, D.** *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre:Artmed, 2000.

**SOBREIRA, H.** Perspectivas na formação do professor, In: **ZUIN, A e PUCCI, B.** (Org.) *A Educação danificada*, Petrópolis:Vozes, 1998.

**TARDIF, M.** *Saberes docentes e formação de professores*. São Paulo: Vozes, 2002.

**ZUIN, A.** Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. In: *Educação & Sociedade*, São Paulo:Cortez, Campinas:CEDES, 2003.