

RELATO DE EXPERIÊNCIA

SOBRE A DISCIPLINA *TEORIAS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES* DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Susana Jimenez¹

O texto cumpre o propósito de registrar alguns dados fundamentais relativos à história da disciplina Teorias da Educação e Formação de Professores, desenrolada entre 2008 até nossos dias, a qual representou, diga-se de passagem, uma das mais significativas e desafiadoras experiências da minha vida acadêmica.

No ano de 2008, por indicação da Professora Sofia Lerche Vieira, então Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), ministrei, pela primeira vez, a disciplina Teorias da Educação e Formação de Professores. Para realizar, a meu lado, essa importante tarefa, convidei a Professora Betânia Moraes. Nos anos que se seguiram, as professoras Ruth Maria de Paula Gonçalves e Maria das Dores Mendes Segundo foram incorporadas à disciplina, a qual contou, ainda, no primeiro semestre de 2014, com o apoio do Professor Derivaldo Santos.

Mesmo após minha aposentadoria, ocorrida em 2013, sigo acompanhando os eventos relativos à disciplina, através dos colegas da Linha Marxismo e Formação do Educador, que vêm dando continuidade ao seu desenvolvimento e que, ocasionalmente, convidam-me à sala de aulas, para discutir algum ponto do Programa, mormente, a relação entre trabalho e educação à luz da ontologia de

¹ PhD em Educação. Professora aposentada da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: susana_jimenez@uol.com.br

Lukács. De todo modo, devo esclarecer que as notas aqui apresentadas tomam por base, com alguma predominância, minha própria experiência à frente da disciplina, como professora permanente do PPGE. Diante dessa contigência, nesta exposição, a pessoa do verbo passeia, em certa medida, entre a primeira do singular e a primeira do plural, enquanto os tempos verbais podem saltar do presente ou do presente contínuo para o passado e vice-versa.

Certamente, não deixa de ser do meu conhecimento que, para além de mudanças de maior ou menor realce, a disciplina guarda, até hoje, os princípios, objetivos e conteúdos fundamentais que estabelecemos ao assumir sua condução.

Conforme define sua ementa, a disciplina compreende a educação como um complexo mediado pelo trabalho e, nesta perspectiva, aponta os marcos fundamentais do pensamento educacional historicamente produzido, com vistas à compreensão crítica e contextualizada dos paradigmas hoje dominantes no campo da formação do professor.

Em outras palavras, sob nossa responsabilidade, a disciplina se propõe, primordialmente, a tecer as bases essenciais do entendimento crítico sobre o pensamento educacional vigente, no sentido de desvelar a gênese e a função social do que está posto, teorica e praticamente em termos da formação docente.

Nessa direção, elencamos como objetivos da disciplina: refletir sobre as complexas mediações que articulam a teoria (educacional) e a prática (docente) em sua ineliminável conexão com o processo de reprodução social; discutir os pressupostos pedagógicos e sócio-filosóficos que distinguem ou interconectam as principais teorias da educação produzidas no curso da história; e, oferecer elementos de compreensão dos determinantes onto-históricos das teorias sócio-educacionais vigentes e suas implicações no espaço da formação docente.

Sobre esta base, vem se desenvolvendo a disciplina Teorias da Educação e Formação de Professores, de caráter obrigatório para os mestrandos do PPGE².

De um modo geral, iniciamos os trabalhos da disciplina, construindo com os alunos uma discussão preliminar acerca das teorizações educacionais e seus elementos mais importantes, seguida de um levantamento daquelas teorias que, hoje, predominantemente, informariam a formação docente.

Por vezes, tal levantamento esteve orientado por uma abrangente questão de partida, assim colocada: Quais são os termos que configuram as teorias educacionais vigentes e, por conseguinte, orientam os processos de formação do professor, no que diz respeito aos fins da educação; ao trabalho, à história, ao conhecimento; à relação entre escola e sociedade, teoria e prática, ensino e aprendizagem, indivíduo e gênero humano?

Os resultados dessa discussão inicial têm sido, por certo, muito variados, de uma turma à outra, porém, invariavelmente, bastante ricos. Como indicam meus registros de algumas dessas discussões, via de regra, por sobre as polêmicas e desacordos que se explicitavam na sala de aulas, o ensino por competências, o pragmatismo ou o neo-pragmatismo, o processo de mercantilização da formação docente e os mecanismos de manipulação ideológica produzidos pela escola, entre outros agravos imputados ao processo educacional, tornavam-se alvo da crítica dos alunos. Também via de regra, expressava-se um significativo apreço à importância do conhecimento historicamente construído, do qual, conforme se reconhecia, os processos de formação do professor encontrar-se-iam crescentemente esvaziados. Infalivelmente, o debate ganhava força manifesta ao abordar-se o problema relativo ao papel da educação (e do professor) no processo de transformação social. Ao final das contas, chegava-se à conclusão de que todas as teorias da educação e da formação do professor trariam em seu bojo uma determinada visão

² É oportuno informar que a disciplina recebe, continuamente, alunos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, com matrícula regular ou na condição de ouvintes.

acerca dos diferentes pontos elencados naquela questão de partida. Refutava-se, assim, majoritariamente, a neutralidade ideológica como componente de qualquer corrente de pensamento.

Ainda no decorrer da primeira, em alguns casos, das primeiras aulas, apresentávamos, em seus traços essenciais, a perspectiva teórica que informa nosso tratamento acerca do fenômeno educacional e da formação do professor, informando, de pronto, aos alunos, sobre nossa adesão ao marxismo como aquela teoria que, a nosso juízo, melhor permitiria a aproximação aos complexos determinantes do movimento do real. Ademais, expressávamos nossa rejeição a qualquer versão do marxismo na linha do determinismo economicista, o qual desemboca inevitavelmente numa história sem sujeito, reafirmando, em contrapartida, a natureza ontológica do marxismo explorada por Lukács, que nos permite entender que Marx, em última instância, teria edificado uma teoria do gênero humano, o que, por seu turno, implicaria no tratamento das complexas e contraditórias relações entre individualidade e genericidade, estabelecidas a partir do trabalho como categoria que funda o ser social. Já nesses momentos iniciais, tentávamos esclarecer que, sob esse prisma, havemos de negar qualquer hipótese de determinação absoluta das forças sistêmicas sobre os indivíduos, os quais, a partir do chamado salto ontológico para a esfera do ser social, gozam, necessariamente, da capacidade de realizar escolhas entre alternativas, postas/mediadas pela totalidade histórico-social, como explicita Lukács, a partir de Marx. Mais adiante, no curso da disciplina, traçaríamos, sobre essa mesma base, o lugar da educação no processo de reprodução social, particularizando referido lugar na quadra histórica regida pelo metabolismo do capital. À luz das relações de dependência ontológica e autonomia relativa travada com o trabalho, logo, sem enterrá-la no terreno do cego reprodutivismo, tentamos afastar do complexo, educacional um caráter salvacionista dos males sociais, ou auferir à educação, o papel de motor principal da transformação revolucionária da sociedade.

Discutíamos, também, amplamente, como diferentes autores têm classificado as correntes de pensamento produzidas sobre a educação no decorrer da história, anunciando que conjugariamos, na disciplina, as categorizações de dois importantes autores do campo do marxismo, a saber, o filósofo polonês Bogdán Suchodolski e o educador brasileiro Dermeval Saviani, contando, ademais com o aporte do filósofo italiano Mário Manacorda.

A exposição acerca das teorias da educação, tomando por base o suporte histórico e filosófico prestado pelos autores supracitados, era/é declinada, em média, no espaço de duas a três aulas, tempo, certamente sumarríssimo para o desenvolvimento de um conteúdo tão problemático, importante e complexo³. De toda maneira, pontuações críticas acerca das rupturas, entrecruzamentos, querelas e superações produzidas na história do pensamento educacional atravessam o curso de toda a disciplina.

Asseverávamos, então, que, para além do marxismo, mas, sem perder o vínculo com seus pressupostos fundamentais, abordaríamos uma seleção de teóricos suficientemente ilustrativa do pensamento educacional historicamente produzido, entrementes, reafirmando, a cada aula, a importância do conhecimento mais profundo da história e da filosofia para a realização de uma prática docente cotidiana consistente com as mais elevadas possibilidades do desenvolvimento humano⁴. Esse elenco de pensadores tem sofrido alterações de não pouca importância, fruto, por vezes, de sugestões ou reivindicações dos alunos. Em uma de suas edições, por exemplo, foram contemplados os educadores soviéticos, Pistrak e Makarenko. De outra feita, foi solicitado que se fizesse presente no Programa, a teoria montessoriana. É oportuno observar, nesse particular, que a proposta da disciplina sofreu um avanço digno de nota, a partir de 2010, quando,

³ Na verdade, algumas turmas de alunos chegaram a defender que a carga horária reservada ao cumprimento da disciplina se estendesse das 45 horas protocolares, referentes a 3 créditos, para um total de 60 horas, correspondente a 4 créditos.

⁴ Como nos ensina Lukács, em seus *Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social* (2010, p. 37), “é preciso partir da imediaticidade da vida cotidiana e ao mesmo tempo ir além dela, para poder apreender o ser como autêntico em-si.”

por sugestão de um grupo muito especial de alunos, passou a conceder um lugar mais destacado aos pensadores históricos da educação brasileira.

Antes, então, de darmos curso a esse resgate histórico da disciplina, faz-se mister apresentarmos seu Programa, nos termos em que este vem se configurando de um modo geral, nessa última década.

I Unidade: Marcos fundamentais da história do pensamento educacional. Revisitando Suchodolski: pedagogias da essência e pedagogias da existência - rupturas, entrecruzamentos e reedições. De Suchodolski a Saviani, pela mediação de Manacorda, na configuração das teorias educacionais.

II Unidade: Pedagogias da essência e da existência através da história (Destques)

2.1 Comenius (1592-1670) e a reforma da escola: ensinando tudo a todos para reformar a condição humana.

2.2. Rousseau (1712-1778), o iluminismo e a contestação humanista.

2.3. John Dewey (1859-1952), o pragmatismo e a educação para a vida (democrática).

2.4. Jean Piaget (1896-1980), o construtivismo e suas influências na transmutação do conhecimento em *saber*.

2.5. Lourenço Filho (1897-1970), Fernando de Azevedo (1894-1967), Anísio Teixeira (1900 -1971) e a escola nova brasileira.

2.6. Paulo Freire (1921-1997) e a educação dialógica: da libertação do oprimido à cidadania planetária.

2.7. Saviani (1944 -) e as possibilidades revolucionárias da pedagogia histórico-crítica.

III Unidade: As teorias educacionais e os fundamentos marxistas da educação emancipadora

3.1. Introdução às formulações marxianas acerca da educação.

3.2. O trabalho como complexo fundante do ser social e a contribuição de Lukács (1885- 1971) para o entendimento da relação trabalho-educação.

3.3. A psicologia histórico-cultural e a educação: por uma leitura marxista de Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977).

3.4. Introdução ao pensamento educacional de Gramsci (1891 - 1937).

IV Unidade: O pensamento educacional contemporâneo, sob a referência da crise estrutural do capital.

4.1. Fundamentos da crise estrutural do capital, segundo Mészáros e seus desdobramentos sobre a educação.

4.2. A formação do professor sob o primado do neo-pragmatismo e do pós-modernismo.

Não podemos deixar de assinalar como um ponto alto do desenvolvimento da disciplina, os seminários realizados pelos alunos. Após duas ou três edições, consolidou-se na prática, a ideia de colocar-se a segunda unidade do Programa sob a responsabilidade dos alunos, que, em pequenos grupos, exploram o pensamento de um determinado teórico, apresentando os resultados de seus estudos na forma de seminários.

Para a realização dessa tarefa, os alunos são instruídos a traçar uma contextualização histórica da vida e obra do autor selecionado; e, sobremaneira, rastrear as categorias teóricas fundamentais que informam seu pensamento filosófico-educacional, especificando a compreensão do autor acerca de diferentes dimensões que atravessam o mundo dos homens e o processo de formação humana, tais como: a essência humana; o conhecimento; a relação indivíduo-sociedade; a relação teoria-prática; a relação objetividade-subjetividade; os fins sociais da educação; e o lugar do professor no processo educativo.

Vale notar que as indicações bibliográficas oferecidas pelas professoras vêm sendo, corriqueiramente, enriquecidas pelos levantamentos efetivados pelos próprios alunos. Além do mais, não tem sido raro que grupos de alunos lancem mão de diferentes ferramentas de investigação além da revisão bibliográfica, levando para a exposição do seminário, por conseguinte, resultados de entrevistas realizadas com intérpretes selecionados de um determinado pensador, ou ilustrações de seus projetos ou feitos educacionais.

Após a apresentação de cada seminário, é de praxe reservar-se um espaço de tempo para o debate e as observações das professoras, momento este sempre muito aguardado e bem acolhido pelos autores do trabalho.

Passada a importante fase dos seminários, as professoras continuam a desenvolver as unidades restantes do Programa, o que fazem através da exposição dialogada, por vezes, apoiada em slides apresentados em *datashow*, sem que sejam dispensadas, de todo, as anotações no quadro branco.

Observamos que, de um modo geral, Lukács representa uma novidade para os alunos, (de Gramsci, por certo, já trazem alguma notícia), o que não é de se estranhar, levando-se em conta a inusitada ausência do autor da refundação ontológica do marxismo do campo da formação do professor. Entretanto, devo dizer que, não obstante essa contingência, somada, ademais, à pronunciada desqualificação do marxismo no mundo acadêmico, no curso da minha experiência com a disciplina, à parte desconfortos pontuais manifestados com maior ou menor pertinência, os alunos demonstraram o devido interesse pela leitura marxista da sociedade e da educação, portando-se, na sala de aula, com respeito e atenção, sem qualquer constangimento que lhes impedisse de interrogar, rebater, discordar.

É justo destacar o empenho especial dispensado à compreensão do trabalho como complexo fundante do ser social e seus desdobramentos na praxis social em geral e educacional em particular. Na perspectiva de uma teoria marxista ontológica da educação, alicerçada, como assinalado acima, na relação de dependência ontológica e autonomia relativa que esta mantém com o trabalho, tenta-se situar o complexo educacional no processo de reprodução da sociedade. Nesse sentido, busca-se, junto aos alunos, apontar a educação como um complexo universal destinado a garantir, a um só tempo e de forma dialeticamente articulada, a continuidade do gênero humano e a constiuição do indivíduo como partícipe de seu gênero, conferindo, com maior rigor, as possibilidades afetas à prática educativa de contribuir para o projeto de emancipação humana. Problematiza-se, por outro lado, que, no escopo da forma histórica de trabalho que impera na sociedade atual, a educação tem sido chamada, fundamentalmente, a contribuir para o ajuste dos indivíduos às prerrogativas do

trabalho explorado. Esta premissa descarta, de pronto, a legalidade do papel redentorista, comumente alocado à educação pelas ideologias mistificadoras que atuam a serviço da reprodução do capital. Por outro lado, deve-se enfatizar, tampouco supõe o atrelamento da praxis educativa aos ditames do reprodutivismo. E, acima de tudo, aponta para a superação do trabalho explorado como o ponto de partida insuprimível para a emancipação dos indivíduos e do gênero humano.

Permito-me julgar, ainda, que a recuperação das bases marxistas da psicologia histórico-cultural pode ter significado uma contribuição relevante no seio da disciplina. Até que ponto os alunos foram/são capazes de levar esse dado para suas vidas, não podemos aferir, de todo modo, estava/está lá devidamente posto, na contramão do discurso sócioconstrutivista vigente, o divórcio ideológico-categorial firmado entre esses dois grandiosos gênios que marcaram a história do pensamento psico-pedagógico: Piaget e Vigotski.

É oportuno registrar, ainda, que, com alguma regularidade, a disciplina vem contando com a contribuição de expositores convidados para apresentar um tópico conectado ao Programa sobre o qual tenham desenvolvido ou estejam desenvolvendo uma pesquisa de reconhecida qualidade, na maior parte das vezes, ao nível de uma tese de doutorado. Em uma ocasião, a Professora Cristiane Porfírio, por exemplo, prestou uma inestimável contribuição à disciplina, apresentando, com base em sua tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Ceará (UFC), as relações históricas entre a educação e o movimento operário no Brasil.

Por fim, devo admitir que nossos esforços, certamente jamais poderiam garantir que a disciplina varresse da consciência do conjunto dos alunos, os pressupostos liberais de toda ordem que conduzem o processo educativo pela trilha dos interesses da reprodução do capital e que são cotidianamente instilados no espaço das salas de aulas em qualquer nível ou modalidade de ensino,

preferencialmente, no campo da formação do professor, esse agente, esse sujeito de importância máxima na realização do ato educativo.

De todo modo, nossas interpretações e conclusões acerca das diferentes correntes de pensamento colocadas sob nossa mira foram formuladas em total acordo com o tão propalado pluralismo, em nenhum momento, submetidas a razões de conveniência ou coerção.